

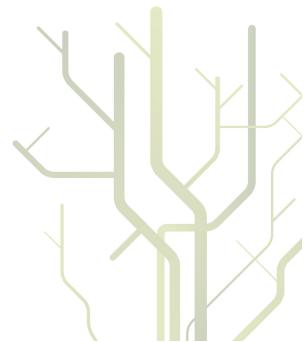
Digital dømmekraft

Utprøving og empirisk analyse av et undervisningsopplegg for ungdomstrinnet, inspirert av filosofering med barn-bevegelsen, med formål om å fremme kritisk internettbruk



Kristin Emilie W. Bjørndal

Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor
Mai 2012



digital dømmekraft

Utprøving og empirisk analyse av et undervisningsopplegg for ungdomstrinnet, inspirert av filosofering med barnbevegelsen, med formål om å fremme kritisk internettbruk



Kristin Emilie Willumsen Bjørndal



Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor. Mai 2012

Til Kristoffer, Viktoria og Cato

Forord

Ideen til denne studien vokste frem gjennom ulike praksiserfaringer siden jeg avsluttet mitt hovedfag i pedagogikk høsten 2000. Gjennom et engasjement som lærer og rektor på Norsk Dataskole ble jeg oppmerksom på etikkens betydning i forhold til menneskers bruk av teknologi. Jeg ble ytterligere opptatt av etiske problemstillinger gjennom mitt senere engasjement som universitetslektor i pedagogikk ved PLP (Program for læring og praktisk pedagogikk ved universitetet i Tromsø). Her underviste jeg blant annet i Informasjons- og kommunikasjonsteknologi samt deltok i og ledet pedagogiske forsknings- og utviklingsprosjekter med IKT-relaterte problemstillinger.

Et veiledningsoppdrag knyttet til et FoU-prosjekt ved en barne- og ungdomsskole i Harstad, ble spesielt utslagsgivende for mitt doktorgradsprosjekt. I dette prosjektet møtte jeg to engasjerte, men også frustrerte lærere, som mente at etikk og kritisk tenkning fikk altfor lite oppmerksomhet når IKT ble implementert på skolene deres. Jeg kunne klart se deres poeng. Etter et av veiledningsbesøkene hos lærerne var jeg spesielt full av inntrykk og tanker omkring IKT og etikk. På hurtigbåten hjem fra Harstad og hjem til Tromsø, fikk jeg på denne bakgrunn en idé om å utvikle et undervisningsopplegg hvor hensikten var å utvikle elevers kritiske og etiske tenkning knyttet til Internett. Undervisningsopplegget skulle være basert på filosofiske samtaler, noe jeg hadde erfaring med gjennom mitt hovedfagsprosjekt. Jeg så for meg muligheten til å utvikle fortellinger basert på de såkalte nettvettreglene. Disse fortellingene skulle danne utgangspunkt for den filosofiske samtalen i undervisningsopplegget.

Høsten 2003 ble det lyst ut en stipendiatstilling innen området «IKT og didaktikk på ungdomstrinnet» ved Universitetet i Tromsø. Jeg utformet en prosjektsøknad med utgangspunkt i mine tanker om et undervisningsopplegg. Jeg ble tildelt stipendiet og påbegynte min stipendiatperiode 1. januar 2004.

Et lærerikt og spennende arbeid er nå slutført. I forbindelse med dette arbeidet, er det flere jeg ønsker å takke. Aller først vil jeg rettet den største takk til lærerne og

elevene som deltok i studien. Uten deres innsats hadde ikke studien vært gjennomførbar. Jeg er evig takknemlig for at dere slapp meg inn i klasserommet og at dere takket ja til forespørselen om å bli med på å prøve ut undervisningsopplegget. Det har vært en sann fryd å samarbeide med dere alle! Lærerne fortjener en ekstra stor takk fordi prosjektet kostet dem tid og innsats uten økonomisk kompensasjon. Jeg vil også rette en stor takk til skolens ledelse. Spesielt vil jeg takke skolens inspektør Svein-Erik Andreassen som viste et stort engasjement for studien og hjalp til med å løse praktiske utfordringer.

Min veileder, professor Tom Tiller, fortjener den største takk. Tom har med sin motiverende væremåte og faglige styrke lovet meg i havn med avhandlingen. Jeg er svært takknemlig for hans kritiske blikk og hans fruktbare og konstruktive innspill. Mest av alt setter jeg pris på hans særegne evne til å motivere, «tenne en gnist» og støtte når han oppfatter behov for det. Jeg vil også rette en stor og varm takk til Rita Tiller som har bidratt med kompetent og meget grundig korrekturlesing samt konstruktive innspill til teksten.

Mange mennesker fortjener takk for ulike bidrag til mitt arbeid, flere enn de som kan nevnes her. Noen skal likevel trekkes frem: I starten av mitt prosjekt var det svært fruktbart å diskutere prosjektet med professor Paul Opdal som ga meg mange gode og kloke innspill. Jeg fikk også positiv støtte til mitt prosjekt av Atle Måseide, førsteamanuensis ved institutt for filosofi (UiT) og professor Gunnar Hartvigsen ved institutt for informatikk (UiT). James Nottingham og hans kurs i å lede filosofiske samtaler på, har også vært en viktig inspirasjonskilde for studien. I tillegg til Paul Opdal, som var den første i Norge som publiserte fagartikler om filosofering med barn, har filosofering med barn-miljøet ved Universitetet i Tromsø (Jens Breivik, Bengt-Ove Andreassen for å nevne noen) også vært viktige samtalepartnere og styrket min interesse for fagfeltet filosofi og barn. Videre vil jeg takke ledelsen og mine gode kollegaer ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk for støtte og oppmuntring i løpet av den tiden jeg har arbeidet med avhandlingen.

Min kjære familie fortjener også den største takk. Spesielt vil jeg takke mine foreldre, Inger og Svein, som alltid stiller opp på sin omsorgsfulle måte og hjelper en hektisk småbarnsfamilie på alle tenkelige måter med å få endene til å møtes.

Kjæreste Cato, kjæresten min. Det finnes ikke ord, som godt nok, kan beskrive hvor takknemlig jeg er over den støtten du har gitt meg gjennom alle arbeidsfaser i studien. Dine faglige og konstruktive tilbakemeldinger har vært uvurderlig, og din gode energi og fantastiske humør har gitt meg inspirasjon og drivkraft.

Til sist, men ikke minst, vil jeg takke mine barn, Viktoria og Kristoffer som har holdt ut med en veldig travel mor. Dere er verdens mest tålmodige barn – noe av det beste med å slutføre denne avhandlingen er å vite at det nå blir mer tid til å filosofere med dere.

Kristin Emilie Willumsen Bjørndal

Tromsø 8. mai 2012

Innhold

1	INTRODUKSJON	1
1.1	STUDIENS FORMÅL OG INSPIRASJONSKILDE	1
1.2	STUDIENS FORSKNINGSSPØRSMÅL	8
1.3	EN KONSTRUKTIV INTERVENERENDE STUDIE	9
1.1	GJENNOMFØRINGEN AV STUDIEN	9
1.2	STUDIENS PLASSERING I FORHOLD TIL FORSKNING PÅ OMRÅDET FILOSOFERING MED BARN	12
1.3	STUDIENS BAKGRUNN OG RELEVANS	19
1.3.1	<i>Internett – en sentral arena i de unges liv</i>	20
1.3.2	<i>Internett – en utfordrende arena for de unge</i>	25
1.3.3	<i>Hvordan møte utfordringene på Internett?</i>	32
1.3.4	<i>Skolen – en sentral arena for utvikling av digital dømmekraft</i>	37
1.4	AVHANDLINGENS STRUKTUR	38
2	BEGREPET DIGITAL DØMMEKRAFT	41
2.1	DIGITAL DØMMEKRAFT – ET NYTT BEGREP TAR FORM	41
2.1.1	<i>Begrepets opphav og lansering</i>	42
2.1.2	<i>Begrepets anvendelse i offentlige dokumenter</i>	43
2.2	HANNAH ARENDTS ARBEID MED DØMMEKRAFTBEGREPET	44
2.2.1	<i>Kritisk tenkning som dømmekraftens fundament</i>	55
2.3	HVA SKAL FORSTÅS MED DIGITAL DØMMEKRAFT?	58
2.3.1	<i>Digital dømmekraft – en del av den digitale kompetansen</i>	59
2.3.2	<i>Digital dømmekraft er tilknyttet dannelsesbegrepet</i>	61
3	UNDERVISNINGSSOPPLEGGETS SENTRALE INSPIRASJONSKILDE: FILOSOFERING MED BARN-BEVEGELSEN	65
3.1	MATTHEW LIPMAN OG DET UNDERSØKENDE FELLESSKAPET	66
3.1.1	<i>Lærerens rolle</i>	68
3.1.2	<i>Struktur: Lese, formulere spørsmål og samtale</i>	71
3.1.3	<i>Inspirasjon fra sosiokulturell læringsteori</i>	71
3.1.4	<i>Inspirasjon fra analytisk og pragmatisk filosofi</i>	73
3.2	ANDRE VARIANTER AV FILOSOFERING MED BARN	74
3.2.1	<i>Gareth B. Matthews: Filosofering med barn og dens egenverdi</i>	75
3.2.2	<i>James Nottingham og SAPERE</i>	76
3.2.3	<i>Oscar Brenifier: enfant terrible</i>	78
3.2.4	<i>Varianter av P4C i Skandinavia</i>	78
3.3	FELLESTREKK FOR DE ULIKE TILNÆRMINGENE: DEN FILOSOFISKE SAMTALEN	79
3.3.1	<i>Den sokratiske dialogen</i>	81
3.4	KRITISKE INNVEDINGER MOT FILOSOFERING MED BARN	86

3.5	FILOSOFISK VIRKSOMHET.....	88
3.5.1	<i>Hva er filosofi?</i>	88
4	PRESENTASJON AV UNDERVISNINGSOPPLEGGET I STUDIEN	97
4.1	BRUK AV FORTELLINGER SOM UTGANGSPUNKT FOR DET FILOSOFISKE UNDERVISNINGSOPPLEGGET ..	97
4.2	FORTELLING 1: <i>FORELSKET PÅ NETT</i>	100
4.2.1	<i>Fortellingens begrunnelse og aktualitet</i>	101
4.3	FORTELLING 2: <i>DEILIGST.NO</i>	103
4.3.1	<i>Fortellingens begrunnelse og aktualitet</i>	104
4.4	FORTELLING 3: <i>HACKING</i>	105
4.4.1	<i>Fortellingens begrunnelse og aktualitet</i>	106
4.5	INTENDERT GRUNNSTRUKTUR I DE FILOSOFISKE SAMTALENE	108
5	STUDIENS FORSKNINGSDESIGN OG METODISKE TILNÆRMING .	113
5.1	STUDIENS RETTING MOT DESIGNFORSKNING	114
5.1.1	<i>Studiens preg av designeksperiment</i>	115
5.2	DESIGNEKSPERIMENTETS TRE HOVEDFASER	118
5.2.1	<i>Første fase: Forberedelse av designeksperimentet</i>	120
5.2.2	<i>Andre fase: Gjennomføring av designeksperimentet i samtalegruppene</i>	129
5.2.3	<i>Tredje fase: Den retrospektive analysen</i>	141
5.3	KRITISKE INNVEDINGER TIL STUDIENS DESIGN	145
5.4	UTDYPNING OM REFLEKSIVITET I FORSKNINGSPROSESSEN.....	147
5.5	ETISKE OVERVEIELSER I FORSKNINGSPROSESSEN	149
5.5.1	<i>Forskningsetikk</i>	149
5.5.2	<i>Forskningsetiske overveielser i studien</i>	151
6	BESKRIVELSE AV SAMTALEØKTENES FASER.....	157
6.1	FASE 1: OPPVARMINGSLEK	159
6.2	FASE 2: GJENNOMGANG AV SAMTALEREGLENE	162
6.3	FASE 3: HENDELSE	164
6.4	FASE 4: TENKEPAUSE 1	165
6.5	FASE 5: INNSAMLING AV ELEVENES BIDRAG TIL SPØRSMÅL	166
6.6	FASE 6: TENKEPAUSE 2	168
6.7	FASE 7: VALG AV SPØRSMÅL – UTGANGSPUNKT FOR SAMTALEN	169
6.8	FASE 8: DEN FILOSOFISKE SAMTALEN	170
6.8.1	<i>Kort oppsummering av første samtale i samtalegruppe A</i>	170
6.8.2	<i>Kort oppsummering av andre samtale i samtalegruppe A</i>	172
6.8.3	<i>Kort oppsummering av tredje samtale i samtalegruppa A</i>	173
6.8.4	<i>Kort oppsummering av første samtale i samtalegruppe B</i>	173
6.8.5	<i>Kort oppsummering av andre samtale i samtalegruppe B</i>	174
6.8.6	<i>Kort oppsummering av tredje samtale i samtalegruppe B</i>	175

6.9	FASE 9: METASAMTALE	175
-----	---------------------------	-----

7 ELEVENES OG LÆRERNES BIDRAG I SAMTALEØKTENE 177

7.1	FRA FILOSOFISKE IDEALER TIL EMPIRISKE STUDIER AV FILOSOFISKE SAMTALER MED BARN	177
7.2	NOEN GRUNNLEGGENDE ANALYTISKE BEGREPER I STUDIER AV SAMTALER	179
7.3	KVANTITATIV DELTAKELSE I DET UNDERSØKENDE FELLESSKAPET	184
7.3.1	<i>Samtaleturen som kvantitativt mål på deltakelse</i>	184
7.3.2	<i>Verbalt ledende deltakere</i>	187
7.3.3	<i>Verbalt aktive deltakere</i>	188
7.3.4	<i>Verbalt marginale deltakere</i>	188
7.3.5	<i>Tause deltakere</i>	189
7.3.6	<i>Verbalt late bloomers</i>	190
7.3.7	<i>Kjønnsmessige forskjeller i verbal deltakelse</i>	190
7.3.8	<i>Ikke-verbal lytting er også deltakelse</i>	192
7.3.9	<i>Oppsummering av kvantitativ deltakelse</i>	192
7.4	ELEVENES TYPISKE SAMTALEBIDRAG I DET UNDERSØKENDE FELLESSKAPET	193
7.4.1	<i>Begrunnende påstandsbidrag</i>	194
7.4.2	<i>Ikke-begrunnende påstandsbidrag</i>	198
7.4.3	<i>Spørrende bidrag</i>	199
7.4.4	<i>Utholdende motsigelsesbidrag</i>	200
7.4.5	<i>Ufokuserte eller utydelige bidrag</i>	203
7.4.6	<i>Lyttende bidrag</i>	203
7.4.7	<i>Oppsummering av typiske elevbidrag</i>	204
7.5	LÆRERNES TYPISKE SAMTALEBIDRAG I DET UNDERSØKENDE FELLESSKAPET	205
7.5.1	<i>Metakommuniserende bidrag</i>	206
7.5.2	<i>Ordstyrende bidrag</i>	207
7.5.3	<i>Spørrende bidrag</i>	209
7.5.4	<i>Oppsummerende bidrag</i>	214
7.5.5	<i>Påstående bidrag</i>	215
7.5.6	<i>Assosierende bidrag</i>	215
7.5.7	<i>Oppsummering av typiske lærerbidrag</i>	216

8 ELEVENE OG LÆRERNES SAMSPILL SAMTALEØKTENE 219

8.1	TURTAKINGSMØNSTERET I LÆRER-ELEV-SAMSPILLET	219
8.2	TO SAMTALESEKVENSENS KARAKTER AV FELLES KRITISK UNDERSØKELSE.....	224
8.2.1	<i>En sammenhengende og kritisk undersøkelsessekvens: Å publisere bilder av andre</i>	225
8.2.2	<i>En mer fragmentert og mindre kritisk undersøkelsessekvens: Kontakt og tillit på Chat</i>	233
8.3	OPPSUMMERING AV SENTRALE UTFORDRINGER FOR Å BIDRA TIL FELLES KRITISK UNDERSØKELSE (KAP 7 OG 8).....	239

9 LÆRERNE OG ELEVENES ERFARING MED SAMTALEØKTENE245

9.1	LÆRERNES ERFARING MED SAMTALEØKTENE	245
9.1.1	<i>En utfordrende lærerrolle</i>	245
9.1.2	<i>Positiv elevdeltakelse på tvers av forutsetninger</i>	249
9.2	ELEVENS ERFARING MED SAMTALEØKTENE	251
9.2.1	<i>Det mest positive</i>	256
9.2.2	<i>Det mest negative</i>	268
9.2.3	<i>Hvordan opplevde elevene fortellingene?</i>	273
9.2.4	<i>Hvordan opplevde elevene egen deltakelse?</i>	274
9.2.5	<i>Lærerne i samtaleøktene – sett ut fra elevperspektivet</i>	275
9.3	OPPSUMMERING	278

10 OPPSUMMERING OG BEHOV FOR VIDERE FORSKNING281

10.1	UTFORDRINGEN – DEN DIGITALE DØMMEKRAFTEN	281
10.2	FORMÅL OG FORSKNINGSMESSIG UTGANGSPUNKT OG OPPLEGG	282
10.3	EMPIRISKE FUNN OG ANALYSER	284
10.4	MULIGHETER OG UTFORDRINGER	288
10.5	BEHOV FOR FREMTIDIG FORSKNING	290

LITTERATUR 293

FIGURER 304

VEDLEGG 305

1 INTRODUKSJON

1.1 Studiens formål og inspirasjonskilde

Målet med denne studien er å utvikle og prøve ut et samtalebasert undervisningsopplegg som har til hensikt å utvikle elevers digitale dømmekraft i forhold til internettbruk, ved hjelp av filosofi som metode i skolen. Digital dømmekraft er en relativt ny begrepskonstruksjon i det offentlige ordskiftet her til lands og er i St. meld nr. 17 2006–2007 (2006). *Eit informasjonssamfunn for alle* definert som:

evna til å tileigne seg viktig informasjon, tolke medieinnhald og å vere kritisk tenkjande. Det handlar om å ha den kompetansen som trengs for å vere fullverdige deltakarar i dagens digitale samfunn (St. meld nr. 17, 2006–2007, s. 65).

Da jeg i 2004 startet utformingen av denne studien, var ikke begrepet digital dømmekraft lansert. Min intensjon var da å utvikle et samtalebasert undervisningsopplegg for ungdomsskoletrinnet for å utvikle elevers kritiske tenkning knyttet til internettbruk. Modellen for dette opplegget var filosofi som metode i skolen. Da jeg et par år senere arbeidet med å presisere studiens forskningsspørsmål (jf. kap. 5), var med ett begrepet digital dømmekraft blitt allment kjent, blant annet gjennom ITU (Forsknings- og kompetansenettverk for IT

i utdanning¹) sin utredning «Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen» (2005). Av flere grunner har jeg valgt å anvende begrepet digital dømmekraft i min studie. For det første anvendes i dag begrepet i offentlige styringsdokumenter, slik at man i skolen er nødt til å forholde seg til det. For det andre ligger begrepet nært begreper som jeg tidligere hadde lagt til grunn for studien, for eksempel kritisk tenkning, etisk refleksjon og dømmekraft i bredere forstand. For det tredje oppfatter jeg på linje Ola Erstad (2005, s.123), professor innen fagområdet mediepedagogikk, den nye begrepskonstruksjonen som relevant av retoriske grunner. Ved å anvende et slikt begrep kan vi konfrontere ny teknologi med en tradisjonell oppfatning av dømmekraft.

Det samtalebaserte undervisningsopplegget som utvikles og utprøves i studien bygger som nevnt på filosofi som metode i skolen og er utviklet etter inspirasjon fra den internasjonale bevegelsen *Philosophy for Children*, gjerne forkortet til P4C². Det finnes imidlertid i dag en rekke tilnærminger til dette området som går under andre navn. I England for eksempel, brukes *Philosophy with Children*, *with Children and Adolescents*, *Philosophy in Schools* samt *Philosophy for Everyone* (Gregory, 2007), mens i Skandinavia brukes for eksempel termene *sokratiske samtaler*, *sokratiske seminarer* (f.eks. Pihlgren, 2008), *filosofi for barn* (f.eks. Jespersen, 1993), *filosofi for barn* (f.eks. Ytterstad, 1988; Schjelderup, Olsholt & Børresen, 1999; Opdal, 2002) *filosofi med barn* (f.eks. Malmhøster & Ohlsson, 1999; Børresen & Malmhøster, 2008), *filosofering med barn* (f.eks. Opdal, 1987, 1990, 1993, 2008) og *filosofi som metode i skolen* (f.eks. Bostad, 2006). I denne studien brukes i hovedsak termene *filosofering med barn* og *filosofi som metode i skolen*.

Den overordnede målsetningen med studien er ikke å kartlegge effekten av undervisningsopplegget som prøves ut i studien, men å skape innsikt i lærerens didaktiske *muligheter* og *utfordringer* ved å anvende det samtalebaserte

¹ ITU er en nasjonal FoU-enhet innen feltet IKT og utdanning.

² P står for *Philosophy*, C for *Children* mens tallordet 4 står for preposisjonen *for*.

undervisningsopplegget. For det andre har studien også et rent praktisk formål om å utvikle og prøve ut et undervisningsopplegg som kan være til hjelp og inspirasjon for lærere som står overfor den viktige utfordringen med å styrke sine elevers digitale dømmekraft. I det følgende vil det i korte trekk bli redegjort for undervisningsoppleggets modell eller inspirasjonskilde: Filosofering med barn. Deretter presenteres studiens forskningsspørsmål og en nærmere beskrivelse av hvordan forskningsspørsmålene er operasjonalisert. Dernest plasseres studien i forhold til forskning på området filosofering med barn. Til slutt gis en kort beskrivelse av avhandlingens videre oppbygning.

Undervisningsopplegget bygger som nevnt på teoretisk og didaktisk kunnskap utviklet innenfor bevegelsen *Philosophy for Children*, eller P4C (filosofering med barn). Filosofering med barn referer i dag til et mangfold av pedagogiske opplegg som gjerne forholder seg på en eller annen måte til den amerikanske filosofen Matthew Lipman (1922–2010) og hans arbeid på dette området (Schjelderup, m.fl., 1999; Børresen & Malmhøster, 2008; Opdal, 2008).

I følge Lipman (1976) startet hans virksomhet med filosofi og barn på slutten av 1960-tallet, mens han arbeidet som professor i filosofi ved Columbia University i New York. Her opplevde han at førsteårsstudentene i liten grad hadde trening i å tenke selvstendig, og han mente at de manglet evnen til både å resonnere og utøve dømmekraft. I følge Lipman (1976) var grunnutdanningen skyld i dette, fordi den i altfor liten grad fokuserte på å gi elevene opplæring i å tenke selvstendig og tenke kritisk. I et intervju med forskeren og journalisten Saeed Naji (2003) beskriver Lipman dette på følgende måte:

In the late 1960's, I was a full professor of philosophy at Columbia University, in New York. I thought that my undergraduate students were lacking in reasoning and judgment, but that it was too late to improve their thinking significantly. I thought (and I was almost alone in this opinion at that time) that it needed to be done in childhood. There should be courses for children in Critical Thinking when the children were eleven or twelve years of age (Naji, 2003).

Å oppfordre barn og unge til kritisk og selvstendig tenkning, var med andre ord, ifølge Lipman, et nedprioritert område i skolen. I artikkelen «Philosophy for Children» (1976) gir Lipman uttrykk for dette på følgende måte:

We teach him to think about various subjects – English, history, social studies, and so on. But we do not teach him to think about thinking, although he is capable of doing so and would be interested in doing so. We do not sufficiently encourage him to think for himself, to form independent judgements, to be proud of his personal insights, to be proud of having a point of view he can call his own, to be pleased with his prowess in reasoning (Lipman, 1976, s. 21–22).

Å tenke kritisk er, som Lipman (1976) påpeker, en måte å tenke på som må oppøves. Kritisk tenkning bryter med den dagligdagse tenkemåten som gjerne kjennetegnes av å være umiddelbar og intuitiv. Kritisk tenkning derimot, krever at man holder fast ved en tanke og undersøker den med hensyn til holdbarhet og konsekvenser. Dette er både anstrengende og konsentrasjonskrevende og krever øvelse (Bostad, 2006; Fastvold, 2009). I kapittel 2 redegjøres nærmere for hvilke betingelser som må være oppfylt for at en tenkemåte skal kunne karakteriseres som kritisk.

I følge Lipman (1996) fantes det imidlertid en måte å stimulere elever til kritisk tenkning, nemlig ved å innføre filosofi i skolen. Men hvorfor akkurat filosofi? Filosofi har, etter sin begynnelse i antikkens Hellas for to og et halvt tusen år siden, hatt som mål å fremme tankens klarhet ved hjelp av rasjonelle overveielser, begrunnelser og argumenter. Av denne grunn mente Lipman at filosofi og tenkning er som *hånd i hanske*: «I saw philosophy as the discipline par excellence for making sense of things and for preparing students to think in the more specific disciplines» (Lipman, 1996, s. xv).

Lipman sin intensjon var imidlertid ikke at barn og unge skulle bli filosofer eller lære om filosofi eller filosofiens historie. Hans mål var å engasjere barn og unge til selv å filosofere ved å delta i filosofiske samtaler etter inspirasjon fra den sokratiske dialogen:

The aim of a thinking skills program is not to turn children into philosophers or decisions-makers, but to help them become more thoughtful, more reflective, more considerate, and more reasonable individuals. Children who have been helped to

become more judicious not only have a better sense of when to act but also of when not to act (Lipman, m.fl., (1980), s. 15).

Ved å delta i filosofiske samtaler, mente Lipman at filosofi ikke bare ville utvikle barn og unges kritiske tenkning, men også styrke deres selvtillit og evne til generelt intellektuelt arbeid, blant annet å lese, skrive, forstå tekst og foreta egne moralske valg (Lipman, m.fl., 1980).

I artikkelen «Philosophy for Children» (1976) skriver Lipman om hvordan han ønsket å presentere filosofi for elevene:

Sometime in 1968 it occurred to me that we might do a better job of teaching children to reason than we were already doing (...). But I didn't want to teach children logic in the way we taught (or pretended to teach) college students logic. The children would certainly object to having one more nauseating subject crammed down their throats – and they'd have been right. Someone suggested to me that I somehow present logic in the form of a children's story. The possibility intrigued me: a story telling, almost as a child would relate it, of the discovery by a group of children of how their own thought processes work (Lipman, 1976, s. 17).

Lipman sin første filosofiske fortelling for barn, *Harry Stottlemeier's Discovery* (1974), var beregnet for 5–6 klassetrinn og tok for seg grunnleggende argumentasjonsferdigheter (formal logikk og ikke-formal logikk). Til å begynne med støttet Lipman seg til den sveitsiske psykologen Jean Piaget og hans kognitive utviklingspsykologi. Piaget har fremfor noen dominert vår oppfattelse av hvordan barnets tenkning utvikler seg fra fødsel til voksen alder, og hva barnet kan forstå på forskjellige alderstrinn (Hundeide, 1973). Når det gjelder spørsmålet om barn kan tenke filosofisk, er Piagets tindrede klar i sitt svar: det kan de ikke, i hvert fall ikke i førskolealderen. I størstedelen av skolealderen kan barnet høyst ufullstendig tenke filosofisk, fordi det ikke er i stand til formell, abstrakt tenkning, som ifølge Piaget er en forutsetning for blant annet å kunne tenke hypotetisk og foreta logiske slutninger. I artikkelen «Children's Philosophies» (1931, s. 377), uttrykker Piaget seg om dette på følgende måte: «It goes without saying that child not actually work out any philosophy, properly speaking, since he never seeks to codify his reflections in anything like a system.»

Etter et forsøk med filosofering med barn på begynnelsen av 1970-tallet, aviste imidlertid Lipman Piaget sin kognitive utviklingsteori på bakgrunn av sine erfaringer fra forsøket. Lipman beskriver dette på følgende måte:

I am now convinced that philosophy can and should be a part of the entire length of a child's education. In a sense this is a kind of tautology, because it is abundantly clear that children hunger for meaning, and get turned off by education when it ceases to be meaningful to them. And philosophical discussions are precisely the proper medium for putting things in perspective, getting a sense of proportion, and achieving some kind of insight into direction of one's life (Lipman, 1976, s. 39).

I 1972 stiftet Lipman sitt eget institutt: *The Institute for the Advancement of Philosophy for Children* ved Montclair State University i New Jersey (IAPC³). Her utviklet han, i samarbeid med sine medarbeidere, en hel serie programmer (curriculum) bestående av spesielt skrevne fortellinger (stories), alle med et filosofisk innhold med tilhørende lærermanualer (teachers manual). Lærematerialet har et stort omfang. Fortellingene er på 50–100 sider, mens lærermanualene er på 400–600 sider. Å gjennomføre en fortelling (program) tar et skoleår med en eller to skoletimer i uken og er tilpasset elever fra første klasse og opp til videregående skole (Lipman, m.fl., 1980).

Fortellingene, som Lipman selv har skrevet, er ment som utgangspunkt for den filosofiske samtalen og handler hovedsakelig om barn og ungdom som i fellesskap utforsker problemer av filosofisk art. De er særskilt skrevet med tanke på å skulle fange interesse, stimulere til undring, kritisk granskning, refleksjon og debatt. Fortellingene gir verken svar på spørsmål eller stiller direkte spørsmål. Hensikten er at elevene selv skal oppdage spørsmål som eventuelt ligger skjult i fortellingene, som forøvrig dekker de fleste filosofiske emneområdene (logikk, etikk, estetikk, metafysikk og epistemologi) (Lipman, m.fl., 1980).

³ Ved IAPC er det i dag en omfattende forskningsvirksomhet og instituttet arrangerer årlige internasjonale konferanser, utdanner lærere og utvikler læremidler (IAPC, hentet 22. mars 2012 fra <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>).

Selve kjernen i Lipman's didaktikk er å transformere klasserommet om til et såkalt *community of Inquiry*⁴ (undersøkende fellesskap):

The doing of philosophy requires conversation, dialogue, and community, which are not compatible with the requirements of the traditional classroom. Philosophy entails converting the classroom into a community of Inquiry, where students and teachers can talk together as persons and as members of the same community, where they can read together, appropriate ideas together, build on one another's ideas as well as think independently, seek reasons for their views, explore their presuppositions, so as to bring into their lives a fresh new sense of what it is to discover, to invent, to interpret, and to criticize (Lipman, 1988, s. 41–42).

Et klasserom forstått som et undersøkende fellesskap består ideelt av likeverdige medlemmer som deltar i en felles sannhetssøken. Lipman sin didaktiske tilnærming består i hovedsak av tre faser: 1) *lesing*, 2) *å formulere spørsmål* og 3) *filosofisk samtale* (Lipman 1976; Lipman, m.fl., 1980). Disse fasene utdypes nærmere i kapittel 3. I det undersøkende fellesskapet blir alle oppmuntret til å tenke filosofisk og får mulighet til å ta del i den filosofiske samtalen. I dette fellesskapet har alle prinsipielt lik rett til å fremme sine meninger og bli hørt. Alle må imidlertid begrunne sine standpunkter og fremtre saklig og vise respekt for hverandres resonnementer. Rasjonell argumentasjon skal avgjøre standpunktstaking. Usaklig fremgangsmåte er ikke tillatt. I dette fellesskapet skal lærer og elev være mer likestilt, da både lærer og elevene må underkaste seg prinsippet om det beste argument (Lipman, 1988).

Lipman sitt P4C-program har høstet stor anerkjennelse både i og utenfor USA, og Lipman er hovedinspirasjonskilde for de fleste andre P4C-bevegelser i USA og Europa (Børresen & Malmhøster, 2008). P4C-programmet er oversatt til 40 ulike språk og er i bruk i over 60 land⁵. Det er imidlertid Lipman sin arbeidsmåte, i form av undersøkende fellesskap, som spesielt har vekket inspirasjon på tvers av landegrensene, fremfor hans svært omfattende læremateriale (Børresen & Malmhøster, 2008). Dette gjelder også for denne studien. Undervisningsopplegget som prøves ut i studien, er ikke basert på lærematerialet til Lipman, men bygger på

⁴ *The Community of Inquiry* er en betegnelse Lipman har hentet fra den amerikanske pragmatiske filosofen Charles Sanders Peirce (Lipman, 1991, s. 15).

⁵ IAPC (hentet 10. mars 2012 fra <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/whatis.shtml>).

selve ideen om å bruke filosofi som metode i skolen i form av filosofiske samtaler som redskap for utvikling av digital dømmekraft.

I tillegg til Lipman og IAPC sine mange publikasjoner som omhandler P4C, finnes det i dag en mengde internasjonal litteratur på området i form av bøker, undervisningsprogram, lærerveiledninger, kursmateriell, etc. (f.eks. Matthews, 1980, 1984, 1994; Jespersen, 1993; Fisher, 1995; Brüning 1990; Brenifier, 2004, 2005a, 2005b, 2005c). Det finnes også omfattende evaluering og forskning på området. Dette omtales senere i kapitlet.

Det er altså ikke bare Lipman og IAPC som har bidratt på området filosofering med barn. Det finnes andre tilnæringsmåter og miljøer som ikke har noen formell tilknytning verken til Lipman eller IAPC og som for denne studiens del også har, i tillegg til Lipman, inspirert arbeidet med å utvikle undervisningsopplegget i studien. Dette kommenteres i kapittel 3.

1.2 Studiens forskningsspørsmål

I avhandlingen argumenteres det for en sannsynlig sammenheng mellom kritisk undersøkelse og refleksjon på den ene siden, og utvikling av dømmekraft på den andre siden. Sammenhengen funderes både på empirisk forskning samt teori og filosofisk erfaring og tradisjon. På denne bakgrunn er studiens overordnede forskningsspørsmål følgende:

Hvordan kan lærere praktisere filosofiske samtalegrupper på ungdomstrinnet slik at elevenes digitale dømmekraft rundt Internettbruk stimuleres?

Gjennom et forsøk på å praktisere slike samtalegrupper i to elevgrupper forsøkes det overordnede spørsmålet besvart ved hjelp av følgende delspørsmål:

1. *På hvilke måter, og i hvilken grad, preges elevenes deltakelse i samtalegruppene av uttrykk for felles kritisk undersøkelse og tenkning?*

2. *Hvordan leder lærerne samtalegruppene, og hvordan kan lærerens ledelse tolkes til å påvirke samtalegruppens preg av felles kritisk undersøkelse og tenkning?*
3. *Hvordan erfarte lærerne og elevene å delta i samtaleøktene?*
4. *Hvilke spesielle muligheter og utfordringer for hvordan læreren kan stimulere til felles kritisk undersøkelse og tenkning kan sees ut fra forsøket?*

1.3 En konstruktiv intervenserende studie

Studiens overordnede forskningsspørsmål er konstruktivt (intervenerende), og studien plasserer seg innenfor betegnelsen *konstruktiv samfunnsvitenskap* (Kalleberg, 1992). Kalleberg (1992) likestiller konstruktiv samfunnsvitenskap med *aksjonsforskning*. Denne studien er imidlertid ikke definert som et aksjonsforskningsprosjekt. Derimot har jeg latt meg inspirere av en beslektet og mer avgrenset form for konstruktiv pedagogisk forskning, kalt *Educational design research* (Van den Akker, 2006) eller på norsk: designforskning (Wæge, 2007).

Designforskning har i løpet av de siste årene blitt en stadig mer utbredd og akseptert forskningstilnærming innenfor utdanningsforskningen (Van den Akker, 2006). Designforskning involverer både empirisk utdanningsforskning og teoribasert design av undervisningsopplegg og er en sentral metodologi for å forstå hvordan, når, og hvorfor nye undervisningsmetoder virker i praksis (Collective, 2003). Designforskning henvender seg direkte til praksis, hvor praktikerne betraktes som partnere i forsknings- og utviklingsarbeid. I designforskning nøyer ikke forskeren seg bare med å studere situasjonen, forskeren er vel så opptatt av å endre den. Dette utdypes i kapittel 5. I det følgende beskrives studiens gjennomføring i korte trekk.

1.1 Gjennomføringen av studien

Som del av studien, har jeg, som nevnt, utviklet et samtalebasert undervisningsopplegg etter inspirasjon fra filosofering med barn-bevegelsen.

Undervisningsopplegget ble prøvd ut av to lærere og et utvalg av deres elever på ungdomstrinnet, henholdsvis på 8. og 9. klassetrinn. Lærerne, så vel som elevene, hadde litt erfaring med å delta i filosofiske samtaler i faget kristendoms- religions- og livssynskunnskap (KRL), men også i andre fag. Dette omtales nærmere i kapittel 5. I studien har jeg valgt å kalle elevgruppen fra 8. klassetrinn for *samtalegruppe A* mens elevgruppen fra 9. klassetrinn kalles *samtalegruppe B*. I samtalegruppe A deltok 14 elever (syv jenter og syv gutter). I samtalegruppe B deltok 11 elever (fem jenter og seks gutter). Lærerne kalles heretter for *Tone* (klasseleder for elevene i samtalegruppe A) og *Siv* (klasseleder for elevene i samtalegruppe B). Tabellen nedenfor viser en oversikt over alle elevene som deltok i studien. Deltakerne har fiktive navn:

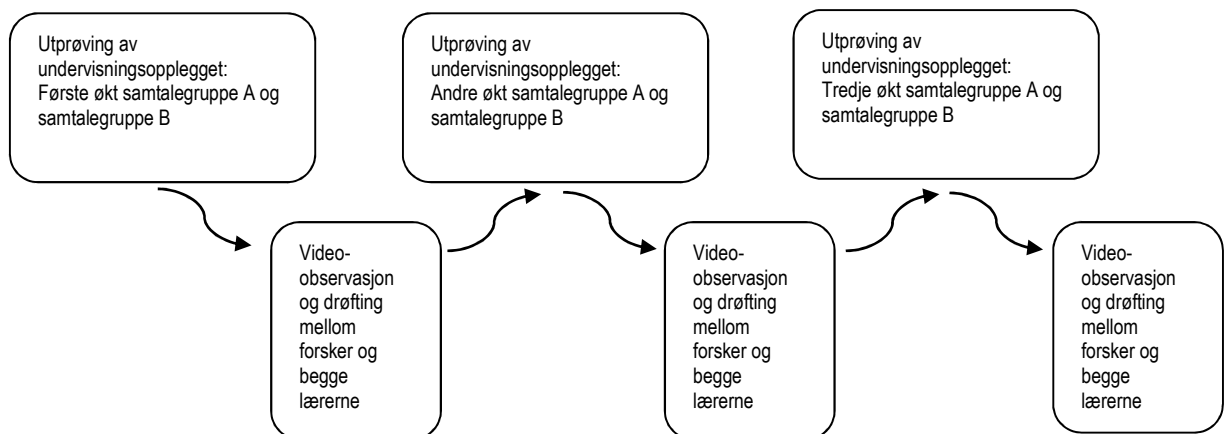
Samtalegruppe A Elever fra 8. klassetrinn. Lærer: Tone		Samtalegruppe B Elever fra 9. klassetrinn. Lærer: Siv	
Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
Vilde	Håkon	Regine	Trym
Sigrid	Petter	Ylva	Elias
Sanna	Sigurd	Sunniva	Johan
Nora	Anton	Agnes	Jonas
Hanne	Emil	Guro	Ask
Frida	Olav		Tobias
Oda	Geir		Henrik (sluttet etter første økt)

Figur 1–1: Elevene og lærerne som deltok i studien

Undervisningsopplegget ble prøvd ut i faget KRL som i ettertid har endret navn til religion, livssyn, etikk (RLE). Bakgrunnen for at undervisningsopplegget ble prøvd ut innenfor KRL-fagets rammer, var at etikk og filosofi utgjorde en sentral del av KRL-faget (målområde) i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) og skulle, i følge læreplanen på ungdomstrinnet, utgjøre 20 prosent av timetallet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). I følge veiledningen til KRL-faget var målsetningen at elevene blant annet skulle kunne drøfte enkle filosofiske problemstillinger og teorier. I tillegg ble evnen til refleksjon og dialog tillagt stor betydning (Duesund, 2005, s. 9).

I studien kalles skoletimene med utprøving av undervisningsopplegget for *samtaleøkter* eller bare *økter*. Hver samtaleøkt hadde en varighet på to skoletimer (2 x 45 minutter). I studien ble undervisningsopplegget prøvd ut gjennom tre økter i samtalegruppe A og tre økter i samtalegruppe B.

Øktene med filosofiske samtaler hadde en bestemt grunnstruktur som jeg skal redegjøre nærmere for i kapittel 4 og 6. Jeg deltok ikke i de filosofiske samtalene, men jeg var til stede i klasserommet som observatør i alle seks øktene. Samtlige økter ble også filmet. I etterkant av hver økt studerte lærerne, sammen med meg, videoopptak av øktene og ga hverandre respons. Modellen nedenfor viser prosessen i den delen av designeksperimentet som lærerne var involverte i:



Figur 1–2: Modellen i den delen av designeksperimentet som involverte lærerne.

Det empiriske materialet som studien bygger på, består i hovedsak av videoopptak og transkripter av de filosofiske samtalene som ble gjennomført i seks økter, kvalitative intervjuer med lærerne i etterkant av hver økt og kvalitative intervjuer med elevene som ble gjennomført etter de siste samtaleøktene. Dessuten refereres det også til elevenes loggbøker. I kapittel 5 utdypes dette ytterligere. I det følgende

relateres studien til sentrale trekk ved forskning på filosofiske samtaler med barn. Deretter redegjøres det videre for den samfunnsmessige bakgrunnen for studien.

1.2 Studiens plassering i forhold til forskning på området filosofering med barn

Matthew Lipman og IAPC startet som nevnt på begynnelsen av 1970-tallet sin omfattende virksomhet med å integrere filosofi i det amerikanske skoleverket. Siden den gang har interessen rundt spørsmålet om eventuelle virkninger og elevenes læringsutbytte av å delta i filosofiske samtaler i skolen vært stor (Cebas & García Moriyón, 2003). Dette forholdet har bidratt til utstrakte evalueringer og forskningsundersøkelser som samlet sett gir et meget løfterikt bilde av hva filosofering med barn kan bidra til.

Den første kjente internasjonale evaluering av P4C ble gjennomført av Matthew Lipman og Milton Bierman i 1970 (Trickey & Topping, 2004). Lipman og hans stab ved IAPC etablerte et nært samarbeid med New Jersey Department of Education sitt Educational Testing Service. Første steg var å utvikle en test for å evaluere tenkeferdigheter (*thinking skills*) med særskilt fokus på resonerende ferdigheter (*New Jersey Test of Reasoning Skills*, heretter NJTRS). Deretter utførte de et pilotprosjekt i to skoleklasser på femte klassetrinn ved Rand School, Montclair, New Jersey. To år senere gjennomførte de en større studie som involverte tusenvis av barn i ulike skoler i New Jersey. De brukte sin egen test som de hadde utviklet og andre evalueringsverktøy, blant annet nasjonale standardiserte tester i lesing og matematikk (Cebas & García Moriyón, 2003). Disse forsøkene viste at elevene som hadde deltatt i filosofiske samtaler hadde signifikante gevinster i forhold til resonering og lesing (Lipman, 1976).

Siden Lipman og Bierman's pilotundersøkelse på 70-tallet, er det blitt gjennomført en rekke forskningsprosjekter i mange land på effekter og læringsutbytte av filosofi som metode i opplæringen. Forskningen indikerer positiv effekt på en rekke

områder. Spesielt underbygger en rekke undersøkelser Lipmans antagelser om at filosofi som metode forbedrer barns evne til å resonnere (Cebas & García Moriyón, 2003). Noen undersøkelser viser til effekt på resonnering og bredere sett kognitive evner (f.eks. Fields, 1995; Sasseville, 1994; Sigurborsdottir, 1998).

Det finnes også empirisk forskning som indikerer at filosofi i skolen har positive ringvirkninger for andre fag, som for eksempel matematikk (Fields, 1995; Malmhøster & Ohlsson, 1999). Andre studier tyder på at P4C blant annet kan styrke elevers leseferdigheter, samt elevers emosjonelle, personlige og sosiale utvikling (Lipman 1976; Burnes, 1981; Curtis, 1980; Haas, 1975; Higa, 1980; Shipman, 1982; Yeazell, 1981; Doherr, 2000; Cebas & García Moriyón, 2003).

Selv om de typiske funnene dreier seg om indikasjoner på styrket evne til resonnering og kognitive ferdigheter, indikerer også mange undersøkelser styrkede affektive ferdigheter. Flere undersøkelser indikerer dessuten styrking av elevers samarbeidsferdigheter (Cebas & García Moriyón, 2003). Effektforskningen har etter hvert møtt kritikk, slik for øvrig effektforskning på andre felt også møter. En kritikk dreier seg for eksempel om svakheter ved måleredskapene som er valgt (Trickey & Topping, 2004), hvorav noen tester er spesielt utviklet av miljøet rundt Mathew Lipman (Cebas & García Moriyón, 2003). Det hevdes for eksempel at den mest anvendte testen NJTRS er godt designet for å analysere deduktiv resonnering, men at den er nær innholdet i opplegget, og at det ikke uten videre kan tas for gitt at dette kan overføres til andre kunnskapsdomener og elevenes personlige liv (Cebas & García Moriyón, 2003). Det hevdes også at de vidtrekkende målsettingene med filosofering med barn-samtaler i seg selv gjør dem vanskelig å måle effekten av, og at aktuelle tester ikke står helt i forhold til dette (Fisher, 1998). I noen tilfeller er andre tester brukt, noe som gir en nyansert forståelse av effekt. Dessuten finnes undersøkelser som viser positive sammenhenger mellom data fra NJTRS og elevers karakterer i matematikk og språkfag (Cebas & García Moriyón, 2003).

En relatert kritikk er at effektforskningen i all hovedsak er av kvantitativ karakter, selv om enkelte senere studier av effekt er av mer kvalitativ art (Cebas & García Moriyón, 2003). En kritikk som rammer både kvantitative og kvalitative

undersøkelser er at forskningen i for stor grad vektlegger lærernes subjektive tolkninger og erfaringer, noe blant annet de kjente utviklingspsykologene, Robert J. Sternberg og Kastoor Bhana (1986) påpeker etter å ha evaluerte 20 ulike studier etter Lipmans P4C-modell. I to gjennomganger av forskning på filosofering med barn er det også rettet mer generell kritikk mot det forskningsmessige håndverket i en del undersøkelser (Trickey & Topping, 2004; Cebas & García Moriyón, 2003) Cebas & García Moriyón (2003) har for eksempel uttrykt slik kritikk etter å ha undersøkt de viktigste tidsskriftene på feltet, søkt gjennom sentrale databaser og til og med gått gjennom e-postlister for informasjon om evaluering som foretas over hele verden.

Det har blitt hevdet at mangel på et konstant forskerfellesskap over tid innenfor dette feltet kan bidra til å forklare svakheter. Cebas og García Moriyón (2003) påstår at det ikke har vært noe reelt fellesskap av forskere som over tid har arbeidet med å akkumulere kunnskap om effekten av programmet, samt systematisere hva man har lyktes og mislyktes med. Et typisk trekk ved mange av de som har vært involvert i slike undersøkelser hevdes i så henseende å være at de, i alle fall frem til begynnelsen av 1980-tallet, forlot forskningsfeltet etter at de hadde gjort en undersøkelse som dokumenterte positive funn av effekten av filosofering med barn (Shipman, 1983). En ytterligere indikasjon på et svakt forskerfellesskap er videre at det finnes få reviews eller metastudier som forsøker å sammenfatte og evaluere undersøkelsene og funnene. En annen forklaring på svakheter ved det forskningsmessige håndtverket er at mange forskere ikke har bakgrunn og skolering fra psykologisk eller pedagogisk forskning, slik at de kan mangle kjennskap til prosedyrer og krav innenfor slike områder (Cebas & García Moriyón, 2003). En annen svakhet ved forskning på filosofering med barn er mangel på forskning rundt selve den pedagogiske prosessen og samtalene. Selv om det i en del undersøkelser er observert samtaler, og i enkelte tilfelle til og med tatt videoopptak av dem (f.eks. Mehta & Whitebread, 2005), anvendes dette typisk verken til systematiske studier av interaksjonen i samtalene eller til inngående studier av den pedagogiske utfordringen lærere eller andre ledere av slike samtaler står ovenfor. De filosofiske samtalene har en tendens til å fremstå som en *black box*, som muligens antas å ha

visse ideelle kvaliteter og der det ikke systematisk utforskes hvordan de fungerer. Dette kan antakeligvis ha en viss sammenheng med at Lipman sitt materiale støttes av omfattende lærermanualer med instruksjoner for hvordan læreren kan gå frem. Undersøkelser som går inn på samtalen har mer preg av være eksemplifiserende enn å være systematiske analyser av interaksjon og inneholder lite problematiserende drøftinger.

Forskningen synes å mangle et nyansert fokus på lærerens rolle og utfordring i slike samtaler. Det finnes imidlertid forskning på klasseromsinteraksjon som er inspirert av filosofering av barn og som ved hjelp av videoanalyser forsøker å implementere mer dialogbasert undervisning i skolen. Et sentralt funn i denne sammenheng er at implementering av mer dialogbaserte undervisningstilnærminger i alminnelighet kan være svært utfordrende for lærere (Lyle, 2008).

Forskning på filosofering med barn, eller filosofi som metode i norsk grunnsopplæring, har ingen nevneverdig tradisjon. Til tross for dette har det blitt publisert en hel del norsk faglitteratur på området. Paul Opdal, professor i pedagogisk filosofi ved universitetet i Tromsø, var blant de aller første som skrev om temaet på norsk (f.eks. Opdal 1987, 1990, 1993, 2002, 2008). Den første boken som er utgitt i Norge om filosofi og barn; *Filosofi i skolen*⁶ (1999), ble utgitt av filosofene Ariane Schjelderup, Øyvind Olsholt og Beate Børresen ved Høgskolen i Oslo. Børresen har også skrevet flere bøker om temaet filosofi i skolen sammen med lektor Bo Malmhester (2003, 2006) og om filosofi i barnehagen (Børresen & Malmhester, 2008).

Filosofi ble først i 1997 et selvstendig, obligatorisk fagområde eller metode i norsk grunnskole. I skoleåret 1997–98 ble innføringen av grunnskolereformen; Reform 97 iverksatt, og filosofi kom som nevnt med som et målområde i *Læreplan i Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)* (Brøntveit & Duesund, 2004).

⁶ Boken vant Tano-Aschehougprisen i 1999 og har siden utgivelsen vært pensum på lærer- og etterutdanningen ved flere høyskoler (Barne- og ungdomsfilosofene (BUF), hentet 20.mars fra <http://www.buf.no/om/>).

I KRL- faget var ca. 20 prosent viet til filosofi og etikk, og vektlegger både filosofi som fagområde og filosofi som metode (Schjelderup, m.fl., 1999). I juni 2004 vedtok Stortinget prinsippene og hovedlinjene for Kunnskapsløftet, den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring, gjennom å vedta St. meld nr. 30 2003–2004 (2003). *Kultur for læring*. I denne stortingsmeldingen er filosofi behandlet i et eget avsnitt hvor det ble konkludert med at man skulle starte forsøk med filosofi som metode i skolen:

Departementet vil sikre at barn og unge får en grunnleggende innføring i og erfaringer med problemstillinger og metodisk tilnærming som inngår i fagområdet filosofi. Dette vil kunne styrke elevenes forutsetninger for arbeid med fag i skolen og vil være en god forberedelse for fremtidig virke i samfunns- og arbeidsliv. Filosofi vil gi elevene perspektiver på grunnlaget for de andre fagene, både gjennom å vise hvordan fagenes problemstillinger historisk har vokst frem, og hvordan problemstillingene systematisk kan drøftes (St.meld nr. 30, 2003–2004, s. 45).

Departementet vil vurdere hvordan dette kan styrkes i forbindelse med læreplanarbeidet. Departementet vil videre 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 (St.meld nr. 30, 2003–2004, s. 45).

I august 2005 igangsatte Utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (daværende Utdannings- og forskningsdepartementet), et nasjonalt prøveprosjekt med filosofi i 15 forskjellige skoler over hele landet. Prosjektet ble gjennomført i samarbeid med Høgskolen i Oslo (ledet av førstelektor Beate Børresen og lektor Bo Malmhøster) og ble avsluttet våren 2007 (Børresen & Malmhøster, 2007a). Oppdraget ble gjennomført som et prosjekt, (ikke som et forsøk, jf. Opplæringslovens § 1–4) hvor hovedmålsettingen var å lage en oversikt over hvordan filosofiske emner ble ivaretatt i læreplanene L97 og R94. Videre skulle det innhentes informasjon om forsøk eller annen praksis med filosofi som eget fag i skolen. Fra januar 2006 til juni 2007 hadde rundt 800 elever og 43 lærere på 1. til 10. trinn filosofi i til sammen 1.171 timer. Erfaringer fra dette prosjektet oppsummeres av Børresen og Malmhøster i tre hovedpunkt:

Prosjektet har vist at elevene kan drive med filosofi hvis 1) Filosofi er timeplanlagt eller på annen måte pålagt lærerne, 2) Lærerne får støtte gjennom materiale og skolering og 3) Lærerne arbeider langsiktig gjennom å planlegge, ha filosofi

regelmessig, gjøre etterarbeid, velge passende materiale, følge en filosofisk struktur og være bevisst en annerledes lærerrolle (Børresen & Malmhøster, 2007b, s. 3).

I følge Børresen og Malmhøster (2007a) viste også forsøket interessant nok at langsomheten ved en filosofisk samtale er spesielt en fordel for minoritetsspråklige elever. I tillegg indikerer forsøket at deltakerne i de filosofiske samtaler lærer å bli bedre til å stille spørsmål og lytte til hverandre. Samtidig identifiserte man en holdningsendring om at det å spørre ikke blir sett på som et uttrykk for at man er *dum*. Dessuten hevdes det at filosofisk samtale generelt fører til bredere deltakelse enn vanlige samtaler i klasserommet.

I norsk sammenheng er dette prosjektet så langt det mest omfattende og mest langvarige forsøket med filosofi som metode i skolen (Børresen & Malmhøster, 2007a). Skoler som ikke deltok i prosjektet til utdanningsdirektoratet arbeider også mer eller mindre systematisk med filosofi som metode (Breivik & Løkke 2007; Børresen & Malmhøster, 2007a). I tillegg har for eksempel filosofene Ariane Schjelderup og Øyvind Olsholt gjennom sitt firma Barne- og ungdomsfilosofene (BUF), gjennomført en rekke aktiviteter og forsøk med filosofiske samtaler ved mange barnehager, skoler, museer og andre institusjoner siden 1997 (f.eks. Olsholt, 2008). Noen større empiriske forskningsprosjekter eller Ph.d.-prosjekter på området finnes imidlertid ikke i Norge.

I en gjennomgang av kunnskapsstatusen innenfor området filosofering med barn i Norge hevder Breivik og Løkke (2007) at den norske litteraturen spesielt har følgende mangler. For det første handler det mest om praktisk-pedagogiske spørsmål. De hevder at «i den grad man har reist dypere og bredere problemstillinger, har man sjelden beveget seg ut over klisjeer om barn, utdanning og filosofi» (Breivik & Løkke, 2007, s. 46). Videre etterlyses en problematisering av forskjellene mellom norsk skole og den amerikanske skolevirkeligheten som Lipmans materiale og forskning er del av. Breivik og Løkke (2007, s. 46) ser dette som et argument for behovet for forskning på praksis og tradisjoner i norsk skole. De fremhever særlig tre aktuelle forskningsområder: (1) «utviklingspsykologi i

forhold til filosofi i skolen, (2) temaer knyttet til sosiale og etiske gevinster av filosofi i skolen og (3) pedagogiske problemstillinger.»

En av de få review-artiklene av effektforskning på filosofering med barn er skrevet av Steve Trickey og Keith Topping (2004) og går systematisk gjennom ti såkalte kontrollerte studier av P4C-programmet. Noen av deres hovedkonklusjoner kan nok langt på vei sees som dekkende for bredere deler av effektforskningen på filosofering med barn. Riktignok påpekes metodiske svakheter av den art som tidligere er omtalt. Til tross for dette viser gjennomgangen vidtrekkende bevis for positive effekter av filosofering med barn. En finner dette i undersøkelser på tvers av ulike land og på tvers av ulike aldersgrupper. Trickey og Topping (2004) fremhever dessuten at både kvaliteten og kvantiteten ved bevisene ville komme heldig ut dersom man sammenlignet dette med bevis for effekter av mange andre undervisningsmetoder som brukes i skolen. Dessuten kommenterer de at «there were no negative findings in these controlled studies» (Trickey & Topping, 2004, s. 375). Dette inntrykket gjenfinnes i samtlige andre effektundersøkelser som er referert foran. Samlet sett er det lett å legge for sterk vekt på kritikken mot forskningen på filosofering med barn. Effektforskningen har åpenbart svakheter, men omfanget av forskningen og indikasjonene på ulike positive effekter er så entydige at de mest generelle funnene ikke kan oversees. Dette gjelder spesielt slike samtalers bidrag til å styrke barns evne til å resonnere, og til å styrke deres kognitive og affektive ferdigheter.

I rapporteringen fra et indisk forskningsprosjekt på utprøving av filosofering med barn anvendes en metodekombinasjon som ligner min studie (Mehta & Whitebread, 2005): Det ble tatt audio- og videoopptak av samtalene. I tillegg skrev elevene loggbøker og fylte ut tilbakemeldingsskjemaer, forskeren noterte feltnotater og både elever og lærere ble intervjuet. Den aktuelle artikkelen som undersøkelsen presenteres i, er orientert mot spørsmål om effekt. Resultatene fra denne undersøkelsen indikerer mer positive gevinster i form av sosial og emosjonell læring heller enn mot rent kognitive sider. Mehta og Whitebread (2005) viser også

til en rapport utgitt av «National Council for Educational research and Training» (NCERT, India) hvor det etterlyses også en annen type forskning på området:

More research is being done in the area of moral development than in the area of moral education... existing value patterns have been surveyed but research on the inculcation of values through educational intervention is limited. Our suggestion is that while doing research work, more stress should be given to formulation of educational objectives, preparation of instructional material and trying out the materials through experimental design research (Mehta & Whitebrea, 2005, s. 3).

Selv om begrepet design research ikke anvendes ellers i artikkelen og at det ikke refereres til litteratur om design research, er det interessant at Mehta og Whitebread nevner dette begrepet. Deres fokus er i denne sammenheng rettet mot undervisningsmaterialet og effektene av dette. Imidlertid fremhever de i sitatet det sentrale anliggende i min avhandling: prosessen der designet stadig prøves ut i samtaler og deltakernes erfaringer med dette. Filosofering med barn som *design* kan ansees som særlig aktuelt i sammenheng med den plass Internett har fått i barn og unges liv. Denne bakgrunnen for undersøkelsen utdypes i det følgende.

1.3 Studiens bakgrunn og relevans

Studiens bakgrunn må sees i lys av en rådende oppfatning i vårt samfunn av at barn og unge som vokser opp i dag må ha god digital dømmekraft for å kunne opptre forsvarlig og konstruktivt på Internett. I offentlige dokumenter påpekes det i tillegg at arbeidet med digital dømmekraft må styrkes blant de unge. For eksempel kommer dette eksplisitt til uttrykk i St. meld nr. 17 2006–2007 (2006), *Eit informasjonsamfunn for alle*:

Regjeringa er oppteken av at spesielt barn og unge skal oppleve Internett som ein trygg stad å ferdist. Det er nødvendig å styrkje arbeidet med digital dømmekraft blant barn, unge og foreldre (St. meld nr. 17, 2006–2007, s. 57).

Kunnskap om de unges nettbruk har vært viktig i prosessen med å utvikle undervisningsopplegget. Vi skal derfor i det følgende se noe nærmere på hva barn og unge bruker nettet til, for så å belyse de mer utfordrende sidene ved de unges

internettbruk. Til slutt drøftes ulike måter å møte disse utfordringene på. I denne sammenhengen argumenteres det for utvikling av barn og unges digital dømmekraft som et sentralt tiltak.

1.3.1 Internett – en sentral arena i de unges liv

«The Net Generation has arrived!» slo Don Tapscott fast i boken: *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation* (1998, s. 1) å gjorde oss oppmerksom på at en helt ny ungdomskultur var i ferd med å vokse fram i overgangen fra kringkastingsmedier til interaktive medier. Tapscott bruker begrepet *The Net-Generation* (N-Gen) om de som er født mellom 1977–1997, og viser hvordan denne gruppen av unge mennesker på en uredd og utforskende måte begynner å tenke, lære, leke, kommunisere og skape på fundamentalt nye måter i forhold til sine foreldre ved hjelp av de nye digitale mediene, med Internett i spissen. I følge Tapscott, er vi som en følge av den digitale teknologien i en unik historisk situasjon: «For the first time in history, children are more comfortable, knowledgeable and literate than their parents about an innovation central to society» (Tapscott, 1998, s. 1–2).

Norske barn som vokser opp i dag, har tilnærmet 100 prosent tilgang til både Internett og PC og de representerer den delen av befolkningen som bruker flest digitale medier, inklusive Internett (Medietilsynet, 2010a⁷). Ved hjelp av, og gjennom informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), former og formidler de identitet, kompetanse og kultur. De fremstår som fortrolige med digitale medier og Internett, og det å være på nett blir stadig en mer og mer integrert og naturlig del av

⁷ I rapporten «Barn og digitale medier 2010: Fakta om barn og unges bruk og opplevelse av digitale medier» legger Medietilsynet fram hovedresultatene fra en landsomfattende undersøkelse om barn og unges bruk av de elektroniske mediene PC, Internett, mobil og elektroniske spill. Rapporten er en oppfølger til de tidligere SAFT undersøkelsene som ble gjennomført i 2003 og 2006 og «Trygg bruk-undersøkelsen 2008». Rapporten «Barn og digitale medier 2010» bygger på to undersøkelser, en undersøkelse mot barn i alderen 9 til 16 år og en undersøkelse rettet mot foreldre som har barn i alderen 6 til 16 år. I denne undersøkelsen er det kun 1 prosent av barna som ikke har tilgang til Internett hjemme. 55 prosent har tilgang til Internett gjennom egen PC og 55 prosent har tilgang gjennom andres/felles PC. Når det gjelder tilgang til PC er det faktisk kun 2 prosent av barna i undersøkelsen som oppgir at de ikke har tilgang til PC hjemme. 58 prosent av barna har egen PC og 46 prosent har tilgang på annen PC hjemme.

barn og unges livsverden. Ifølge OECD anvender de digital fremfor trykt informasjon, de prioriterer bilder, lyd og bevegelse fremfor tekst og er komfortable med multitasking, altså at de bruker ulike digitale medier samtidig (Tømte & Søyby, 2009).

Undersøkelser viser også at de unge bruker mye av sin tid på nettet, enten hjemme eller på skolen. I snitt utgjør dette omtrent to timer hver dag (Medietilsynet, 2010a). I følge Medietilsynet (2010a) ser det også ut til at barn blir stadig yngre første gang de benytter Internett. Men hva bruker de unge nettet til? Før dette kommenteres nærmere, skal oppmerksomheten rettes mot selve fenomenet Internett; hva Internett er og hvor dette fenomenet kommer fra.

1.3.1.1 Fenomenet Internett

Internett har i løpet av noen få år gått fra å være et sært fenomen til å bli en viktig del av millioner av menneskers hverdag og er i dag en viktig pådriver for utvikling av blant annet nye medier, tjenester, politiske og kulturelle uttrykk, samværsformer og måter å tilegne seg kunnskap på (Hannemyr, 2005).

Internett kan beskrives som et virtuelt rom for åpen samtale, åpen innovasjon, programvareutvikling og et åpent marked (Rasmussen, 2007, s. 10). I følge Gisle Hannemyr (2005), forsker innen informatikk, referer ordet *Internett* i dagligtalen til to ulike, men beslektede ting. For det første er Internett navnet på en standard for sammenkobling av ulike datanett. For det andre er Internett navnet på den verdensomspennende infrastrukturen av sammenkoblede datanett som baserer seg på bruk av Internett-standard⁸. Hannemyr (2005) påpeker også at Internett er et egennavn på en spesifikk infrastruktur, og når det refereres til denne, skrives Internett med stor forbokstav.

⁸ I følge Hannemyr (2005, s. 48) må to betingelser være oppfylt for at et nett skal være en del av Internett. For det første må det være satt opp slik at det følger den tekniske Internett-standard, og for det andre må det være tilkoblet og i stand til å utveksle data med de øvrige nettene som er tilkoblet Internett. Internett-standard og Internett-infrastrukturen er ikke statiske. De to tingene definerer hverandre gjensidig. Internett-standard er definert gjennom den samling av protokoller som er tilgjengelig på Internett-infrastrukturen. Kjernen i disse protokollene utgjøres i dag av paret TCP/IP.

Internett består av mange ulike typer verktøy som gjør at vi kan kommunisere på ulikt vis og hente informasjon. Blant de mest populære tjenestene på nettet er: World Wide Web (www) – den såkalte *verdensveven*, elektronisk post (e-post/e-mail), øyeblikksmeldinger (Instant messaging), distribuerte diskusjonsfora (Usenet), fildeling (Gnutella) og pratekanaler (IRC- Internet Relay Chat) (Hannemyr, 2005, s. 9).

I de siste årene har såkalte *nettsamfunn* oppstått på Internett. Et nettsamfunn er et internettbasert samlingssted hvor personer kommuniserer med hverandre over Internett. I slike nettsamfunn er det vanlig å opprette en profil hvor en deler personlig informasjon, meninger, nyheter, bilder, filmer, filer m.m. Bruken av nettsamfunn har blitt mer og mer populært, og det finnes i dag mange forskjellige nettsamfunn (f.eks. Facebook, YouTube) både for barn og voksne.

Det som er spesielt med Internett er at ingen av disse tjenestene, som er nevnt ovenfor, var opprinnelig påtenkt som en del av Internett. De har oppstått helt uavhengig av noen overordnet plan for hva Internett skulle være i utgangspunktet. Ofte har det vært små, uavhengige grupper og enkeltpersoner som har stått bak utviklingen av de ulike tjenestene, uten industriell prosjektfinansiering, men med egne behov som motivasjon (Hannemyr, 2005). Slik kan en forøvrig anta at det også vil være i fremtiden.

Internetts tilblivelse og historie har mange versjoner. I søken etter Internetts opphav er det noen som hevder at historien om Internett begynte allerede på 1930-tallet med den amerikanske vitenskapsmannen Vannevar Bush og hans funderinger over hvordan vi mennesker finner, formidler, organiserer og bevarer informasjon (Hannemyr, 2005). Disse funderingene ble publisert i 1933 i en kort artikkel i *Technology Review*. I 1945 publiserte Bush artikkelen «As We May Think» i tidsskriftet *Atlantic Monthly*. Artikkelen ble også trykt i en kortversjon i flere aviser, deriblant Time Magazine og Life. Bush var på den tiden en av de mest respekterte og anerkjente vitenskapsmenn i USA og artikkelen vakte stor oppsikt. Bush sin oppfatning var at de hjelpemidlene for informasjonshåndtering for vitenskapsmenn og andre var foreldet og maktet ikke å følge samfunnets stadig økende

informasjonsproduksjon. Ifølge Bush måtte man utvikle automatiserte, maskinelle verktøy for informasjonshåndtering. Bush's forslag til et slikt verktøy eller hjelpemiddel, var en tenkt teknisk innretning med spaker, spoler og tannhjul, den såkalte *Memex* (memory expander). Memex lot seg ikke bygge i 1945 på grunn av mangel på teknologi. Ideen inspirerte likevel mange, deriblant forskeren J. C. R. Licklider. I 1960 befant han seg ved MIT (Massachusetts Institute of Technology) og publiserer blant annet artikkelen «Man - Computer Symbiosis». I samme tidsperiode uttrykker han i en forelesning at datamaskiner også bør kunne brukes til å mediere kommunikasjon mellom mennesker (Hannemyr, 2005).

Licklider's forslag var å skape et datanett, kalt *Intergalactic network* (galaktisk nett). Gjennom dette datanettet skulle befolkningen tilbys informasjon som var like tilgjengelig fra hjemmet som på kontoret. I 1962 blir Licklider engasjert av det amerikanske forsvarets forskningsråd; *Advanced Research Project Agency*, heretter ARPA, til å lede forskningskontoret for datamaskinanvendelser. I 1964 avslutter imidlertid Licklider sitt arbeid ved ARPA til fordel for MIT. Han ble avløst av grafikkeksperter Ivan Sutherland. Han rekrutterer psykologen Robert W. (Bob) Taylor, som blir leder i 1966 for *Information Processing Techniques Office* (IPTO), som finansierer små og store prosjekter ved universitet og forskningssenter over hele USA. Taylor så raskt at forskerne stadig hadde behov for større og bedre datamaskiner, noe som var kostbart. Taylors tanke var at man kunne få ned utgiftene ved å kutte ned på antall maskiner ved hvert institutt og isteden samle maskinene på noen få store sentre som var tilgjengelig for hele kontinentet. Taylor så for seg at Lickliders ide om et *galaktisk nett* kunne brukes til dette formålet (Hannemyr, 2005).

I oktober 1967 ble ideen om det planlagte ARPAnet presentert på en liten konferanse i Gatlinburg i Tennessee. Tittelen på Roberts presentasjon var: *Multiple Computer Networks and Intercomputer Communication*. I 1969 er det kommunikasjon mellom de første nodene i ARPAnet som ble etablert ved Stanford Research Institute i Palo Alto (SRI), University of California i Los Angeles (UCLA), University of California i Santa Barbara (UCSB), og University of Utah. I

begynnelsen av 1972 hadde nettet vokst til 15 noder. I 1990 ble ARPAnet overført til National Science Foundation (NSF) som spredte dette nettverket til universiteter og forskningsinstitusjoner i hele Nord-Amerika (Hannemyr, 2005). Som følge av denne historien har verden forandret seg radikalt, og etter at Internett ble gjort kommersielt tilgjengelig på midten av 90-tallet, har Internett utviklet seg til å bli stadig bedre og mer brukervennlig og er i dag i bruk i alle land i verden (Hannemyr, 2005; Hylland Eriksen, 2005). I følge prognosene til den internasjonale telekommunikasjonsunionen ITU vil verden ha to milliarder Internettbrukere innen utgangen av 2010 (Rossen, 2010). Blant de mest aktive nettbrukerne i dag finner vi som tidligere nevnt, barn og ungdom.

1.3.1.2 Hva bruker de unge nettet til?

I følge Medietilsynets undersøkelse: *Barn og digitale medier 2010. Fakta om barn og unges bruk og opplevelse av digitale medier*⁹, bruker norske barn og unge nettet først og fremst til underholdning og innhenting av informasjon. 77 prosent spiller spill og ser på videoer, 59 prosent chatter via programmer, 56 prosent bruker Internett i forbindelse med lekser og skolearbeid, 45 prosent besøker websider som passer interessene deres, og 42 prosent besøker venners nettsider og profiler i nettsamfunn. Undersøkelsen viser for øvrig en del kjønnsforskjeller når det gjelder nettbruk. Jenter bruker i større grad Internett til sosiale aktiviteter (chatter, benytter nettsamfunn, blogger, sender e-post), samt til skolearbeid enn gutter. De legger også ut bilder og besøker sider som passer interessene deres mer enn hva gutter gjør. Guttene på den andre side, laster ned Software og filmer, ser på porno og sexsider, spiller spill, og surfer for moroskyld i større grad enn jentene.

⁹ Undersøkelsen Barn og digitale medier (2010) er en kartlegging av barn og unges bruk av digitale medier i alderen 9 til 16 år. Undersøkelsen ble tidligere kalt Trygg Bruk og er gjennomført i 2003, 2006, 2008, og 2010. Rapporten er utarbeidet av Sentio Research Norge på vegne av Medietilsynet, og er en del av EUs program for å forhindre uønsket bruk, og bidra til tryggere bruk av internett og mobiltelefon blant barn og unge.

I rapporten «Nye nettfenomener. Staten og delekulturen» (Storsul m.fl., 2008)¹⁰ går det frem at ungdom i aldersgruppen 16–19 faktisk bruker Internett gjennom hele dagen. Når de kommer hjem fra skolen, slår de på datamaskinen og har Internett tilgjengelig. De sitter imidlertid ikke foran PC-en hele tiden, men gjør andre ting og går innimellom bort til datamaskinen for å sjekke om de for eksempel har fått nye meldinger eller om det har skjedd noe nytt i nettsamfunnet de deltar i.

Barn og unges tilstedeværelse på Internett kan fremfor alt betraktes som positivt. Nettet representerer en naturlig, spennende og viktig arena for både læring, lek, kommunikasjon og innhenting av informasjon og utgjør en sentral rolle i de unges hverdag. Internett er som Tapscott (1998, s. 31) uttrykker det: «A natural extension of themselves.»

Barn og unge blir gjerne sett på som svært kompetente i omgang med digitale medier. Som Tingstad (2008) påpeker, gjenspeiles også dette bildet i mye av forskningslitteraturen som referer til de unge som *the cyberkids*, *the front soldiers of globalisation*, *the nomads of the net* og *the net generation*. Samtidig er det ikke til å se bort fra at Internett er et omstridt område som kan by på ulike utfordringer av også negativ art for de unge. Internett har som nevnt vokst ut av en teknologisk struktur som er både åpen og uregulert, noe som gjør nettet spesielt sårbart for uetisk og kriminell bruk. Nettet tillater en tilsynelatende anonymitet både for distributør og bruker, og det hersker i dag liten kontroll av bruk og innhold på nettet. Mediet har egenskaper som kan brukes til ulovlig innhold, som for eksempel pornografi, vold, nazisme og rasisme (Bjørnstad & Ellingsen, 2002).

1.3.2 Internett – en utfordrende arena for de unge

De mer negative og utfordrende sidene med Internett uroer mange voksne i samfunnet, noe som også kommer til uttrykk i både statlige publikasjoner og

¹⁰ Undersøkelsen det her refereres til, er et samarbeidsprosjekt initiert av Fornyings- og administrasjonsdepartementet og gjennomført som et samarbeid mellom Institutt for medier og kommunikasjon (IMK) og ITU ved Universitetet i Oslo. TNS Gallup har levert delundersøkelser til prosjektet. Prosjektet har vært ledet og administrert fra IMK, og prosjektgruppa har bestått av forskere fra både IMK og ITU (Storsul m.fl., 2008).

forskning. For eksempel viser Medietilsynets undersøkelse fra 2010 at foreldre bekymrer seg over at barna kan besøke pornografiske sider (10 prosent), finne informasjon som er feil (7 prosent), og at de unge utvikler en passiv og asosial adferd (6 prosent). Det er også foreldre som bekymrer seg over barnas personvern på nettet, at de kan møte fremmede personer og bli utsatt for reklame (5 prosent)¹¹. Til tross for at foreldre gir uttrykk for ulike bekymringer knyttet til de unges nettbruk, er det paradoksalt nok svært mange foreldre som lar barn og unge nærmest få operere fritt på nettet uten tilsyn. I følge Medietilsynet (2010a) oppgir barn og unge at de opplever å ha mye alenetid på Internett¹².

I tillegg til foreldre og foresatte, er det også organisasjoner i samfunnet (for eksempel Kripos¹³, Barnevakten¹⁴, Barneombudet¹⁵ og Redd Barna) som formidler sin uro og bekymring knyttet til de unges virksomhet på Internett. Spesielt har organisasjonen Redd Barna satt fokus på de mer problematiske sidene ved barn og unges nettbruk, og har i en årrekke rettet sitt engasjement mot å bekjempe og forebygge vold og seksuelle overgrep mot barn på Internett. Informasjonsarbeid om nettvett utgjør også en viktig del av Redd Barnas arbeid for å sikre barn og unges trygghet på nett.

Men hva er det mer konkret som uroer både politikere og andre voksne i samfunnet? I følge Barne- og familiedepartementets *Tiltaksplan barn, unge og Internett 2001*, blir flere forhold omtalt som *potensielle farer ved bruk av Internett*. Disse farene blir skissert i seks hovedgrupper:

¹¹ Nesten ingen av foreldrene som deltok i Medietilsynets foreldreundersøkelse er bekymret for ulovlig materiale, pengebruk eller mobbing (Medietilsynet, 2010).

¹² 58 prosent av barna sier at foreldrene aldri sitter sammen med dem når de surfer på nett. 29 prosent sier at de av og til sitter med dem, mens kun 3 prosent sier foreldrene ofte sitter sammen med dem når de surfer. Sammenlignet med «Trygg bruk-undersøkelsen 2008» er dette en liten økning i andelen som sier foreldrene sitter sammen med dem når de surfer. Videre viser Medietilsynets undersøkelse at 55 prosent av barna sier foreldrene av og til ser innom når de surfer på nett, mens 26 prosent sier de aldri gjør det. De eldste barna har minst tilsyn fra foreldrene (Medietilsynet, 2010).

¹³ Kripos (Den nasjonale enhet for bekjempelse av organisert og annen alvorlig kriminalitet) har lansert (4. september 2008) en «Rød knapp» på Internett. Med kun ett klikk vil brukerne kunne melde fra om uønsket atferd og hendelser de blir utsatt for på nettet. Målet er å gjøre Internett til et tryggere sted for barn og unge (hentet fra http://www.politi.no/kripos/overgrep_pa_internett/)

¹⁴ Barnevakten er en organisasjon som gir råd om barn og medier (Hentet fra <http://www.barnevakten.no/>)

¹⁵ Barneombudet har i oppgave å passe på at Barnas rettigheter blir overholdt og fulgt. Barneombudet har også i oppgave å se til at barn og unge blir sett på som likeverdige med voksne, og at de blir hørt i saker som angår dem (henter fra <http://www.barneombudet.no/>).

1. Man kan møte overgripere via Internett
2. Barn og unges personvern kan komme i fare
3. Man kan bli utsatt for (eller selv utøve) trusler og lovbrudd
4. Man kan se skadelig og /eller uønsket materiale
5. Man kan få tilgang til upålitelig materiale
6. Man kan bli utsatt for kommersiell utnyttelse

I den siste utgitte tiltaksplanen (*Tiltaksplan for barn, ungdom og Internett 2010–2011*), utgitt av Medietilsynet (2010b), er mobbing nevnt i tillegg til disse punktene. I *Trygg bruk-undersøkelsen 2008* (Medietilsynet, 2008), påpekes det også at en av de største utfordringene ved de unges nettbruk, er at barn og unge sprer bilder og videoopptak av andre uten tillatelse. I det følgende kommenteres disse punktene i korte trekk supplert med funn fra Medietilsynets nyere undersøkelser om barn og unges digitale mediebruk.

1) De unge kan møte overgripere via Internett

I følge tiltaksplanen fra 2001 er den verst tenkelige faren ved de unges Internettbruk at barn og unge skal bli mishandlet eller drept som et resultat av kontakt via Internett. Kontakten oppstår ofte gjennom såkalte snakkegrupper (Chat). Det finnes mange eksempler på at barn har valgt å møte *vennen* de har truffet på Internett i det virkelige liv. Når møtet finner sted, viser det seg at det dukker opp en voksen overgriper i stedet for den forventede vennen.

I følge Medietilsynets undersøkelse om barn og digitale medier fra 2010, er hvert fjerde barn/ungdom mellom 9 og 16 år, og hvert tredje barn/ungdom mellom 13 og 16 blitt bedt om og treffe noen de er blitt kjent med via Internett. Hver fjerde av disse igjen har faktisk møtt noen i virkeligheten. Det dreier seg om 25 000 barn/unge som fysisk har truffet ukjente (en eller flere ganger). Det kan anslås at ca. 10 prosent (inntil 10 000) har opplevd at noen som har sagt de var barn/ungdom senere har vist seg å være voksne.

2) De unges personvern kan komme i fare

I tiltaksplanen uttrykkes det også bekymring for at barn og unges personvern kan komme i fare på flere måter. Gir barna ut adresse, telefonnummer eller sitt eget navn på nettet, kan dette misbrukes, for eksempel av en overgriper.

I følge *Trygg bruk-undersøkelsen 2008* (Medietilsynet, 2008), ble det påpekt at en av hovedutfordringene er å lære de unge forskjellen på ytringsfrihet og personvern. Undersøkelsen viser at 75 prosent vil legge ut informasjon om kjønn for å vinne en konkurranse, mens 17 prosent vil legge ut bilde av seg selv. Det er betydelig høyere villighet til å legge ut informasjon om seg selv i gruppen 13–18 år enn i alderen 8–12 år.

I undersøkelsen fra Medietilsynet (2010a), fremgår det at barn og unge er relativt bevisst på hva de legger ut av informasjon om seg selv og om andre. De fleste oppgir at de ikke legger ut informasjon som avslører identiteten fordi de er redd at noen de ikke kjenner skal ta kontakt. De uttrykker også engstelse over ikke å ha kontroll på hvem som eventuelt vil bruke informasjonen om dem.

3) De unge kan bli utsatt for (eller selv utøve) trusler og lovbrudd

Et viktig aspekt som tiltaksplanen trekker frem, er at barn og unge ikke bare er potensielle ofre. De kan også være ansvarlig for lovbrudd og for å skade andre mennesker. Publisering av ærekrenkende materiale er et eksempel. Å henge ut klassekamerater eller andre på Internett er en ny form for mobbing. I følge Medietilsynet (2010a), viser funn at de elektroniske mediene benyttes som en kanal for å erte og mobbe andre. Her går det frem at 19 prosent av barna har lagt merke til at noen har blitt mobbet eller truet på ulike nettsamfunn. 10 prosent har selv opplevd å bli mobbet gjennom slike nettsamfunn, mens kun 5 prosent sier at de selv har mobbet andre på slike nettsted. 9 prosent har blitt mobbet eller truet når de har chattet i programmer og 3 prosent har blitt det mens de har chattet i chattrom på Internett. 12 prosent av barna har i løpet av det siste året mottatt e-post som har

plaget eller skremt dem, mens kun 4 prosent sier de selv har sendt denne typen e-post (Medietilsynet, 2010a),.

I *Tiltaksplan for barn, unge og Internett 2010–2011* (Medietilsynet, 2010b), går det frem at nettmobbing i dag er en av de største hovedutfordringene barn og unge opplever i sin digitale hverdag. Funn fra det internasjonale forskningsprosjektet Eukids II (2009–2011)¹⁶ viser også at norske barn og unge (mellom 9 og 16 år) er i toppen når det gjelder mobbing og sending av seksuelle meldinger. Dette er særlig utbredt blant jenter. I St. meld nr. 22 2010–2011 (2010). *Motivasjon–Mestring–Muligheter. Ungdomstrinnet*, påpekes det imidlertid at EUKids Online bruker en langt videre forståelse av mobbing enn hva de norske undersøkelsene gjør, noe som gjør det vanskelig å sammenligne denne undersøkelsen med norske undersøkelser.

4) De unge kan se skadelig og /eller uønsket materiale

Det meste av innholdet på Internett er ufarlig for barn og unge. Det finnes allikevel noen typer innhold som anses som skadelig. Dette gjelder for eksempel ekstreme nettsted dedikert til halshugging, sykdom, død, selvmord, sider med bilder fra ulykker og kriger (for eksempel bilder av mennesker som kuttes opp med båndsg, bilder av grov tortur fra Øst-Timor, nettsteder som oppfordrer til selvmord, ekstremporno (barneporno, voldtektssider, dyreporno, etc.) og hatsider (nazisme, rasisme, homofobi). Også sider som fremmer ulike typer rusmidler faller inn under denne kategorien.

I følge Medietilsynet (2010a), har til sammen 14 prosent av barn og unge opplevd å få uønskede seksuelle kommentarer på Internett i løpet av det siste året. Jenter har opplevd dette i større grad enn gutter. 22 prosent av barna har vært inne på en

¹⁶Eukids II (2009 – 2011) er et internasjonalt forskningsprosjekt som har til hensikt å øke kunnskapen om barns bruk av Internett og informere europeiske og nasjonale aktører som jobber med trygg bruk-problematikk og utvikling av policy på området. Prosjektet bygger på Eukids online (2006–2009), og ledes av Professor Sonia Livingstone ved London School of Economics (LSE). Norsk koordinator i prosjektet er Elisabeth Staksrud ved Institutt for Medier og Kommunikasjon (Universitetet i Oslo, Institutt for medier og kommunikasjon). Hentet 11. juni 2011 fra <http://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/eu-kids-ii/index.html>).

porno/sexnettside. Gutter (31 prosent) har vært på slike nettsider i større grad enn det jentene har (11 prosent). 7 prosent av barna har i løpet av det siste året fått tilsendt porno/sex-bilder eller video på Internett fra noen de kun har møtt på Internett. Til sammen har 8 prosent av barna blitt spurt om å sende nakenbilder av seg selv via Internett i løpet av det siste året.

5) De unge kan få tilgang til upålitelig materiale

Ikke all informasjon på Internett er sann eller riktig, og ikke all informasjon er ment å være korrekt. For eksempel benytter flere høyreekstreme grupper såkalte informasjonssider til å skrive om historien. Eksempelvis finnes det såkalte faktasider om 2. verdenskrig hvor Holocaust blir benektet.

6) De unge kan bli utsatt for kommersiell utnyttelse

Barn som besøker kommersielle nettsteder er verdifulle, også målt i penger. De representerer et stort og kanskje lett påvirkelig kundepotensial, og markedsinformasjon om hva barn og unge er opptatt av viktig informasjon. På Internett er det en økende trend at barn som besøker kommersielle nettsteder blir spurt om holdninger, smak og vaner. Informasjonen som blir lagt igjen av barn og unge, brukes til å hjelpe annonsører og reklamefolk til å forstå markedet. Barn og unges holdninger kan også være en indikator på framtidige forbrukertrender.

7) De unge kan distribuere bilder og video av andre

I *Trygg bruk-undersøkelsen 2008* (Medietilsynet, 2008), blir det påpekt at en av de største utfordringene ved de unges nettbruk, er at barn og unge sprer bilder og videoopptak av andre uten å be om tillatelse til det. Dette representerer et syvende punkt i tillegg til departementets opprinnelige seks punkter om potensielle farer ved barn og unges nettbruk.

I Redd Barnas rapport «På nett med barn»¹⁷ (Aas-Hansen, 2007), opplyses det også om at det er populært blant de unge å legge ut bilder på interaktive sider der man får

¹⁷ Rapporten bygger på intervjuer med 75 ungdomsskoleelever i Oslo, Lillesand og Birkenes våren 2006. Målet var å kartlegge ungdommers bruk av Internett og mobiltelefon (Aas-Hansen, 2007).

poeng på utseendet sitt (f.eks. på nettstedet *Deiligst.no*). Bildene har ofte seksuell karakter. I følge Redd Barna (Aas-Hansen, 2007) har ungdommen selv delte meninger om hva de synes om slike nettsteder. Flertallet av de 75 ungdomsskoleelevene som Redd Barna intervjuet sa at de ikke legger ut bilder på slike steder, men at de aller fleste kjenner noen som har gjort det. I enkelte vennegjenger er det status å ha bilder på slike steder. Jo høyere poeng man får, jo mer populær blir man. Når man legger ut seksualiserte bilder av seg selv kan man som Redd Barna (Aas-Hansen, 2007) påpeker, oppleve å få grove og direkte tilbakemeldinger. Dette kan oppleves svært ubehagelig og kanskje overraskende for noen. I følge Redd Barna (Aas-Hansen, 2007) kan det synes som om mange ungdommer ikke har tenkt godt nok over konsekvensene av å ha for eksempel lettkledde bilder av seg selv på Internett. Slike bilder blir ofte lagt ut for moro skyld og ment i utgangspunktet for vennene og bekjente. At alle Internettbrukere i hele verden, i prinsippet til evig tid kan se bildene, tenker ikke alle like godt over.

Uro og bekymring rundt barn og unges netttadferd får også oppmerksomhet i internasjonal sammenheng. For eksempel ble det europeiske forskningsprosjektet *EUKids Online* igangsatt i 2006 og hadde som mål å undersøke kulturelle og kontekstuelle funn vedrørende barns risikoatferd ved bruk av online teknologi i 21 land. I Sverige har BRIS (Barnens rätt i samhället) i 2010 publisert en årsrapport med tittelen *The Children, BRIS and IT 2010*. Rapporten omtaler BRIS sitt arbeid blant barn og unge med hensyn til Internett, PC-bruk og mobiltelefoner. I 2009 hadde BRIS mer enn 40.000 henvendelser fra barn og unge om alle slags problemstillinger i deres liv. I kontakten med barn og unge kan også BRIS bekrefte at unge mennesker forteller at den jevnlig daglige kontakten med venner og kjærester er hovedårsaken til at de benytter Internett, PC-er og mobiltelefoner. Blant problemene og bekymringene som de unge beskriver, er de fleste relatert til det å kunne være anonym på nettet når man legger ut bilder, videoer og bruker webkamera.

Undersøkelsene som det refereres til i dette kapitlet, viser at barn og unges bruk av Internett kan by på ulike utfordringer. Man må heller ikke glemme at utfordringene

som de unge står ovenfor, stadig endrer seg i et høyteknologisk samfunn. Det er derfor viktig å drøfte ulike tiltak som kan fremme ansvarlig Internettbruk blant barn og unge.

1.3.3 Hvordan møte utfordringene på Internett?

I den offentlige diskursen og i statlige dokumenter om barn, unge og digitale medier drøftes ulike tiltak som skal imøtekomme de ulike utfordringene som nettlivet bringer med seg. Å frata barn og ungdom retten til å bruke Internett er ingen løsning. I følge *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (1989), har barn rett til både *ytringsfrihet* (artikkel 13) og *rett til informasjon* (artikkel 17). Samtidig skal barn og unge vernes mot skadelig informasjon. Bruken av Internett manøvrerer med andre ord i spenningsfeltet mellom barn og unges rett til å ta imot informasjon og deres rett til å bli vernet mot ulovlig, skadelig og uønskede sider av informasjons- og kommunikasjonsmedier. I løpet av de siste årene har det vært diskutert ulike tiltak for å minske barn og unges risikoatferd på nettet. I denne debatten er spesielt a) *tekniske løsninger*, b) *nettrettregler* og c) *digital dømmekraft* nevnt som sentrale tiltak. De ulike typene tiltak kommenteres nedenfor.

1.3.3.1 Tekniske reguleringer

Å begrense barn og unges tilgang til innholdet på Internett kan gjøres gjennom tekniske løsninger. Loggføring og overvåkningsprogrammer er blant annet eksempler på dette. Ved hjelp av loggen på PC-en, kan for eksempel foreldre holde en viss oversikt over hva de unge gjør på nettet ved å se hvilke nettsteder barna har besøkt. Nå er det imidlertid svært mange barn og unge som kjenner til PC-ens loggfunksjon og vet i tillegg hvordan de kan slette sine spor. I følge Medietilsynets undersøkelse *Trygg bruk-undersøkelsen 2008* (Medietilsynet, 2008), sier 11 prosent at de alltid sletter loggen etter å ha vært på Internett, mens 48 prosent sier at de kun gjør det av og til.

Overvåkingsprogrammer er en annen måte å styre nettbruken til barn og unge på. Disse programmene kan for eksempel dokumentere nettsider som er besøkt, hvor mye tid som er brukt på nettet og hvem man har sendt e-post til. I følge Redd Barna er ikke dette en god løsning fordi dette kan krenke de unges rett til privatliv. Det er også mange voksne som ikke ønsker å ha en slik kontrollerende rolle ovenfor sine barn (Aas-Hansen, 2007).

Den vanligste måten er imidlertid å ta i bruk et mekanisk Internett-filter for å hindre at de unge kommer i kontakt med pornografi eller annet uønsket materiale på nettet. Nettfilter er et program som installeres på PC-en. Brukeren får et passord til maskinen, som bestemmer hvilke nettsider man kan ha tilgang til. Sorteringen kan skje etter ord og ordsammensetninger. Bruken av nettfilter er imidlertid et omdiskutert tema. Fordelen med filter er at det beskytter barn og unge mot ubehagelige nettsider, og det er lett å bruke. Likevel kan det ikke blokkere alle uønskede sider. Filter kan også hindre tilgangen til gode nettsteder på grunn av overfiltrering (Aas-Hansen, 2007).

Tidligere barneombud Trond Waage er blant de som har uttrykt seg svært positivt i forhold til nettfilter (Hannemyr, 2001). Waages intensjon har vært at alle PC-er som brukes av barn og unge både hjemme, i skolene og på bibliotekene, skal utstyres med nettfilter. Elisabeth Staksrud ved Statens filmtilsyn og koordinator for Trygg bruk-prosjektet, deler ikke Waages positive syn på filtrering. Staksrud hevder på sin side at nettfilter er farlig og begrunner dette på følgende måte i et intervju med journalisten Kristin Straumsheim Grønli (2003):

Nettfiltere er farlige fordi de blokkerer for mye - de er sensurerende, og du overlater kontrollen til amerikanske filterprodusenter. I tillegg blokkerer de for lite, så noe av det vi er bekymret over vil alltid slippe gjennom. De blokkerer også den dialogen vi etterlyser mellom foreldre og barn (...). Det beste filteret du kan få er det du klarer å installere mellom ørene på ungene (Grønli, 2003, s. 1).

Også andre fagpersoner uttrykker seg kritisk til nettfilter. For eksempel oppfatter Hannemyr (2001, 2005) filtrering som en altfor lettvinnt løsning. Det som behøves i følge Hannemyr (2005) er at voksne tar mer ansvar og bruker tid og krefter på å lære barn og unge hva som er akseptabel atferd på nettet og hvor grensene går.

1.3.3.2 Nettvettregler og nettetikette

Nettvett og *nettetikette* handler om oppførsel på Internett. Begrepene ligger svært nær hverandre og går til dels over i hverandre og begge omfatter retningslinjer og vurderinger ut over det som er nedfelt i lovverket. I denne sammenhengen forstås nettvett som forsiktighetsregler og sunn fornuft, mens nettetikette handler om rett og galt, altså om etisk oppførsel på Internett (Krumsvik, 2007a).

I dag finnes det en rekke ulike nettvettregler rettet mot barn i alderen 0–18 år. Både Barnevakten¹⁸, Post- og teletilsynet (nettvett.no¹⁹) og Redd Barna²⁰ opererer med slike regler. Allerede i 2000 utga Kulturdepartementet de såkalte *10 nettvettregler* i heftet: *Internett i skolen: Etikk og Jus* (Nasjonalt læremiddelsenter, 2000), som skulle være til hjelp for skolen og lærerne i arbeidet med å ta i bruk Internett i læringsarbeidet. De 10 nettvettregler er som følger:

1. *Vær ærlig og høflig*
I kyberrommet finnes det alle typer mennesker. Noen er arrogante, noen er egoistiske, noen er høflige og hjelpsomme. Gjør ditt for at kyberrommet skal bli et godt sted å være.
2. *Tenk over hva du skriver*
En sleivete kommentar kan gjøre mye skade, og du kan ha et mye større publikum enn du tror. Nedsettende kommentarer om andre kan få katastrofale følger, ikke bare for den det går ut over, men også for den som kommer med kommentarene.
3. *Vis respekt for andres person, livssyn, nasjon og rase*
Du må gjerne fremme dine meninger, men du må samtidig akseptere at mange vil være uenig med deg.
4. *Vis respekt for lovverk i eget land og land du kontakter*
Ikke forsøk å «hacke» (bryte deg inn) på noe datasystem. Det er straffbart i de fleste land. Ikke spre datavirus. Du kan bli holdt ansvarlig for store konsekvensskader.
5. *Vis respekt for andres åndsverk, enten det dreier seg om bilder, lyd, tekst eller dataprogrammer*
Bilder, tekster, videoklipp eller dataprogrammer på nettet kan være belagt med kopirestriksjoner. Sjekk alltid om det finnes rettigheter på materiale du videresender eller benytter i eget arbeid. Er du i tvil, spør der du hentet materialet.
6. *Ikke spre pornografisk, voldelig, rasistisk eller blasfemisk materiale*
Slikt materiale utløser sterke følelser hos enkelte mennesker. Du risikerer reaksjoner mot deg som person, og du risikerer å begå lovbrudd som kan føre til tiltale og straff.

¹⁸ Barnevakten (hentet 2. august 2011 fra <http://www.barnevakten.no/article/409>).

¹⁹ Post- og teletilsynet (hentet 2. august 2011 fra <http://www.nettvett.no/ikbViewer/page/nettvett/aktuelt?kategori=64033>).

²⁰ Redd Barna (hentet 18. Juni 2011 fra <http://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barn-i-norge/nettvett>).

7. *Vis respekt for andre brukere*
Ikke slett data og programmer. Ikke legg beslag på alle ressurser på en datamaskin eller et nettverk.
8. *Hold nøye kontroll med utgiftene*
Det kan være meget dyrt å leke seg i kyberrommet. Ti kroner nå og førti kroner da kan lett bli store summer i løpet av et kvartal. Før et enkelt regnskap, og du unngår de store overraskelsene.
9. *Meld fra om ulovligheter*
Meld fra dersom du kommer over klart ulovlige ting, enten det dreier seg om ulovlig materiale, brudd på rettigheter eller «hacking» (datasnoking).
10. *Husk at også barn bruker datanett og oppslagstavler*
I kyberrommet går barn og voksne om hverandre. Det er meget vanskelig å vite alderen på publikum.

Kulturdepartementets nettvettregler kan betraktes som alminnelig nettikette og høflighet på nett, fordi reglene i hovedsak sier noe om hvordan man ønsker at alle skal oppføre seg mot hverandre på Internett. Redd Barnas nettvettregler er for barn fra 9 til 13 år og er utviklet i samarbeid med barn og ungdom. Reglene skal bidra til at barn lærer seg å vise hensyn til hverandre og bli bevisste sin egen atferd på nettet:

- Vis respekt for hverandre på nett. Mobbing på nett er minst like alvorlig som annen mobbing
- Tenk deg om før du deler personlige bilder og opplysninger om deg selv og andre på åpne nettsted
- Lag et passord som er vanskelig å gjette. Passordet ditt er privat
- Husk at det er lett å lyve på nettet, ikke tro på alt som andre skriver
- Ta med noen du stoler på hvis du skal møte noen du har blitt kjent med på nettet, og møt dem på et offentlig sted
- Avslutt kontakten hvis du blir redd eller opplever noe ubehagelig. Blokker kontakten og meld fra til de som har ansvaret for nettstedet
- Fortell det til en voksen eller en annen du stoler på hvis du opplever noe ubehagelig. Meld til politiet på www.tips.kripos.no om alvorlige saker. Det er ikke din skyld om noen andre gjør noe ubehagelig mot deg på nett

Redd Barna bruker som nevnt nettvettreglene aktivt i sitt forebyggende arbeid for trygg internettbruk blant de unge. Over hele landet arrangerer Redd Barna kurs både for barn, ungdom, foreldre, lærere og lærerstudenter. Medieforskeren Elza Dunkels (2007) fra Umeå universitet i Sverige har skrevet en doktorgradsavhandling om barn og unges nettbruk, og hvordan de forholder seg til potensielle farer og ulemper på nettet. Hun hevder oppsiktsvekkende nok at regler for nettvett kan sette de unges sikkerhet i fare og øker sjansen for nettbaserte overgrep. Ifølge Dunkels er det særlig regelen om at man alltid skal holde seg anonym på nettet som er betenkelig fordi barn og unge kan for det første få et inntrykk av nettet som et farlig sted. For

det andre mener hun at kravet om anonymitet oppfordrer de unge til å leve et dobbeltliv. I sitt syn på nettvettreglene, får Dunkels blant annet støtte fra Petter Bae Brandtzæg som er forsker ved SINTEF (Stiftelsen for industriell og teknisk forskning). Brandtzægs forskning viser at anonymitet fører til en mer uhemmet og uansvarlig atferd. Anonymbaserte nettsamfunn, der brukeren ikke oppgir eget navn og bilde, er klart mer vågale enn andre og mer åpne samfunn. Redd Barnas rådgiver for Internettrelaterte overgrep, Kaja Hegg, sier hun forstår kritikken, men forkaster ikke nettvettreglene av den grunn (Baugerød Stokke, 2008).

Debatten illustrerer kompleksiteten og dilemmaene som kan vise seg når en skal fremstille og bruke regler for barn og unges nettbruk. I alle fall er det etter alt å dømme ikke tilstrekkelig å formulere regler uten at man sikrer seg at unge integrerer reglene i sin egen selvstendige tenkning og i samtaler med både voksne og andre barn og unge, som professor i etikk Svein Aage Christoffersen (2005) uttrykker det:

I reglene anlegges det et perspektiv som gjør det mulig å forstå situasjonen. Men reglene skal ikke erstatte forståelsen. Tvert imot forutsetter de at vi faktisk har en evne til å forstå ikke bare reglene, men også situasjonen. Denne evnen til å forstå kan vi kalle dømmekraft eller skjønn (Christoffersen, 2005, s. 70).

1.3.3.3 *Digital dømmekraft*

Kritikken av problemer, eller utilstrekkeligheten ved tekniske tiltak eller regler (informasjon), peker ofte i retning av det å styrke barn og unges selvstendige evne til å opptre klokt og kritisk på Internett. I løpet av de siste årene har både fagfolk innenfor mediepedagogikk og sentrale politikere i ulike sammenhenger argumentert for at barn og unge trenger såkalt *digital dømmekraft* for å kunne ferdes trygt og konstruktivt på Internett. *Digital dømmekraft* synes for øvrig å ligge nært det Staksrud i sitatet ovenfor omtaler som (...) «Det beste filteret du kan få, er det du klarer å installere mellom ørene på ungene.» Begrepet digital dømmekraft behandles nærmere i kapittel 2.

Tanken om å utvikle kritisk innsikt hos barn og unge i deres forhold til medier generelt er ikke ny, men har derimot vært en grunntanke ved mediepedagogikken de siste førti årene (Erstad, 2007). Det som er nytt, er at mediepedagogikken i dag står

ovenfor nye utfordringer i overgangen fra tradisjonelle massemedier som radio, fjernsyn, avis til mer interaktive digitale medier som for eksempel blogging, chatting og det å lage videofilmer som legges ut på nettet. Gjennom dette «aktualiserer informasjonssamfunnet nye pedagogiske problemstillinger i spennet mellom mestring og dømmekraft» (Erstad, 2007, s. 201).

1.3.4 Skolen – en sentral arena for utvikling av digital dømmekraft

I *Tiltaksplan for barn, unge og Internett 2010–2011* (Medietilsynet, 2010b), er arbeidet med å styrke barn og unges digitale dømmekraft definert som et prioritert område for å ruste barn og unge slik at de får mest mulig nytte og glede av digitale medier. I denne sammenhengen trekkes skolen frem som en viktig og sentral arena for utvikling av barn og unges digitale dømmekraft. Også politikere og fagfolk uttrykker i offentligheten at skolen har en sentral rolle på dette området. Noen eksempler på dette kan nevnes. I 2007 uttalte for eksempel Jørund Leknes, daværende rådgiver i Fornyings- og administrasjonsdepartementet, følgende under åpningen av det 13. NKUL²¹: «Internett kan være en velsignelse og en forbannelse. Skolen har et stort ansvar når det gjelder elevers digitale dømmekraft. Det må læres» (Fjeld, 2007, s. 16). Kunnskapsminister Kristin Halvorsen har også ved flere anledninger gitt klart uttrykk for at skolen har et ansvar i å utvikle elevers digitale dømmekraft. For eksempel sa hun følgende på *Trygg bruk-dagen*, 9. februar 2010, hvor hovedtemaet for dagen var digital dømmekraft:

Forbud er ikke veien å gå når vi opplever misbruk av de nye digitale mediene. I stedet må vi satse tungt på å lære opp barn og unge til en trygg, ansvarsfull og fornuftig bruk av den nye teknologien (...). Man må ha god dømmekraft, og man må oppføre seg gjennom de sosiale mediene som om man står ansikt til ansikt med dem man omtaler (...). Skolen skal gi oss digital dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Den samme type oppfatning om skolens ansvar i denne sammenheng finner vi igjen hos medieforskere og andre samfunnsforskere (f.eks. Erstad, 2005, 2007; Gjelsten & Simonnes, 2007; Krumsvik 2007a; Krumsvik & Støbakk, 2007; Thorvaldsen,

²¹ Nasjonal konferanse om bruk av IKT i utdanning og læring.

2010). For eksempel skriver professor Ola Erstad (2007) om dette i artikkelen «Mestring og dømmekraft i informasjonssamfunnet»:

(...) samtidig mener jeg skolen fremdeles er den arena i vårt samfunn som nettopp har det vesentlige potensialet til å utvikle den digitale dømmekraften. Skolen som sosiale arena har forutsetninger for å skape det nødvendige refleksjonsrom for å få en analytisk distanse til det samfunnet og den mediekulturen elever er en del av, og bygge opp innsikt om de kulturelle redskapene som de digitale mediene representerer (Erstad, 2007, s. 210).

I følge *Tiltaksplan for barn, unge og Internett 2010–2011* (Medietilsynet, 2010b), er det siden 2001 satt i verk ulike tiltak for å styrke arbeidet med digital dømmekraft i skolen. Det er for eksempel utviklet en felles nettportal (www.tryggbruk.no) og diverse undervisningsmoduler for skolen samt annet opplysningsarbeid. Til tross for disse tiltakene, er det i følge tiltaksplanen fortsatt et sterkt behov i norsk grunnskole for undervisningsopplegg som sikter mot å utvikle de unges digitale dømmekraft:

(...) grunnskolen trenger lett tilgjengelige og gode læringsressurser for å utvikle elevenes digitale dømmekraft. Det er så langt utviklet nettsted og ressurser for noen av disse områdene, men det er ikke tatt et samlet grep. En rekke aktører i Trygg bruk-nettverket har derfor arbeidet med utforming av et pilotprosjekt som ønsker å styrke elevenes digitale dømmekraft gjennom sammenstilling og utvikling av digitale læringsressurser i form av undervisningsopplegg, tilpasset 1.-7.trinn og tett koplet til Kunnskapsløftet og L-06. I første omgang foreslår vi at innsatsen rettes mot barneskolen, men vi mener utfordringene gjelder hele grunnopplæringen (Medietilsynet, 2010b, s. 12).

Nedenfor gis en oversikt over innholdet i avhandlingen, som altså retter seg mot formålet om å utvikle elevers digitale dømmekraft i skolen.

1.4 Avhandlingens struktur

Avhandlingen er delt inn i ti kapitler, som utover innledningskapitlet har følgende hovedinnhold:

Kapittel 2: *Begrepet digital dømmekraft* tar for seg hvordan begrepet *digital dømmekraft* har oppstått i det offentlige ordskiftet her til lands. I tillegg redegjøres

det for hvordan begrepet tolkes i studien med spesielt vekt på filosofen Hannah Arendt sitt arbeid med dømmekraftbegrepet.

I kapittel 3: *Undervisningsoppleggets sentrale inspirasjonskilde: Filosofering med barn-bevegelsen* redegjøres det for det teoretiske og didaktiske fundamentet som det samtalebaserte undervisningsopplegget i studien bygger på. I denne sammenheng er Matthew Lipman og hans pedagogisk program: *Philosophy for Children* (P4C) (filosofering med barn) sentral. I tillegg til Lipman sin tilnærming innen området filosofering med barn, rettes også oppmerksomheten på andre varianter av P4C som også har hatt innflytelse på arbeidet med å utvikle det didaktiske opplegget i studien. Kritiske innvendinger til P4C blir også omtalt. Til slutt i kapitlet redegjøres det for hvordan *filosofi* forstås i denne studien.

I kapittel 4: *Presentasjon av undervisningsopplegget i studien* presenteres undervisningsopplegget som ble utviklet og prøvd ut i studien etter inspirasjon fra P4C-bevegelsen. Her presenteres tre fortellinger som ble brukt som utgangspunkt for de filosofiske samtalene. Her beskrives hvordan fortellingene ble laget og det gis en begrunnelse for valg av fortellingenes tema, og temaenes aktualitet knyttes til undersøkelser om barn og unges nettbruk, ulike tiltaksplaner for (Barne- og familiedepartementet, 2001; Medietilsynet, 2010b) og nettvettreglene (jf. kap. 1). Etter presentasjonen av fortellingene, redegjøres det for strukturen i samtaleøktene (de filosofiske samtalene).

I Kapittel 5: *Studiens forskningsdesign og metodiske tilnærming* rettes fokus på studiens design og metodevalg. Hovedtrekk ved forskningsprosessen synliggjøres og drøftes. Som nevnt innledningsvis, er studien inspirert av ideer fra designforskning og har likhetstrekk med såkalte designeksperimenter. Kapitlet innledes derfor med en redegjørelse for designforskning og designeksperimenter. Deretter redegjøres det for utviklingen av forskningsspørsmålene, tilgang til forskningsfeltet, utvalg av lærere og elever og valg av metoder. Dernest beskrives og diskuteres analysestrategier og kvalitetssikring av forskningsprosessen. Til slutt diskuteres etiske overveielser.

Kapittel 6: *Beskrivelse av samtaleøktenes faser* er det første av avhandlingens fire empiriske kapitler. I dette kapitlet skal sentrale trekk ved innholdet og strukturen i det gjennomførte undervisningsopplegget beskrives. Her omtales alle fasene i det samtalebaserte undervisningsopplegget, og noen av fasene blir beskrevet og kommentert av lærerne som deltok i studien. Til slutt i kapitlet gis et kort referat av innholdet i de seks samtalene som ble gjennomført i studien.

I kapittel 7: *Elevenes og lærernes bidrag i samtaleøktene* og kapittel 8: *Elevene og lærernes samspill samtaleøktene* rettes analysen mot studien to delspørsmål: 1) *På hvilke måter, preges elevenes deltakelse i samtalegruppene av uttrykk for felles kritisk undersøkelse og kritisk tenkning?* og 2) *hvordan leder lærerne samtalegruppene, og hvordan kan lærerens ledelse tolkes til å påvirke samtalegruppens preg av felles kritisk undersøkelse og tenkning?* Analysen belyser ulike bidrags- og samspillsmønstre som i ulik grad kan bidra til formålet om felles kritisk undersøkelse (og implisitt også elevens kritiske tenkning). Ulikhetene indikerer konkrete utfordringer for lærerne i et slikt undervisningsopplegg

I kapittel 9: *Lærerne og elevenes erfaring med samtaleøktene* rettes fokus mot tredje ledd av forskningsspørsmålet: *Hvordan erfarte lærerne og elevene å delta i samtaleøktene?* Det empiriske materialet som analysene i dette kapitlet bygger på er kvalitative intervju med lærerne og elevene samt elevenes loggbøker. Først fremstilles hovedtrekk ved lærernes erfaringer, deretter elevenes.

Kapittel 10: *Oppsummering og behov for videre forskning* oppsummeres og sammenholdes sentrale funn i studien, samtidig som behovet for fremtidig forskning kommenteres.

2 BEGREPET DIGITAL DØMMEKRAFT

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot begrepet digital dømmekraft. I denne sammenheng redegjøres det for begrepet opprinnelse og hvordan begrepet tolkes i studien, med spesielt vekt på filosofen Hannah Arendts arbeid med dømmekraftbegrepet.

2.1 Digital dømmekraft – et nytt begrep tar form

Begrepet digital dømmekraft er i likhet med begrepene digital kompetanse og digital danning oppstått i politiske kretser i kjølvannet av det vi gjerne kaller for den digitale revolusjonen (Brøyn, 2004; Krumsvik & Støbakk, 2007). Den digitale revolusjonen, henspeiler på de endringene som har funnet sted gjennom fremveksten av den nye informasjons- og kommunikasjonsteknologien (IKT). Fornyings- og administrasjonsdepartementet bygger sin påstand om en omfattende digital revolusjon med at IKT er en gjennomgripende teknologi som øker produktiviteten i en rekke vidt forskjellige sektorer i samfunnet (St.meld 17, 2006–2007). På en illustrerende måte beskriver Krumsvik og Støbakk (2007) hvordan den digitale revolusjonen påvirker oss og vår kultur på en dypvirkende måte:

Den digitale revolusjonen påverkar i dag oss sterkt i forhold til vår kultur, vere- og tenkjemåte samt korleis dette òg influerer på danning og oppdraging. Denne revolusjonen har allereie skapt djuptgåande endringar innanfor vårt forhold til etablerte samfunnsinstitusjonar. Nettbanken har erstatta banken, nettaviser skvisar papiravisene, e-post, MSN²² og SMS²³ erstattar papirbasert kommunikasjon, skule har både klasserom og digitale rom (læringsplattformer), og i det heile har ei rekkje

²² MSN Messenger er ein populær chat-teneste som unge nyttar daglig.

²³ SMS (Short Message Service) er tekstmeldingar som vanligvis blir sendt via mobiltelefonar.

samfunnsinstitusjonar «forsvunne» inn i det digitale rommet som følgje av den digitale revolusjonen. Andre generasjon Internett (Web 2.0)²⁴ har vore ein katalysator for dette og har gjort at tidlegare skilte teknologiar smeltar saman og har sluttbrukaren i sentrum. Difor ser vi at nye kommunikasjonsmønster trer fram i «lenkjer av luft», og at framferda vår (både blant unge og vaksne) endrar seg i det digitale rommet versus det fysiske møtet (Krumsvik & Støbakk, 2007, s. 254–255).

Vårt digitale samfunn blir fremstilt på ulike måter, og det er lansert en rekke beskrivende betegnelser, blant annet som postmodernistisk og postindustrielt, som informasjonssamfunn, risikosamfunn, nettverkssamfunn, kunnskapssamfunn og lærende samfunn (Haugsbakk, 2008, s. 90). Uansett betegnelse, så representerer ikke nettverkene eller Internett bare en materiell infrastruktur som vi bruker for å utveksle informasjon og synspunkter, varer og tjenester. Nettverkene representerer også en bestemt logikk, altså en ny måte å tenke på som manifesterer seg i våre holdninger og handlinger (Østerud, 2004, s. 52). Av denne grunn må vi, i følge Østerud (2004), være i besittelse av en kompetanse som sørger for at vi mestrer utfordringene, og som hjelper oss til å fungere best mulig i dette samfunnet. Dette krever for øvrig at utdanningssystemet er i takt med tiden og kan ruste dagens og morgendagens barn og unge til å leve og arbeide i en digitalisert verden. I denne sammenhengen gjør begrepet digital dømmekraft seg gjeldene. Men hva betyr egentlig digital dømmekraft og hvor kommer dette begrepet fra?

2.1.1 Begrepets opphav og lansering

Begrepet digital dømmekraft kan spores tilbake til ITUs utredning «Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen» (2005). En av medlemmene i arbeidsgruppen bak denne utredningen, Heidi Arnesen Austlid²⁵, var imidlertid den som først lanserte begrepet. Dette har Arnesen Austlid

²⁴ «Web 2.0, a phrase coined by O'Reilly Media in 2004[1], refers to a supposed second generation of Internet-based service—such as social networking sites, wikis, communication tools, and folksonomies—that emphasize online collaboration and sharing among users. O'Reilly Media, in collaboration with MediaLive International, used the phrase as a title for a series of conferences and since 2004 it has become a popular (though ill-defined and often criticized) buzzword among technical and marketing communities» (http://en.wikipedia.org/wiki/web_2.0).

²⁵ Heidi Arnesen Austlid er tilsatt som direktør for myndighetskontakt i IKT-Norge. Hun har tidligere jobbet som direktør ved Nasjonalt kompetansesenter for fri programvare AS og vært seniorrådgiver i Kunnskapsdepartementet, med prosjektlederansvar for blant annet Utdanning.no.

bekreftet ovenfor meg i en telefonsamtale som vi hadde i 2005²⁶. Hun forteller i samtalen at hennes intensjon med begrepet var å understreke at barn og unge har behov for mer enn digitale ferdigheter eller brukerferdigheter i dagens digitaliserte samfunn, de trenger også det hun valgte å kalle for digital dømmekraft.

2.1.2 Begrepets anvendelse i offentlige dokumenter

Hva Arnesen Austlid mer konkret, legger i begrepet digital dømmekraft, kommer imidlertid ikke frem i ITU sin nevnte utredning; «Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen» (2005). Her fremgår kun en beskrivelse av digital dømmekraft som en *del* av begrepet digital kompetanse:

Barn og unge trenger mer enn digitale «ferdigheter». Begrepet digital kompetanse er mer dekkende: det inneholder både de digitale ferdighetene, kunnskaper om hvordan ferdighetene kan anvendes kreativt samt holdninger, digital dømmekraft og navigasjonsevne (ITU, 2005, s. 10).

Hva som ligger i innholdet i begrepet digital dømmekraft, blir ikke diskutert eller utdypet i ITUs utredning. Hva er så digital dømmekraft? Som nevnt innledningsvis, finnes det i St. meld nr. 17 2006–2007 (2006), *Eit informasjonssamfunn for alle*, en noe mer konkret beskrivelse av hva digital dømmekraft innebærer, nemlig som «evna til å tileigne seg viktig informasjon, tolke medieinnhald og å vere kritisk tenkjande.» Denne Stortingsmeldingen utdyper imidlertid ikke hva som menes med «evna til å tileigne seg viktig informasjon, tolke medieinnhald og å vere kritisk tenkjande». Kritisk tenkning er for eksempel et stort felt innenfor filosofi og pedagogikk. Men det hersker ikke alltid enighet om hva kritisk tenkning er, eller hvordan man oppøver evnen til å tenke kritisk (Noddings, 1997). Departementets beskrivelse av begrepet digital dømmekraft blir derfor noe uklart, spesielt med tanke på at skolen er utpekt som en sentral arena for å utvikle barn og unges digitale dømmekraft, slik som for eksempel kunnskapsminister Kristin Halvorsen påpekte i

²⁶ Telefonsamtale med Heidi Arnesen Austlid, 20.09.2005.

sin tale på *Trygg bruk-dagen* i 2010 og som Erstad (2007) gir klart uttrykk for i faglig sammenheng (jf. kap. 1).

Den nye *Tiltaksplan for barn, unge og Internett 2010–2011*, som er utarbeidet av medietilsynet for den interdepartementale arbeidsgruppen for trygg bruk av Internett gir heller ikke en utdypende definisjon av begrepet digital dømmekraft. I et eget avsnitt om digital dømmekraft, defineres begrepet vidt, som «den delen av digital kompetanse som handler om kildekritikk, nettvett, personvern og opphavsrett» (Medietilsynet, 2010b, s. 12).

I min tilnærming til begrepet har jeg på den ene siden tatt utgangspunkt i de ovenfor nevnte beskrivelsene av hva våre myndigheter legger i begrepet digital dømmekraft. På den andre siden har jeg i min streben etter et mer konkret innhold, tatt utgangspunkt i hva begrepet *dømmekraft* mer generelt kan bety.

2.2 Hannah Arendts arbeid med dømmekraftbegrepet

Til forskjell fra begrepet digital dømmekraft, er begrepet eller ordet dømmekraft trolig velkjent for de fleste. Som fenomen har dømmekraften opptatt mennesker siden antikkens dager (Øverenget, 2001). Generelt kan man si at dømmekraft eller det å ha kraft til å dømme, handler om vurderingsevne og forstand i en eller annen betydning, samt å søke å beskrive trekk ved den menneskelige praksis knyttet til mestring av komplekse og flertydige situasjoner (Klette, 1999; Lai, 1999).

I dagligtalen snakker man gjerne om å ha god eller dårlig dømmekraft. Å ha god dømmekraft blir gjerne tolket som en positiv egenskap og assosieres da med evnen til å kunne vurdere seg selv og omgivelsene på en meningsfull og korrekt måte, og at man er i stand til å ta hensiktsmessige beslutninger med utgangspunkt i troverdig og relevant informasjon. Å ha dårlig dømmekraft derimot, forbindes negativt med egenskaper som kan lede en til selvbedrag, vrangforestillinger samt andre forvrengninger av virkeligheten, og at man tar beslutninger som er lite gagnlige, både for en selv og andre (Lai, 1999).

Selve ordet dømmekraft kommer fra det tyske ordet *Urteilskraft* som betyr evne til å bedømme (jf. dom) (Grøn m.fl., 1996). I følge filosofen Hans-Georg Gadamer (2007) ble ordet dømmekraft innført på 1700-tallet for å gi en mer dekkende definisjon av begrepet *iudicium* som i romeretten blant annet betydde en rettslig avgjørelse eller dom, i motsetning til en streng bokstavelig retthåndhevelse, som var basert på rimelighet og tok hensyn til sakens omstendigheter. Gadamer på sin side beskriver dømmekraften på følgende måte:

Dømmekraft er faktisk en avgjørende egenskap ved den «sunde menneskeforstand», undertiden kaldt den «almindelige forstand». Hvad der adskiller tåben fra den kloge er, at han mangler dømmekraft, dvs. han formår ikke at subsumere og er derfor heller ikke i stand til på en hensigtsmæssig måde at anvende det, han har lært (Gadamer, 2007, s. 34).

I faglig sammenheng, er det spesielt innen psykologi og filosofi at begrepet dømmekraft behandles. Innenfor psykologien er dømmekraft et sentralt tema spesielt innen kognitiv psykologi og beslutningspsykologi, og da gjerne i et anvendelsesorientert perspektiv (Lai, 1999). Innen filosofi er dømmekraftbegrepet behandlet av en rekke filosofer gjennom tiden, spesielt kjent er Aristoteles sitt fronesis-begrep (eller klokskapsbegrep) som har med sunn fornuft eller praktisk klokskap å gjøre, og filosofen Immanuel Kants begrep om den reflekterende dømmekraft relatert til hans kritiske prosjekt²⁷ (Pahuus, 2003). I denne studien vektlegges en filosofisk tilnærming til begrepet.

Blant sentrale vestlige filosofer i nyere tid, har særlig Hannah Arendt (1906–1975) vært opptatt av dømmekraftbegrepet (Klette, 1999). Hun har gjennom et langt forfatterskap (Arendt, 1958, 1978, 1982) diskutert og problematisert forholdet mellom diskursetikk og utvikling av dømmekraft og var spesielt opptatt av den sentrale rolle offentlig meningsdanning, diskusjon, uenighet og pluralitet spiller for etablering av en fellesmenneskelig innsikt og dømmekraft (Klette, 1999).

²⁷ Kants kritiske prosjekt består av de tre kritikkene: *Kritik der reinen Vernunft*, 1781 (Kritikk av den rene fornuft), *Kritik der praktischen Vernunft*, 1788 (Kritikk av den praktiske fornuft) og *Kritik der Urteilskraft*, 1790 (kritikk av dømmekraften) (Grøn m.fl., 1996).

Hannah Arendt, var en tysk, jødisk filosof som etter å ha blitt arrestert av Gestapo i Hitlers Tyskland, ble tvunget til å flykte, først til Frankrike, deretter til USA. Hun var en kritisk filosof, som ikke forsøkte å avdekke evige sannheter, men primært ønsket å forstå sin samtid som var preget av nazismen, stalinismen, industrialisme og fremkomsten av det moderne forbrukersamfunn (Laustsen & Rendtorff, 2002a, 2002b). Selv omtalte Arendt seg som en politisk skribent, en tittel som ifølge filosofen Einar Øverenget (2001) mener er svært treffende for en person som har publisert verker som regnes blant de mest betydningsfulle innenfor det 20. århundrets politiske tenkere.

For Arendt utgjør dømmekraften en sentral rolle av menneskets fornuftsliv, ved siden av tenkning og vilje (Øverenget, 2001). Hennes viktigste tekst i forhold til hennes dømmekraftbegrep er Kanttolkningen som finnes i en forkortet form som et appendiks til boken *The Life of the Mind* (1978) og i en lengre form i boken *Lectures on Kant's Political Philosophy* (1982) (Pahuus, 2003). Arendt sitt omfattende verk *The Life of the Mind* (1978), skulle egentlig bestå av tre deler: *Thinking* (tenkning), *Acting* (vilje) og *Judging* (dømmekraft). Hver del skulle diskutere sider av menneskets fornuftsliv, og verkets inndeling var inspirert av Kants kritiske filosofi. Arendt var en stor beundrer av Kants ideal om opplysning og selvtenkning. For Kant er fornuften autonom og er av den grunn ikke bestemt av ytre forhold. Kants moralfilosofi innebærer at man ikke motsier seg selv, og at ens handlinger kan oppheves til en allmenn lov (Laustsen & Rendtorff, 2002b).

Verket *The Life of the Mind* begynte Arendt å forberede gjennom sine forelesninger i moralfilosofi på midten av 1960-tallet. I årene etter tar hun opp den samme tematikken i sine forelesninger ved New School of Social Research. I 1973 og 1974 legger hun frem et utkast til de to første delene av *The Life of the Mind* som gjesteforeleser ved universitetet i Aberdeen i Skottland. Når Arendt brått dør av hjerteslag i 1975, er den siste delen av verket (*Judging*) ikke påbegynt. Det sies at man etter hennes død, fant forsiden til denne delen av boken i hennes skrivemaskin. Denne delen skulle også bygge på hennes forelesningsnotater som hun hadde fra Kantseminarer som hun holdt i Chicago og på New School of Social Research i

New York. Et utdrag fra disse forelesningene på New School har imidlertid Mary McCarthy (en venn av Arendt som hadde fulgt Arendts prosess med boken) tatt med i et appendiks i den posthumt publiserte *The Life of the Mind* i 1978 (Beiner, 1982; Pahuus, 2003). På bakgrunn av at Arendt aldri fikk fullendt verket *The Life of the Mind*, er det blitt hevdet at Arendts teori om dømmekraften kun er en *torso* (Laustsen, 2002, s. 155). Paradoksalt nok er det imidlertid den delen av Arendts hovedverk hun ikke rakk å skrive, som har tiltrukket seg mest oppmerksomhet (Øverenget, 2001). I følge Øverenget (2001, s. 245) er bakgrunnen for dette at Arendt, på kontroversielt vis, trekker frem dømmekraften som den mest politiske av de tre aktivitetene *tenkning*, *vilje* og *dømmekraft* som utgjør menneskets bevissthetsliv. Dette har ifølge Øverenget (2001, s. 245) fått mange til å hevde at Arendt klarte å bygge en bro mellom filosofien og politikken, mellom bevissthetens liv og det politiske liv.

I følge Pahuus (2003) finnes det en rekke forsøk på å rekonstruere Arendts dømmekraftsbegrep blant nålevende filosofer, bl.a. foretatt av Albrecht Wellmer, Jürgen Habermas, Richard Bernstein og Seyla Benhabib. Det disse synes å være enig om, er at Arendt opererte med to dømmekraftteorier; en teori om dømmekraften som utvises i handling og en annen teori om dømmekraften som manifesteres gjennom tenkning. Pahuus (2003) påpeker dessuten at Seyla Benhabib er av den oppfatning at Arendts to teorier kan heftes på hvert sitt filosofihistoriske dømmekraftbegrep, nemlig Aristoteles' klokskapsbegrep og Kants begrep om den reflekterende dømmekraft.

I følge Øverenget (2001), gjennomgår Arendt dømmekraftsforståelse en utvikling fra Aristoteles' til Kant og så tilbake til antikkens Sokrates. På 1960-tallet var hun på linje med Aristoteles forståelse av dømmekraftens forbindelse til det praktiske politiske liv. I *Den nikomakiske etikk*, beskriver Aristoteles klokskap (*fronesis*) som den «innsikt i hva som er til det beste for en» (Stigen, 1999, s. 20). For å utvikle klokskap, må man ifølge Aristoteles ta utgangspunkt i de ulike gjeldende oppfatningene i et samfunn og forsøke å veie disse opp mot hverandre. Aristoteles hevdet at dømmekraften var knyttet til det praktiske politiske liv. Dette synet delte

han med Platon. Aristoteles og Platon hadde imidlertid ulikt syn på hva som var selve utgangspunktet for dømmekraften. Platon var av den oppfatning at for å finne frem til de kriteriene som skal ligge til grunn for vårt handlingsliv, måtte man overskride det menneskelige fellesskapet. Aristoteles på sin side, mente at det nettopp var i det menneskelige fellesskapet man måtte søke etter kriteriene for vårt handlingsliv. Utvikling av dømmekraft skjer i følge Aristoteles når mennesket utvider sin bevissthetshorisont ved å trekke inn andre perspektiver i tillegg til egne (Øverenget, 2001).

Aristoteles hevder altså at menneskelig pluralitet er fundamentet for dømmekraften (Øverenget, 2001). Dette synet støtter Arendt (1998) seg til. En tidligere student av Arendt, Elisabeth Young-Bruehl (2006, s. 160), bekrefter også Arendts syn på at dømmekraft utøves i samhandling med andre: «is exercised in relationships with others». I likhet med Aristoteles, tar Arendt imidlertid avstand til Platon og hans syn på at dømmekraften er en teoretisk utledning av handlinger fra allerede eksisterende universelle størrelsesordener. I likhet med Aristoteles, hevder Arendt at dømmekraften er en virksomhet som nettopp går ut på å lete seg frem til disse størrelsesordener og at denne virksomheten retter seg mot fortiden. I følge Arendt, er dømmekraften den evnen vi aktiviserer når vi tar stilling til hvilke av våre erfaringer som er relevante i de nye situasjonene vi stadig befinner oss i. Når vi befinner oss i nye situasjoner, tar vi med oss hele vår historie som rommer både private opplevelser, normer, verdier og vaner som vi har ervervet fra våre omgivelser. Gjennom å evaluere vår fortid, vil vi altså finne ut hva som er det rette utgangspunktet for våre handlinger i nåtid (Øverenget, 2001).

I tillegg til å være inspirert av Aristoteles praktiske klokskap, finner Arendt stor inspirasjon i Kants begrep om *reflekterende dømmekraft* i hans verk: *Kritik der Urteilskraft (Kritikk av dømmekraften, 1995)* også kjent som den tredje kritikk, utgitt i 1790. Dette verket av Kant var rettet mot det estetiske feltet. Dette hindret imidlertid ikke Arendt i å ta utgangspunkt i Kants analyse av smakens rolle i hans beskrivelse av de estetiske dommer når hun ville lage en teori om dømmekraften (Pahuus, 2003).

Arendt oppfattet Kant som opphavsmann til en egentlig teori om dømmekraften, og hadde selv til hensikt å tenke dømmekraften i forlengelsen av Kants forestilling om den reflekterende dømmekraft slik den fremkommer i den tredje kritikken (Pahuus, 2003). I følge Kant finnes det tre grunnleggende evner i mennesket: *Forstand*, *fornuft* og *dømmekraft*. Mens forstanden er lovgivende for naturen og fornuften lovgivende for moralen, spør Kant om ikke dømmekraften, som er et mellomledd mellom forstanden og fornuften, også inneholder lignende prinsipper (Hammer, 1995, 17).

Kant (1995, s. 47) definerer dømmekraft som «evnen til å tenke det særskilte som inneholdt under det allmenne». Ifølge Kant kan man imidlertid her gå to veier, enten fra det allmenne til det særskilte, eller fra det særskilte til det allmenne. I Kants to første kritikker, hadde det å felle en dom vært ensbetydende med det første: å subsumere noe særskilt under det noe allment (regelen, prinsippet, loven). Både erkjennelsen og moralen er styrt av bestemte prinsipper som benyttes i konkrete sammenhenger. Kant kaller evnen til en slik prinsippelad domfellelse for *bestemmende dømmekraft*. I verket *Kritikk av dømmekraften* er imidlertid Kant opptatt av den andre typen dømmekraft: «at dommer der bare det særskilte er gitt, slik at dommen må søke det allmenne» (Hammer, 1995, s.17). Kant kaller dette for «reflekterende dømmekraft». I den tredje kritikken er det kun dømmekraft i betydningen reflekterende dømmekraft Kant forholder seg til (Hammer, 1995).

I følge filosofen og Kantforsker Hjördis Nerheim (1995) er forskjellen mellom reflekterende og bestemmende dømmekraft analyserbar som et skille mellom to «søke-og-finne-prosedyrer». Hun utdyper dette på følgende måte:

Dømmekraften er bestemmende, når betydningen av et gitt begrep *eksemplifiseres* ved henvisning til en bestemt gjenstand: Begrepet B blir følgelig eksemplifisert som svar på spørsmålet: «Hva betyr B?» Motsatt slike situasjoner finnes det omstendigheter hvor eksempelvis en kunsthistoriker som avdekker en interessant gjenstand, stiller seg spørsmålet hva denne tingen *er* for noe, og søker etter holdepunkter for en *identifisering*. Kunsthistorikeren må her *reflektere* over gjenstanden for overhodet å finne et svar på sitt spørsmål, og plassere tingen i lys av sin viten om stil og kunsthistoriske epoker. Kunsthistorikeren gjør således bruk av den reflekterende dømmekraft som åpner for et møte med det hittil uforståtte eller oversette i det sette. Til forskjell fra den bestemmende dømmekraft som opererer eksemplifiserende, ved å

søke en bestemt gjenstand, er altså den reflekterende dømmekraft *identifiserende* idet den søker etter ord og begreper (Nerheim, 1995).

I følge Nerheim (1995) er den reflekterende dømmekraft åpen og kommunikativ, til forskjell fra den bestemmende som er lukket, «uten vinduer og dører mot verden» for så vidt som den bestemmende dømmekrafts eksemplifiserende søke-og-finne-strategi baserer seg på at man allerede er i besittelse av et *skjema* for anvendelsen av bestemte begreper man vil benytte seg av, et skjema basert på tidligere vellykkede identifikasjoner. Derav følger at den bestemmende dømmekraft er et spesialtilfelle og innsnevring av den kommunikativt åpne, identifiserende dømmekraft. Den reflekterende dømmekraft finner selv frem til en konsensus i bedømmelsen av enkelttilfeller og i og med at den reflekterende dømmekraft finner og etablerer en slik regeluavhengig konsensus, fremstår den som en politisk-reflekterende dømmekraft, kort sagt som agent for et regeloverskridende handlingsfellesskap. Dette vil altså si at den reflekterende dømmekraft gjør oss i stand til å tenke oss i andres sted, og denne evnen er bakgrunnen for den *felles sans* (*sensus communis* eller det som på engelsk blir kalt *common sense*). I følge Kant (1995, s. 172) må man med *sensus communis* tenke seg ideen om en sans som er felles for alle, det vi si «en bedømmelsesevne som i sin refleksjon, tar hensyn til alle andres forestillingsmåte i tankene (a priori), for så å si å sammenligne sin dom med den kollektive menneskefornuft» og på denne måten unngå illusjonen som oppstår fra subjektive privatbetingelser som lett kunne tas for objektive og på uheldig vis påvirke dommen. Kant utlegger dette på følgende måte:

Dette skjer ved at man sammenligner sin dom med andres mulige, snarere enn virkelige, dommer, og ved at man setter seg selv i alle andres sted gjennom å abstrahere fra begrensningene som på tilfeldig vis hefter ved ens egen bedømmelse. Dette gjøres ved at man utelater så mye som mulig av det som i forestillingstilstanden er materie, dvs. fornemmelse, og kun retter oppmerksomheten mot forestillingens eller forestillingsstilstandens formale særegenheter. Kanskje virker denne refleksjonsoperasjonen altfor kunstig til å kunne tillegges den evnen vi kaller *felles sans*. Imidlertid ser den bare kunstig ut når man uttrykker den i abstrakte formler. Søker man en dom som kan tjene som allmenn regel, er intet i seg selv naturligere enn å abstrahere fra parring og rørelse (Kant, 1995, s. 172).

Kant (1995, s. 172) mener altså at mennesket er i besittelse av en felles bedømmelsesevne. Han setter så opp følgende tre maksimer for den

fellesmenneskelige forstand: (1) «Å tenke selv» (2) «I tankene å sette oss selv i alle andres sted» (3) «Å alltid tenke konsistent». Den første maksimen er i følge Kant den fordomsfrie tenkemåten maksime; den andre er den utvidede tenkemåten maksime; den tredje er den konsekvente tenkemåten maksime. Den første maksimen er forstandens maksime, den andre er dømmekraftens og den tredje fornuftens. Den konsekvente tenkemåten maksime, mener Kant er den vanskeligste å etterleve. I følge Kant (1957, s. 173) er det slik at «bare gjennom forbindelsen mellom de to første, og etter at en kontinuerlig bestrebelse er gått over til å bli en vane, kan den etterleves.» Dette innebærer at skal vi tenke konsistent, i tråd med Kants begrep om den konsekvente tenkemåten, er vi nødt til både å bruke vår egen dømmekraft aktivt, og vi er avhengige av å eksponere våre egne tanker for alle andres dømmekraft.

I sine Kantforelesninger som Arendt holdt i 1970, beskriver Arendt at dømmekraften uttrykker menneskets evne til å være bevist om den menneskelige pluralitet, og dermed evnen til å sette seg inn i den andres sted. I følge Arendt forutsetter det å utøve dømmekraft å være i stand til å se hvordan verden ser ut fra et annet perspektiv. Dette innebærer imidlertid ikke å overta en annens bedømmelse eller si seg enig i en annens mening. Dømmekraft betyr å bruke sin innlevelse til å se ting fra den andres standpunkt. Arendt utdyper dette på følgende måte i sin forelesning:

(...) the more people's positions I can make present in my thought and hence take into account in my judgement, the more representative it will be. The validity of such judgments would be neither objective and universal nor subjective, depending on personal whim, but intersubjective or representative. This kind of representative thought, which is possible only through imagination, demands certain sacrifices. Kant says, «We must so to speak renounce ourselves for the sake of others» (Arendt, 2003, s. 141).

Med utgangspunkt i Kants ide om en utvidet tenkemåte fra *Kritikk av dømmekraften*, hevder altså Arendt (1998) at den utvidete tenkning som kreves for å kunne dømme, betyr at man må ta andres perspektiver med i sine overveielser. Dette oppnås i følge Arendt (1998) når man sammenligner egne dommer med andres og setter seg inn i et annet menneskets sted.

Arendt trekker altså veksler på både Aristoteles og Kant i sin teori om dømmekraften. I tillegg, mot sluttet av hennes karriere, hevder Arendt at Sokrates er en god modell for menneskelig dømmekraft (Øverenget, 2001). I denne perioden forsøker Arendt å diskutere menneskets bevissthetliv med utgangspunkt i totalitarismen. I følge Arendt, har menneskets dømmekraft innenfor et totalitært regime verken en pluralitet eller et handlingsrom til disposisjon. I et slikt samfunn, spør så Arendt, om dømmekraften likevel klarer å fremstå som en korrigerende annenhet som det enkelte individ kan støtte seg til for å overprøve en radikal vond verden. Selv under slike betingelser kan dømmekraften, i følge Arendt, bidra til at mennesket beholder sin frihet. Arendt trekker frem Sokrates som et eksempel på et menneske som bevarte sin dømmekraft i et samfunn hvor den tradisjonelle moral var i ferd med å gå i oppløsning og hvor nye aksepterte oppfatninger ennå ikke var etablert. Sokrates sin strategi lå i å trekke seg tilbake fra den praktiske politiske virkelighet. I stedet stilte han spørsmål ved alle vedtatte standarder og normer for handling og dømmekraft. Denne strategien handlet ikke om å omsette innsikt til handling, men om å utøve en virksomhet som forsinket det politiske liv for å gi mennesket mulighet til å forholde seg kritisk til verden samt egne regler og lærte tankebaner (Øverenget, 2001). I *The Life of the mind* (1978, s. 175) påpeker Arendt at all tenkning krever et «*stopp og tenk*»:

Tenkningen avbryter aktivitetene våre og river oss ut av den friksjonsfrie funksjonaliteten som er så karakteristisk for dagliglivet. Denne tenkningen kan kalles refleksjon, og i refleksjonen får man en avstand til seg selv og sine gjøremål. (Svendsen, 2008).

Denne form for tenkning kalles også kritisk tenkning (Opdal, 2008). I følge Arendt er kritisk tenkning en forutsetning for dømmekraften, fordi kritisk tenkning kan frigjøre oss fra fordomsfulle holdninger og regler. Kritisk tenkning åpner opp for en personlig og ansvarsfull vurdering av en situasjon.

Sokrates sin virksomhet gikk ut på å stille kritiske spørsmål, og i bystaten Athen må hans filosofiske virksomhet ha blitt sett på som farlig for bystaten fordi han satte spørsmålstegn ved sed, skikk og religion i det Athenske samfunnet, og ved han utfordret mange respekterte borgere og deres oppfatninger. Dygdene og skikkene

var hellige, og uten religion og sedvane kunne ikke den greske bystaten reproducere seg selv. Selv så Sokrates på seg selv som en klegg, et ubehagelig innsekt som skulle vekke opp Athen (Hellesnes, 1997).

I likhet med sofistene, var Sokrates sterkt rasjonelt innstilt. Fornuften skulle felle dom i saker hvor man før bare hadde fulgt sikk og bruk og tradisjon. I boken *Frå Athen til Pompeii*, skriver filosofen Jon Hellesnes (1997, s. 61) at den tyske filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel tolker Sokrates, ikke bare som et individ, men som et menneske som oppdager seg selv som subjekt og åndsvesen. Et subjekt finner ut hva som er sant og rett ved hjelp av sin egen fornuft. Et reflekterende subjekt følger ikke tradisjon, sed og sikk. Det følger bare det som det personlig kan stå inne for som tenkende. Sokrates godtok ikke formuleringer som for eksempel: «det er bare slik det er», eller «det er mest sømmelig på denne måten». Og på denne måten signaliserte Sokrates at han som tenkende og argumenterende subjekt stilte han seg over bystaten, polis.

I følge Hegel er det hos Sokrates selvstendig kritisk tenkning kommer til uttrykk for første gang, en form for tenkning som ble ansett for å være farlig fordi han argumenterte for fornuft og individualisme, mens bystaten ble styrt av en kollektiv sedvanemoral og lokale guder. Sokrates passet dermed dårlig inn i den greske bystaten og måtte fjernes. Våren 399 før vår tidsregning, ble Sokrates stevnet for folkedomstolen i bystaten Athen, anklaget for å undergrave religionen og forderve ungdommen. Prosessen mot Sokrates ente med at han ble kjent skyldig og dømt til døden (Stigen, 2001).

Et eksempel på motsatsen til Sokrates, finner imidlertid Arendt i Adolf Eichmann. I forordet til *The Life of the Mind* (1978) skriver Arendt at rettsaken mot den tidligere SS-Obersturmbannführer Eichmann og hans manglende kritiske tenkning fikk henne til å skrive verket. Adolf Eichmann var en av de viktigste iverksetterne av nazistenes *Endlösung-program*. Han ble pågrepet i en forstad til Buenos Aires i 1960 og ble så fløyet ut av Argentina og anklaget ved en israelsk domstol. Tiltalen lød på å sammen med andre ha gjort seg skyldig i forbrytelser mot det jødiske folk (*Endlösung*), mot menneskeheten (mord på tsjekkiske barn) og i krigsforbrytelser

(derunder medlemskap i forbryterske organisasjoner). Den israelske straffeloven som lå til grunn for tiltalen, tilsa at en person som hadde begått en av disse forbrytelsene, skulle ilegges dødsstraff. Rettsaken i 1961 Jerusalem byrett pågikk i mange måneder. Den ble avholdt i Folkets Hus som rommet mange hundre mennesker, hvorav størsteparten var journalister fra hele verden, hvorav Hannah Arendt var en av dem (Øverenget, 2001, s. 135).

Under prosessen mot Adolf Eichmann skrev Arendt boken *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil* (2006). I denne boken reiser hun spørsmålet om ondskap er radikal eller bare banal. Arendt så med et kritisk blikk på fokuset Eichmann fikk som person. Hun mente oppmerksomheten rundt ham var uforholdsmessig stor. Arendt, på sin side, hevdet at Eichmann ikke var spesielt ond. Etter Arendts skjønn, bestod feilen hans i å være en særdeles lovlydig person i et ondt system. I tillegg hadde Eichmann latt være å tenke, og at ondskapen kunne skyldes nettopp et fravær av tenkning (Arendt, 2006). Eichmann fremviste, som en følge av tankeløshet, bokstavelig talt en mangel på *dømmekraft*. Det var som om dømmekraften overhodet ikke var operativ hos ham. Langt på vei var dette fraværet av dømmekraft det banale onde. Som filosofen Lars Fr. H. Svendsen (2008) påpeker, svikter Eichmann på samtlige punkter i forhold til Kant sine tre maksimer for den fellesmenneskelige forstand:

(1) Han tenker ikke selv, men følger ordre slavisk; (2) Han tenker ikke fra andres ståsted, og reflekterer overhodet ikke over hvordan masseutryddelsene fortonte seg fra fangenes perspektiv; (3) Han tenker ikke konsekvent, og denne feiltagelsen følger av de to foregående: Fordi han ikke tenker selv og heller ikke oppnår allmennhet, siden han ikke tenker fra andres ståsted, vil hva han tenker være et direkte resultat av hva han blir befalt å tenke, noe som kan endre seg fra øyeblikk til øyeblikk. Han er *selyforskyldt* umyndig. Han svikter i forhold det idealet Kant stiller opp for Opplysningen: *Opplysning er menneskets vei ut av dets selyforskyldte umyndighet. Umyndighet er den manglende evnen til å bruke sin egen forstand uten ledelse av en annen* (Svendsen, 2008).

Kritisk tenking kan altså virke som en barriere mot ondskap. Når mennesket er i vanskelige situasjoner i en verden som ikke har noen moralske rettesnorer, kan tenkningen fungere som en sikkerhetsventil som frigjør mennesket og setter det i stand til å anvende sin egen dømmekraft (Øverenget, 2001).

For å oppsummere Arendts syn på dømmekraften, kan man si at dømmekraften i sin natur er dialogisk, kollektiv og offentlig (Klette, 1999, s. 58). I tillegg fremhever Arendt at utvikling av dømmekraft er et felles, offentlig og intersubjektivt anliggende (Klette, 1999, s. 58). Dømmekraft oppfordrer til diskusjon og testing opp mot andre bedømmende personers mening, og i følge Arendt blir mening og dømmekraft testet og utvidet bare der det hersker ulike meninger. Som Klette (1999, s. 58) påpeker, forutsetter «utvikling av dømmekraft et positivt fellesskap blant likeverdige samt en villighet til å underlegge meningsinnholdet den allmenne debatt.»

I det følgende vil begrepet kritisk tenkning bli belyst noe nærmere fordi kritisk tenkning er et viktig fundament for dømmekraften. I denne sammenhengen skal det redegjøres nærmere for hvilke betingelser som må være oppfylt for at en tenkemåte skal kunne karakteriseres som kritisk.

2.2.1 Kritisk tenkning som dømmekraftens fundament

Kritisk tenkning er som tidligere nevnt et stort felt blant annet innenfor filosofi og pedagogikk (Noddings, 1997). I følge Matthew Lipman (1991, s. 103) er det tilsynelatende ingen som vet nøyaktig når begrepet *kritisk tenking* oppstod. Lipman (1991) hevder imidlertid at begrepets opprinnelse knyttes til en publikasjon av Max Black (1952), kalt; *Critical Thinking*.

I filosofien er uttrykket kritisk tenkning et velkjent og positivt ladet begrep (Fastvold, 2009). Her refererer ordet kritikk til noe ganske annet enn i dagliglivet, hvor ordet kritikk ofte brukes for å påpeke feil og mangler ved andre mennesker. Kritisk tenkning må heller ikke, som Paul Opdal (2008) sier, forveksles med det å være kranglevoren.

Selve ordet kritikk kommer fra det greske *kritike tekhne* som betyr *kunsten å bedømme*.²⁸ I følge filosofen Morten Fastvold (2009, s. 22) betyr kritisk tenkning

²⁸ Bokmålsordboka, Henter 12. april 2011 fra

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=kritikk&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>

«kun å undersøke ulike saksforhold på en selvstendig og systematisk måte.» I det følgende skal jeg gå nærmere inn på begrepet kritisk tenkning ved å ta utgangspunkt i Paul Opdals (2008) velfunderte og klargjørende tolkning av begrepet.

Utgangspunktet for kritisk tenkning er, i følge Opdal (2008, s. 50), en sinnstilstand som kalles *tvil*. Denne tvilen er knyttet til spørsmålet om det foreliggende kan godtas som sant eller riktig. Kritisk tenkning er altså rettet mot tilfeller hvor predikater som sant/falsk og riktig/galt finner anvendelse. Så kan man spørre: Hva er det da som kan være sant eller riktig? I følge Opdal må svaret være at det ikke er tingene selv, men de antagelser (påstander) vi gjør om dem. Spørsmålet om antagelsene kan anses som sanne eller ikke, er altså det som står i fokus når og hvis tvil gjør seg gjeldende. I følge Opdal er det også mulig, ut over faktaantagelser, å betvile de normer og verdier som handlinger er et uttrykk for.

Opdal stiller så spørsmål om hva det er som kjennetegner tvil, når og hvis den opptrer. I følge ham er det at vi ikke aviser antagelsen, men at vi stiller den i bero. Vi tar, som han sier, et skritt tilbake og lar det stå åpent om vi vil gi antagelsen vår tilslutning eller ikke. Å tvile på noe, er altså ikke det samme som å benekte dette noe, men å utsette og ta stilling til det. Videre hevder Opdal at tvil både kan være kortvarig, men også strekke seg over tid, og at tvil kan gi opphav til kritisk tenkning dersom siktemålet er å overkomme tvilen. En slik tenkning, altså kritisk tenkning, må imidlertid oppfylle visse krav. I tillegg er det nødvendig ifølge Opdal å være oppmerksom på at en antagelse ofte er innvevd i et nettverk av andre antagelser og fremstår da som siste ledd, som konklusjon, i en argumentasjonsrekke hvor de andre antagelsene opererer som premisser. Dette innebærer at når vi holder fast ved antagelsen a, så er det fordi vi tror det den bygger på, antagelsene b, c, d, ..., også gjelder som gode grunner. Når vi imidlertid kommer i tvil om en antagelse, er det fordi vi ikke lenger tror at så er tilfelle. På bakgrunn av dette hevder Opdal at begrepene grunn og grunngivning derfor vil være to sentrale begreper i tilknytning til kritisk tenkning. Opdal (2008, s. 51) sier at kritisk tenkning ikke kan være annet enn en tydeliggjøring, granskning og vurdering av de grunner antagelsen bygger på.

Men den som ønsker å utøve kritisk tenkning må, ifølge ham, vite hva som kjennetegner grunner, og hva som skiller en god grunn fra en dårlig.

I følge Opdal er et vesentlig kjennetegn ved grunner og grunngivning at de tilhører menneskets rasjonelle side. På denne måten viser de til en type virkelighet som er totalt forskjellig fra årsak–virkningsverdenen. Dette kommer til uttrykk på ulike måter. Opdal hevder for eksempel at tvang som kan oppleves i tilknytning til en logisk gyldig slutning, ikke er av samme art som den tvang som forbinder årsak og virkning sammen. Dette fordi vi fritt kan velge om vi ønsker å ta hensyn til en grunn. Årsakene derimot er uavhengig av vår tilslutning. Opdal uttrykker dette på følgende måte:

(...) mens forholdet mellom en grunn og antagelsen den er grunn for, springer ut av og har tilknytning til det sett av regler og prinsipper vi operer innenfor, så er årsak–virkningsforholdet i utgangspunktet noe ukjent og betinget av lover som må fastlegges empirisk. Men det viktigste for oss er at mens årsaker forklarer og i seg selv verken er gode eller dårlige, så har grunngivning til oppgave å rettferdiggjøre våre synspunkter og beslutninger, og det vil bare kunne skje dersom de grunner som anføres, også er gode grunner (Opdal, 2008, s. 51–52).

Med utgangspunkt i Opdals resonnement ovenfor, betyr det altså at når det tenkes kritisk, er det kvaliteten på de grunner som oppgis som må undersøkes. Når vi drøfter en sak, har altså grunner status som argumenter av to slag: Argumenter som taler for (pro), og argumenter som taler mot (kontra) antagelsen. Som Opdal sier vil begge typer grunner normalt sett gjøre seg gjeldende på den måten at konklusjonen er et resultat av en avveining av argumenter for og argumenter mot. I følge Opdal er det imidlertid uansett et spørsmål for den som tenker kritisk om de grunner som anføres, er gode grunner. Spørsmålet som da melder seg er: Hvilke krav er det som må stilles til de grunner som skal kunne gjelde som gode? I følge Opdal er svaret som følgende:

De må være så vel holdbare som relevante. Holdbarhet henspilles på det faktum at grunnen (argumentet) selv vil ha status som en antagelse, en påstand, som vi tiltror sannhet og gyldighet. Spørsmålet er imidlertid hvor sikre vi kan være på at så er tilfellet. Det er dette aspektet holdbarheten er et uttrykk for, idet høy grad av holdbarhet tilsier høy grad av troverdighet, lav grad det motsatte (Opdal, 2008, s. 52).

Å tenke kritisk betyr å undersøke ulike saksforhold på en selvstendig og systematisk måte, og i en filosofisk sammenheng må vi fastholde at ordet kritisk er synonymt med ordene åpen og undersøkende. I kapittel 1 så vi at Matthew Lipman og P4C-bevegelsen argumenterer for at kritisk tenkning kan oppøves ved hjelp av filosofi som metode i skolen. Lipman (1991) understreker imidlertid at betegnelsen *filosofi* i denne sammenhengen må forstås som *anvendt filosofi* eller *praktisk filosofi*:

It might seem that Philosophy for Children could be a version of critical thinking best placed under the rubric of applied philosophy: It is a clear example of philosophy applied to education for the purpose of producing students with improved proficiency in reasoning and judgment (Lipman, 1991, s. 112).

I kapittel 3 redegjøres det nærmere for synet på filosofi som praktisk virksomhet i form av en type metode som kan anvendes i skolen. I det følgende rettes oppmerksomheten igjen mot begrepets sammenstilling; digital dømmekraft. Her ses digital dømmekraft i forhold til digital kompetanse og danning.

2.3 Hva skal forstås med digital dømmekraft?

I ordkombinasjonen digital dømmekraft, oppfatter jeg ordet dømmekraft som hovedbegrepet, mens ordet digital tolker jeg, i likhet med professor Ivar Frønes (2003, s. 12), som en metafor på vår samtid som er preget av den digitale revolusjonen. Som Frønes for øvrig påpeker, brukes vanligvis ordet digital eller digitalisering om konvertering av lyd og bilder til digital lyd og digitale bilder. Digitalisering er altså en prosess der analoge signaler konverteres til digitale signaler. Digital refererer med andre ord til bruk av moderne digital elektronikk hvor informasjon brytes ned til et 0-1-av-på system som erstatter de gamle analoge bølger. Når ordet digital brukes sammen med ordet dømmekraft, er det imidlertid ikke de tekniske forholdene det fokuseres på. Begrepet henspiller i denne sammenhengen på den teknologiske utviklingen og de tekniske verktøy (for eksempel datamaskin) og medier (for eksempel Internett) som dømmekraften forholder seg til. Det er altså ikke slik å forstå at dømmekraften er blitt digitalisert.

Digital dømmekraft må ikke oppfattes som fundamentalt annerledes enn begrepet dømmekraft. Arendts oppfattelse av dømmekraft og kritisk tenkning er like relevant når forstavelsen digital legges til. Det kan derfor innvendes at sammenstillingen digital dømmekraft er en nærmest innholdsløs floskel som gir en illusjon om en type dømmekraft som er noe helt annet enn det Arendt eksempelvis illustrerer.

På den annen side gir ordet en billedlig beskrivelse av at krav om dømmekraft aktualiseres i vår digitale tid. De potensielt store konsekvensene av manglende (digital) dømmekraft illustreres daglig i medieoppslag om utallige problematiske sider ved barns og unges (og voksnes) bruk av Internett. Et av mange eksempler er publisering av videoer av mobbing. Mobbeofferet opplever ikke bare å bli mobbet, men i tillegg en langt mer vidtrekkende krenkelse gjennom at mobbingen blir offentliggjort som underholdning på for eksempel Facebook og YouTube for et stadig større publikum ettersom internettsidene leses av flere, lenker og kopierer og videreformidles og for evig kan være offentlig. Flere eksempler er nevnt i avhandlingens innledning. Ett slikt eksempel synliggjør at den digitale tidsalderen setter større fordringer enn tidligere, ikke minst for unge mennesker som, i tråd med Arendts utledning, kan handle tankeløst i mangel på dømmekraft. Internett gir den enkelte en potensiell makt som ikke eksisterer i samme grad som tidligere og et tilsvarende større krav om å kunne handle etisk ansvarlig. Konsekvensene av de unges handlinger i internettalderen kan ikke bare være langt større, men dessuten langt mindre overskuelige enn tidligere. Man ser for eksempel i mindre grad ansiktet og de reaksjonene til den man tilsiktet eller utilsiktet rammer. I et slikt lys legitimeres et begrep som digital dømmekraft fordi det retter oppmerksomhet mot et område der det i dag stilles svært store krav til unges menneskers dømmekraft.

2.3.1 Digital dømmekraft – en del av den digitale kompetansen

I følge Fornyings- og administrasjonsdepartementet påpekes det at digital dømmekraft er en del av den digitale kompetansen og at digital dømmekraft bygger på dannelsesbegrepet:

Omgrepet digital kompetanse spenner frå enkle ferdigheiter til ein meir gjennomgripande kompetanse som fører fram til digital dømekraft. To ulike retningar kan framhevast: Den eine kan beskrivast som basisferdigheiter i IKT som for eksempel e-post, tekstbehandling, internettsøk etc. Den andre byggjer på dannelsomgrepet, og er ei utvida forståing av digital kompetanse. EU nyttar omgrepet *eSkills* i samband med praktiske IT-ferdigheiter og *eInclusion* for å fange opp utfordringar knytte til digital deltaking. Viktige kompetansearenaer er heimen, arbeidsliv, skule og bibliotek (St. meld nr. 17, 2006–2007, s. 58).

Som det fremgår av sitatet ovenfor, rommer altså begrepet digital kompetanse alt fra enkle ferdigheter i IKT til en mer omfattende kompetanse som fører til digital dømmekraft. Hva ligger så i begrepet digital kompetanse? I følge ITU (2005, s. 4) utgjør digital kompetanse selve nøkkelbegrepet i den nasjonale satsingen på IKT i utdanning. Dette kommer sterkt til uttrykk i regjeringens strategiplan for teknologisatsingen i skolen²⁹: *Program for Digital kompetanse 2004–2008*. Programmets visjon *Digital kompetanse for alle*, skal gjøre digital kompetanse til alles eiendom (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 7). I ITU (2005, s. 30) sin utredning «Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnsopplæringen» finner vi digital kompetanse definert vidt: «Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet.» I utredningen understrekes det imidlertid at denne definisjonen av begrepet ikke må oppfattes som verken universell eller evigvarende. Man søker kun å gi begrepet innhold som gjelder i vår samtid. Utredningen understreker også at *kompetanse* er hovedbegrepet i ordsammensetningen (digital kompetanse), mens det digitale henspeiler på den teknologiske utviklingen og de tekniske verktøyene og medier kompetansen forholder seg til.

Hva forstår vi så med begrepet kompetanse? I boken *Digital kompetanse i skolen* viser Erstad (2005) til Stefan Hermann definisjon av kompetansebegrepet:

Kompetence er evnen og beredskapet til gjennom handling at møte en utfordring, hvor det ofte underforstås at utfordringen ikke er givet, men kontekstafhængig, ikke er

²⁹ Grunnskole og videregående opplæring, høyere utdanning og voksnes læring.

rutinemæssig, men ny og ikke på forhånd afspejlet i bestemte succeskriterier, men derimod i et åbent utfald (Erstad, 2005, s. 123).

Med utgangspunkt i denne definisjonen, påpeker Erstad (2005, s. 123) at «kompetanse indikerer en handlingsberedskap og dømmekraft som er en kombinasjon av ferdigheter, kunnskaper og holdninger til å kunne vurdere og forstå sammenhenger.» Erstad (2005) påpeker for øvrig at begrepet digital kompetanse har likhetstrekk med det engelske begrepet *digital literacy* som i stor grad benyttes internasjonalt.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet, den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring som trådte i kraft høsten 2006, inngår digital kompetanse som en av de *fem grunnleggende ferdigheter* som elevene må tilegne seg i alle fag og på alle nivå i grunnutdanningen (St. meld nr. 30, 2003–2004). De fem grunnleggende ferdighetene er 1) *Å kunne uttrykke seg muntlig*, 2) *Å kunne uttrykke seg skriftlig*, 3) *Å kunne lese*, 4) *Å kunne regne* og 5) *Å kunne bruke digitale verktøy* (Utdanningsdirektoratet³⁰). Den femte ferdigheten; *Å kunne bruke digitale verktøy*, blir i dag brukt synonymt med begrepet digital kompetanse (Krumsvik, 2007a). Dette innebærer altså at digital dømmekraft, som regnes som en sentral del av den digitale kompetansen, og skal ha sin naturlige plass i opplæringen i alle fag og på alle nivå i grunnutdanningen. Fornyings- og administrasjonsdepartementet (St. meld nr. 17, 2006–2007, s. 58), beskriver også digital dømmekraft som en utvidet forståelse av digital kompetanse som bygger på dannelsesbegrepet. I det følgende skal dette kommenteres nærmere.

2.3.2 Digital dømmekraft er tilknyttet dannelsesbegrepet

«Menneskers dømmekraft står sentralt i et begrep om dannelse» hevder professor Lars Løvlie (Van Der Hagen, 2004). Hva legger så Løvlie i denne uttalelsen? For å komme nærmere en forståelse av dette, må vi i første omgang se nærmere på hva som ligger i begrepet dannelse.

³⁰ Utdanningsdirektoratets nettside, hentet 2. april 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=2>

Begrepet dannelse (*Bildung* som betyr *oppbyggelse* og *billedgjøring*) eller danning kom i bruk på 1800-tallet i Tyskland (Bostad, 2009). Begrepet ble tatt i bruk av en undertrykt borgerklasse som et kampmiddel mot aristokratiet som forfektet et menneskesyn som gikk ut på at verdien av et menneske var bestemt av standen en tilhørte og ætten en var født inn i. Borgerskapet opponerte mot dette synet på mennesket og frembrakte ideen om oppdragelse og undervisning. Det var oppdragelsen og ikke fødselen som skulle bestemme hvem en var. I følge Kant er mennesket det eneste vesen som trenger oppdragelse, og det er denne innsikten danningsbegrepet bygger på (Hohr, 2007).

Gjennom tidens løp er danning definert på mange ulike måter. I dag knyttes gjerne begrepet til oppdragelse og utdanning, til menneskers økte kunnskaper, ferdigheter og innstillinger (Opdal, 2008). Filosofen Inga Bostad (2009, s. 119), som for øvrig ledet det nasjonale dannelsesutvalget³¹, beskriver danning i nær relasjon til begreper som modning og refleksjon, intellektuell, moralsk, estetisk modning og kritisk refleksjon, som gjør den enkelte i stand til å fatte veloverveide beslutninger og ta selvstendige valg. Videre hevder Bostad (2009) at danning også må forstås kontekstuel. Den er uløselig knyttet til den tid, det sted, den kropp og det samfunn vi lever i. Av den grunn kan ikke dannelsen være tilbakeskuende eller kun en innhenting av kulturarven. Den pålegger en forståelse av samtiden.

Danning er et normativt begrep fordi vi foretar en normativ vurdering i det vi vurderer hvorvidt noe er dannet eller ikke. Begrepet danning er dermed verken politisk eller kulturelt nøytralt, men avhengig av hvilke verdier og normer vi legger i begrepet (Solberg, 2010). I tradisjonell forstand har tanken om danning hatt minimum to komponenter, en utdanningsdimensjon, der subjektet for danning gjør seg kjent med en lærdomstradisjon, og en eksistensielt-etisk dimensjon som har å gjøre med den personlige tilegningen av ulike former for innsikt (Solberg, 2010, s. 51). Innholdet i utdanningsdimensjonen har variert opp gjennom tidene med ulike etablerte kanoner for viten. Idealer for den eksistensielt-etisk dimensjon, hvor den

³¹ Dannelsesutvalget, hentet 5. januar 2011 fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>

personlige utviklingen er i fokus, har også variert gjennom tidene. Begrepet danning omtaler altså noe som er dynamisk, ikke statisk.

I dag har danning etablert seg som et sentralt begrep i pedagogikken. Opdal (2008, s. 74) beskriver danning som en fundamental kategori innenfor pedagogikken, i den forstand at den kan sies å utgjøre en slags ramme omkring pedagogens bestrebelser. Filosofen Jon Hellesnes (1992) påpeker i artikkelen «Ein utana mann og eit dana menneske» at danning ikke er identisk med utdanning. Utdanning dreier seg primært om formidling av kunnskap som skal kunne anvendes til et eller anna, mens det er i danningen at kriteriene for anvendelsen av denne kunnskapen ligger. Utdannelsen har både et begynnelses- og et sluttidspunkt. Dannelsen derimot, kan vi ikke avslutte. Den har heller ikke et begynnelsespunkt, for når vi tar til å danne oss selv, er vi alt dannet av andre. Danning er å forstå som en prosess som varer hele livet ut. Dannelse er altså ikke et produkt som en erverver seg. Grunnleggende kjennetegn ved danning er ifølge Hellesnes (1992) åpenhet i dialog, historiebevissthet og ideologikritikk. I artikkelen «På veg mot ein tilstand utan danning?» skriver for øvrig Hellesnes (1999, s. 25) at danning forstås som «en form for sosialisering som utviklar dømmekrafta, fornufta og den individuelle autonomien.»

Etter den digitale revolusjonen er det blitt stilt spørsmål om det er nødvendig å tenke nytt om dannelse, eller som Lars Løvlie (2003, s. 347) uttrykker det: «Hvordan kan vi tenke oss danning i Internettalderen?» Til tross for at Internett er et ganske nytt fenomen i vår historie, hevder flere at nettet har skapt behov for å rette søkelys mot en form for digital livs- og folkevisdom; en digital dannelse (Thorvaldsen, 2010, s. 97). Hva vil det så si å være digitalt dannet? I følge Bae Brandtzæg (2005) er digital dannelse et av de mest omtalte og diffuse begrepene som benyttes i nyere medieforskning. Begrepet er vanskelig å avgrense fordi det omhandler svært mye i folks moderne medieliv. I følge Steinar Thorvaldsen (2010) rommer digital dannelse mye av tankegodset fra tidligere tider. I tillegg er også fokus rettet mot hvordan den digitale revolusjonen tvinger oss til å reflektere over

hva det innebærer å leve og mestre våre liv i en digital tid. I følge Morten Søby handler digital dannelse om på liknende vis å:

kunne vandre på internett, oppøve ferdigheter til å lese tekster, tolke sjangre, være kildekritisk, produsere tekster, kommunisere. Eller som sosiologen Manuell Castell sier: «Internet is the fabric of our lives.» En skoleelev må i dag beherske ulike møtesteder; fra intimsfæren med chat, der elever daglig diskuterer kjæresten eller norskoppgaver – til helt andre og større arenaer hvor du spiller rollespill på nettet i månedsvis sammen med flere tusen mennesker. Det er viktig å se sin rolle i ulike sammenhenger. Men det er også viktig å bruke internett til å utvide sin læringshorisont, og til syvende og sist være kreativ og skape seg selv på Internett (Van Der Hagen, 2004).

Erstad (2005) beskriver digital dannelse som en bredere kulturell kompetanse, som en overordnet refleksjon omkring konsekvensene av den digitale utviklingen for individet, kollektivet, samfunnet og kulturen og beskriver videre digital kompetanse på følgende måte:

Digital dannelse gir uttrykk for en helhetlig forståelse av hvordan barn og unge lærer, og hvordan de utvikler sin identitet. Slik dannelse må forankres i de unges livsverden (Jf. generell del i L97). Det sier noe om nye måter å relatere seg til seg selv og omverdenen på, og nye krav som stilles til oss for å fungere som samfunnsborgere. I tillegg vil begrepet omfatte hvordan ferdigheter, kvalifikasjoner og kunnskap anvendes i kulturen. Digital dannelse peker mot en integrert helhetlig tilnærming som setter oss i stand til å reflektere rundt den innvirkningen IKT har på ulike kvalifikasjoner som kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse og elevenes kritiske holdninger (Erstad, 2005, s. 145–146).

Digital dannelse kan vi altså forstå som evnen til å handle som selvstendige mennesker i det digitaliserte samfunnet. Det er ikke teknologien eller mediene det handler om, men på hvilken måte vi mennesker bruker eller forholder oss til teknologien og mediene. I denne sammenhengen er digital dømmekraft sentralt. Denne studien retter søkelys mot hvordan vi praktisk kan gå frem for å danne unge mennesker slik at de kan handle i vårt digitaliserte samfunn. Utvikling av dømmekraft og evnen til kritisk tenkning må anses som fundamentalt i denne sammenheng. Filosofering med barn-bevegelsen har utviklet metodiske tilnærminger for denne type formål, og utgjør derfor en grunnleggende inspirasjonskilde for denne studien. I neste kapittel skal vi derfor gå nærmere inn på filosofering med barn.

3 UNDERVISNINGSOPPLEGGETS SENTRALE INSPIRASJONSKILDE: FILOSOFERING MED BARN- BEVEGELSEN

Undervisningsopplegget som utvikles og prøves ut i studien, er som nevnt innledningsvis, inspirert av filosofering med barn-bevegelsen med Matthew Lipman og hans P4C-program i spissen. Betegnelsen filosofering med barn referer imidlertid ikke utelukkende til aktiviteter som knyttes til Lipman og IAPC. P4C settes i dag i forbindelse med også andre personer og retninger som nødvendigvis ikke har formell tilknytting til IAPC, men som har oppnådd internasjonal anerkjennelse gjennom sitt arbeid med filosofi og barn (Schjelderup, m.fl., 1999).

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot noen varianter av P4C. Spesielt vektlegges Lipman's tilnærming. I arbeidet med å utvikle undervisningsopplegget i studien, er det Lipman og hans teoretiske tankegods og didaktiske tilnærming som har hatt mest innflytelse på mitt arbeid. I tillegg har også briten James Nottingham og hans lekende tilnærming til filosofering med barn vært svært inspirerende for arbeidet med undervisningsopplegget. Møtene med filosofene Gareth B. Matthews og Oscar Brenifier og deres syn på filosofering med barn har også vært tankevekkende. De ulike variantene av P4C operer med noe ulikt syn på hvordan filosofering med barn bør praktiseres og betoning av hva som er hensikten med slik virksomhet. Et fellestrekk ved de ulike variantene, er likevel fokuset på at barn og unge skal drive med praktisk filosofi for å oppøve evnen til selvstendig, kritisk tenkning som innebærer både evnen til resonnering, trekke slutninger og å stille nye spørsmål (Opdal, 2008). I det følgende belyses Lipman og hans ide om det undersøkende felleskapet. Deretter omtales andre varianter av filosofering med barn. Etter dette beskrives et særlig sentralt fellestrekk ved de ulike tilnærminger:

den sokratiske samtalen. Til sist omtales også kritiske innvendinger til filosofering med barn og en ytterligere omtale av hvordan filosofi forstås i denne studien.

3.1 Matthew Lipman og det undersøkende fellesskapet

Det finnes i dag, som nevnt innledningsvis, et mangfold av pedagogiske opplegg som har til hensikt å engasjere barn og unge til å delta i filosofiske samtaler. Blant disse er nok Lipman og IAPC sin tilnærming den mest dominerende (Opdal, 2008). En vanlig oppfatning er, som nevnt innledningsvis, at Matthew Lipman er opphavsmannen til P4C-bevegelsen, og i kapittel 1 ble Lipman's hovedideer presentert. I dette avsnittet skal Lipman sitt konsept om det undersøkende fellesskapet utdypes noe nærmere. Det undersøkende fellesskapet er, som nevnt i kapittel 1, selve kjernen i Lipman's didaktikk. Grunnet for dette fellesskapet er ideen om kritisk, kreativ og omsorgsfull tenkning (Critical-, Creative and Caring thinking). I arbeidet med undervisningsopplegget i studien, er det nettopp Lipmans tanker om det undersøkende fellesskapet som spesielt har vekket min interesse.

I kapittel 1 så vi at Lipman og IAPC sitt primære pedagogiske formål er å gjøre barn og unge til bedre tenkere ved hjelp av filosofi som metode i skolen. For å oppnå denne målsetningen hevder Lipman og IAPC at klasserommet må transformeres til *et undersøkende fellesskap*. Dette fordi barn og unge stimuleres og engasjeres til å tenke filosofisk i et klasserom omgjort til et undersøkende fellesskap (Lipman m.fl., 1980, s. 45): «When children are encouraged to think philosophically, the classroom is converted into a community of inquiry.»

Det undersøkende fellesskapet bygger på dialogbaserte samtaler. En dialog kan mer generelt beskrives som en samtale der to eller flere personer bidrar med sine ideer, forslag, synspunkter, innsikter, etc. Gjennom meningsutveksling skapes forståelse og motsetninger kan oppdages. Gjennom dialogen hjelper deltakerne hverandre til å komme frem til noe som kanskje hadde vært vanskelig eller umulig på egenhånd (Lipman m.fl., 1980).

Nå er det imidlertid ikke slik å forstå at det undersøkende fellesskapet skal kun fungere som en arena for meningsutveksling, men som et forskningsfellesskap hvor de som deltar jakter sammen på det som er sant og riktig. Alle som deltar i fellesskap må forpliktet seg til å følge noen undersøkelsesprosedyrer: «Such a community is committed to the procedures of inquiry, to responsible search techniques that presuppose an openness to evidence and to reason» (Lipman m.fl., 1980 s. 45).

Betingelsene for et godt fungerende undersøkende fellesskap, består i hovedsak av at de som deltar lytter til hverandre, argumenterer åpent og seriøst samt begrunner sine påstander. Det er imidlertid ikke en målsetning med det undersøkende fellesskapet at deltakerne nødvendigvis skal komme frem til enighet. Barn og unge kan like gjerne, etter endt utforskning, sitte igjen med ulike oppfatninger (Lipman m.fl., 1980).

Hovedideen bak det undersøkende fellesskapet er at filosofiske samtaler på en eller annen måte brukes som metode for å utvikle forskjellige evner hos elevene. Det legges vekt på å utvikle kognitive evner og sosiale evner som i sin tur er viktige for utvikling av etiske holdninger. Ann Margarete Sharp (1993, s. 337), som i mange år har arbeidet sammen med Lipman, oppsummerer fire grunnleggende og relaterte aspekter: *kognitive, sosiale, psykologiske og moralske*.

For det første kan deltakelse i et slikt fellesskap bidra til å utvikle elevenes *kognitive evner*. Eksempler på dette kan være å gi grunner, å se etter mening, oppdage andre synsmåter, stille spørsmål, stille kritiske spørsmål, lage distinksjoner, anvende kriterier, være konsistente, se forbindelser og likheter, være poengterte, analysere begreper, gi forklaringer, se konsekvenser, være fornuftige, gi eksempler, korrigere seg selv, respektere andres synspunkter, oppdage logiske feilslutninger, lage hypoteser, fremme ulike perspektiver og utøve god dømmekraft.

For det andre fremhever Sharp *sosiale ferdigheter*, som for eksempel å lytte til hverandre, støtte hverandre ved å forsterke eller bekrefte hverandres synspunkter, utforske hverandres synspunkter gjennom kritisk undersøkelse, gi grunner som

støtte til en annens perspektiv selv om man ikke er enig, ta hverandres ideer seriøst og oppfordre hverandre til å si sin mening.

For det tredje omtaler Sharp det hun kaller *psykologiske* eller *sosialpsykologiske* sider ved utbyttet av deltakelse: «Dialogue implies a certain capacity for intellectual flexibility, self-correction and growth.» Deltakelse i slike fellesskap kan bidra til at den enkelte elevs vekst i forhold til andre, for eksempel gjennom at den enkelte får sett seg selv i perspektiv i forhold til andre, at selvsentrering disiplineres, at man eventuelt endrer seg, og ikke minst at man lærer seg å forholde seg dialogisk til andre.

Til sist fremhever Sharp at utbyttet av elevs deltakelse i slike fellesskap må sees i et *moralsk* og *politisk* lys. Deltakelsen kan fremme egenskaper som er avgjørende for å danne en person som er i stand til å gjøre moralske bedømminger og som inngår politisk forpliktelse, en person som forplikter seg til frihet, åpen debatt, pluralisme, selvstyring og demokrati. Sharps fjerde aspekt peker mot en bredere samfunnsmessig begrunnelse for filosofering med barn, et aspekt som er fremhevet av mange andre (f.eks. Bostad, 2006). Bredere sett finner denne begrunnelsen støtte i filosofers argumentasjon om dialogens betydning for at samfunnet skal utvikle seg positivt. For eksempel argumenterer Habermas (1988) for dialogens samfunnsmessige betydning i den forstand at et fornuftig samfunn er avhengig av fornuftig argumenterende individer. I følge Bostad (2006, s. 43) er det dette perspektivet som er den beste ressurs man kan gi til barn og unge, nemlig «evnen til å delta i den offentlige diskurs og stole på sin egen evne til å være premissleverandør.» Et nærliggende spørsmål er hvordan læreren skal forholde seg for at filosofiske samtaler med barn skal kunne oppfylle de ideelle mål som er omtalt ovenfor.

3.1.1 Lærers rolle

Lipman (1980) og IAPC mener at filosofiske samtaler ideelt sett skal foregå *mellom elevene*. Lærers rolle er å være tilrettelegger for de filosofiske samtaler

og elevenes undersøkelser ved å hjelpe elevene selv til å komme fram til gode argumenter, konstruktive forslag og alternative perspektiver. I det følgende skal vi se litt nærmere på lærerens rolle i det undersøkende fellesskapet

Lærerens ansvar i det undersøkende fellesskapet handler om å hjelpe alle elevene med å utvikle sin egen tenkning (Lipman m.fl., 1980). For å få dette til, må læreren, i følge Lipman m.fl. (1980), skape et miljø der alle elevene får gitt uttrykk for sine tanker og meninger fritt. Samtidig må læreren sørge for at elevene overholder reglene i de filosofiske samtalene (lytter til hverandre, argumenter, begrunner sine påstander, osv.) og at elevene holder seg til saken. Læreren må være åpen for elevenes oppfatninger og meninger og gi elevene mulighet til å tenke og undersøke dem på egenhånd. Lærer må ikke overføre sine meninger eller tolkninger til elevene, eller stoppe elevenes tenkning før elevene selv har fått mulighet til å se hvor deres tenkning fører hen. Læreren skal heller ikke vurdere og kommentere elevenes perspektiver, men oppfordre elevene til å fremme ulike perspektiver samt utfordre og oppfordre elevene til å formulere og uttrykke sine oppfatninger så presist som de bare kan.

I det undersøkende fellesskapet er det særlig to verktøy som læreren må beherske og ta i bruk, nemlig spørsmålstilling og lytting. Å stille gode spørsmål er imidlertid utfordrende, som Lipman m.fl. (1980, s. 95) påpeker: «The art of questioning is very complx.» En viktig målsetning er imidlertid å forsøke å stille såkalte åpne spørsmål, i motsetning til lukkede spørsmål, altså spørsmål som åpner opp for mer tenkning og mer refleksjon. Også oppfølgingsspørsmål kan hjelpe elevene til å klargjøre egne tanker:

When you ask children «why?» you challenge them to dig deeper into their own assumptions, to make better use of their own intellectual resources, to come up with more imaginative and creative proposals than they would have if you stance toward them were that of a supplier of facts (Lipman, m.fl., 1980, s. 95).

At læreren lytter godt til sine elever i de filosofiske samtalene, sier seg nesten selv å være en sentral forutsetning for hvor god kvalitet man oppnår på de filosofiske

samtalene. Men selv for en dyktig lytter, kan det være vanskelig å klare å motstå fristelsen til å bryte inn i samtalen med egne perspektiver:

Even if a teacher has the ability to listen to what children say, there is a very human tendency to interpret their remarks in terms of the teachers' own perspective. This interpretation can be quite different from the child's intended meaning (Lipman m.fl., 1980, s. 98).

Et sentralt poeng for Lipman m.fl. (1980) er også at læreren skal opptre som rollemodell for elevene ved å vedkjenne sin uvitenhet, vise åpenhet og villighet til å undersøke ulike perspektiver, la seg overraske over egen og andres tanker og fremstå undrende. I tillegg skal læreren vise evne til å lytte, stille spørsmål, kreve begrunnelse, vise respekt for ulike standpunkter og skille det private fra det personlige slik at samtalene foregår på et *allment* nivå. Lærerens rolle handler i all hovedsak om å ta eleven på alvor i betydning av å forvente noe av dem, hjelpe elevene til å lytte til hverandre, stimulere elevene til å stille spørsmål og begrunne sine påstander og tenke gjennom sine valg.

I følge Lipman m.fl. (1980) skiller lærerrollen, slik den ideelt sett skal praktiseres i det undersøkende fellesskapet, seg ut fra mye av det som normalt skjer i klasserommet. I tradisjonell forstand har lærerens oppgave vært å formidle kunnskap mens elevene forventer å motta kunnskap. Elever forventer gjerne også at læreren har fasit til spørsmål som elevene selv ikke vet svaret til. I en filosofisk samtale gir læreren slipp på sin privilegerte posisjon og elevene er ikke lenger ment å være mottakere, men deltakere hvor de også lærer av hverandre. Lipman m.fl. (1980) understreker imidlertid også at det ikke er enkelt å lede en filosofi samtale. Denne form for aktivitet i skolen krever både trening og kompetanse, og Lipman ønsker at lærere som skal holde på med P4C besøker Montclair State University for opplæring. I det følgende skal vi se mer konkret på hvordan Lipman og IAPC mener en filosofisk samtale skal foregå i det undersøkende fellesskapet.

3.1.2 Struktur: Lese, formulere spørsmål og samtale

I det undersøkende fellesskapet er den filosofiske samtalen organisert på en bestemt måte etter tre nøkkelord: *lese, formulere spørsmål og samtale*. Først plasseres elevene i klasserommet på en slik måte at alle kan oppnå blikk-kontakt med hverandre, fortrinnsvis i sirkel. Lærer sitter sammen med elevene i sirkelen. Deretter introduseres elevene for en fortelling som elevene leser høyt i plenum. Fortellingene er som nevnt i kapittel 1, skrevet av Lipman og tar for seg ulike filosofiske problemstillinger og dilemmaer. Fra disse fortellingene leses det kun tekstutdrag som er ment å fungere som et stimulerende utgangspunkt for den filosofiske samtalen som skal finne sted etter leseøkten. Etter høytlesningsperioden, får elevene en tenkepause hvor de formulerer spørsmål som er tenkt som utgangspunkt for samtalen. Elevene eller læreren noterer så elevenes spørsmål på tavlen og styrer en prosess der elevene stemmer over hvilket spørsmål de ønsker å ha som utgangspunkt for den filosofiske samtalen. Når elevgruppen har bestemt hvilket spørsmål som skal danne utgangspunkt for samtalen, åpner gjerne læreren opp for samtalen ved å gi ordet til den eller de elevene som opprinnelig kom med forslaget. Under samtalen støtter læreren seg til fastlagte fortellinger (jf. kap. 1) som elevene leser og lærematerialen. Manualen er ikke ment som en fastlagt mal som skal gjennomgås i helhet, men skal hjelpe læreren i gang (Lipman, m.fl., 1980).

3.1.3 Inspirasjon fra sosiokulturell læringsteori

Matthew Lipmans pedagogiske tenkning bygger ifølge ham selv, på tankegods fra John Dewey, Georg Herbert Mead og Lev Vygotsky:

I saw myself eventually putting these various educational theories into practice. I am referring to the notion I took from Dewey that an educational session should begin with an experience – a unified, cognitive affective event that would both provoke and sustain continued reflection by the class. I refer, also, to the idea I took from Dewey and Mead that the school had to harness and put to work the social impulses of the child – in contrast to the imperial, divide-and-rule strategy that some teachers even today still employ. The central thrust of the educational revolution to come – the thrust pioneered by Dewey and Vygotsky – was the insistence on the primacy of thinking rather than of knowledge in education (Lipman, 1996, s. xiv-xv).

Spesielt anså Lipman seg som disippel av Dewey, som gjerne forbindes med aktivitetspedagogikken, som går ut på at barnet må være aktivt og utforskende for å lære noe. Aktivitetspedagogikken har imidlertid røtter helt tilbake til Aristoteles, men Deweys innspill ga den imidlertid et nytt filosofisk grunnlag. Betegnelsen progressivisme blir også brukt om Deweys filosofi, men også betegnelser som reformpedagogikk, pragmatisme, instrumentalisme og eksperimentalisme blir brukt for å beskrive hans filosofi, alt etter hva man legger vekt på. Dewey skiller seg fra sine forgjengere da han verken er tilhenger av kunnskapsformidling i Johann Friedrich Herbarts forstand eller å opphøye *det naturlige barnet* til ledetråd, slik Jean-Jacques Rousseau og Friedrich Fröbel gjorde. Han representerte en tredje vei. Hans filosofi utmerker seg for det første som nytenkning når det gjelder hans syn på *utvikling*.

I 1859 offentliggjorde Charles Darwin sin evolusjonslære: *Origin of Species* (Artenes opprinnelse), som førte til en revolusjon i synet på kunnskap. Darwin viste gjennom evolusjonslæren at det skjer en kontinuerlig utvikling hele tiden, og at det ikke finnes noe endelig og uforanderlige i naturen. Denne teorien fant Dewey støtte i når han påstår at utvikling og læring er *vekst*, og at veksten har ikke noe endelig eller absolutte mål (Noddings, 1997).

I følge Dewey eksisterer det ikke noe iboende i mennesket som skal virkeliggjøres: Det eneste målet for veksten er vekst. Med andre ord: Det eneste målet for utvikling og læring er mer utvikling og læring (Noddings, 1997). I denne sammenheng vil det føre for langt å gå inn på alle sider ved Deweys pedagogiske filosofi, annet enn å nevne at både Dewey, Vygotsky og Mead var alle enige om det viktigste innen det sosiokulturelle teoriperspektivet på kunnskap og læring (Dysthe, 2001).

Sosiokulturell teori om kunnskap og læring er imidlertid ikke entydig. Det finnes ikke en *sosiokulturell læringsteori*, men ulike retninger og tilnærminger (Dysthe, 2001). I følge Dysthe (2001) har det sosiokulturelle perspektiv røtter tilbake til Dewey og Mead på den ene siden og Vygotskij og Mikhail Bakhtin på den andre siden. Dewey og Mead sto for et pragmatisk syn på kunnskap, det vil si at det blir konstruert gjennom praktiske aktiviteter der grupper av mennesker samhandler

innenfor et kulturelt fellesskap. Interaksjon og samhandling står sentralt hos alle disse teoretikerne.

Den sosiokulturelle tradisjonen blir også kalt sosiohistorisk, kulturhistorisk eller situert. Dette betyr at kunnskap er avhengig av den kulturen han er en del av. Som Dysthe (2001, s. 36) uttrykker det: «Kunnskap eksisterer aldri i eit vakum, han er alltid «situert»; det vil si at kunnskapen er innfiltra i ein historisk og kulturell kontekst. Det samme gjeld språket som kunnskapen kjem til uttrykk gjennom.» Sosiokulturelle perspektiver bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger, som Dysthe (2001, s. 42) sier: «avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser.» I dette perspektivet blir derfor interaksjon og samarbeid forstått som helt grunnleggende for læring og ikke bare som et positivt innslag i læringsmiljøet.

3.1.4 Inspirasjon fra analytisk og pragmatisk filosofi

Lipman P4C synes å ha sin forankring i en bestemt versjon av analytisk filosofi (Opdal, 2008). Uttrykket analytisk filosofi oppstod i filosofien i det 20. århundret for å beskrive en måte å drive filosofi på som dominerte innenfor den engelskspråklige verdenen. Å analysere betyr å dele opp noe i sine konstituerende deler. Analytiske filosofer utøver filosofi ved å klargjøre begreper og setningers mening gjennom en form for analyse. Et annet trekk ved analytisk filosofi er dens konsentrasjon om en viss filosofisk metode hvor filosofi ikke oppfattes som et bestemt temaområde, men som et sett med prosedyreregler (med tilhørende tenkeferdigheter) man skal lære seg å mestre. I denne sammenhengen vektlegges logikk og semantikk (Opdal, 2008).

Begrepet om det undersøkende fellesskapet, hentet Lipman hos filosofen Charles Sanders Peirce (Lipman, 1991, s. 15). Peirce regnes blant grunnleggerne av den filosofiske retningen pragmatisme. På slutten av det forrige århundre hevdet Peirce og andre filosofer, deriblant William James og John Dewey at filosofien var blitt

mer og mer abstrakt og virkelighetsfjern. Filosofien var dominert av forestillinger om nomenuelle verdener, Absolutte Ånder, platonske former i en annen dimensjon, osv. Disse amerikanske filosofene ønsket å fokusere på andre ting. De ville at filosofien skulle være praktisk, den skulle være rettet mot å løse reelle, dagligdagse problemer. Den nye retningen fikk altså navnet *pragmatismen* (Ordet kommer fra det greske *pragma*, som betyr handling, praksis.). Pragmatismen ser på tenkning som virkemiddel for å kunne handle; *learning by doing*. Tenkning er veiledning for handling. Bakgrunnen for at vi handler, er ifølge pragmatikerne at vi er misfornøyd med den situasjon vi befinner oss i, og at vi ønsker å forbedre den (Martinsen, 1991).

Pragmatikerne avviste alle muligheter for evige, allmenngyldige sannheter, og de avviste alle fundamentale prinsipper og absolutter. De mente at man skal leve sitt liv på vanlig måte, og løse problemer ved å prøve seg frem etterhvert som de dukker opp. Ifølge pragmatikerne finnes det verken noen absolutt virkelighet eller noen absolutte kriterier for erkjennelse. I tråd med dette hevder deres etikk at det ikke finnes noen absolutte, allmenngyldige goder: det som er godt er det som virker, det som løser problemer, i den konkrete situasjonen (Martinsen, 1991).

3.2 Andre varianter av filosofering med barn

Lipman og IAPC's P4C-program har som nevnt innledningsvis, hatt enorm innflytelse, og svært mange av de som driver med filosofering med barn i dag er inspirert av Lipman og IAPC (Børresen, 2008). Men Lipman er imidlertid ikke alene om ideen med barn og filosofi. Allerede på slutten av 1930 drev den tyske filosofen Leonard Nelson sin egen skole basert på det han kalte Sokratiske samtaler. Han var opptatt av at studentene skulle tenke selv, og mente den sokratiske metoden ville være en måte og nå frem til dette på:

The Socratic method then, is the art of teaching not philosophy but philosophizing, the art of not teaching about philosophers but of making philosophers of the students (...) If there is such a thing at all as instruction in philosophy, it can only be instruction in

doing one's own thinking more precisely, in the independent practice of the art of abstraction (Nelson, 1993, s. 437–438).

I det følgende skal jeg i korte trekke frem noen andre personer og varianter av P4C som også har innflytelse på området filosofering med barn både her til lands og i internasjonal sammenheng, og som i tillegg hatt innvirkning på studien. Selvsagt finnes det også ytterligere varianter som ikke nevnes her.

3.2.1 Gareth B. Matthews: Filosofering med barn og dens egenverdi

Filosofen Gareth B. Matthews (1929–2011), regnes i tillegg til Lipman, som en av pionerene innefor området filosofering med barn i USA. Han begynte samtidig med Lipman på slutten av 1960-tallet å praktisere filosofiske samtaler med både egne og andres barn. Sammenlignet med Lipman, er ikke Matthews så opptatt av å utvikle systematiske metoder som har til hensikt å skolere barn mer aktivt inn i filosofisk tenkning. Matthews intensjon er å snakke filosofisk med barn for å gi barn en sjanse til og utforske sine liv og verden omkring. Voksne mennesker, er i følge Matthews, for lite opptatt av å lytte til barn, og ta barns spørsmål og meninger oppriktig og seriøst. I sine bøker skriver Matthews om sine mange filosofiske møter med barn, og viser på en overbevisende og fascinerende måte barnets filosofiske tilbøyelighet.

I boken *The Philosophy of Childhood* (1994), fremgår det hvordan han kom til å interessere seg for barn og filosofi. Det begynte med hans egne barn og en bestemt episode som fant sted i 1963. Familiens katt Fluffy hadde fått lopper. Sarah, Matthews datter var på denne tid 4 år, og lurte på hvorfor Fluffy hadde fått lopper. Matthews forsøkte å forklare Sarah at loppene sikkert hadde hoppet fra en annen katt og over i pelsen til Fluffy. Da spurte Sarah hvor den andre katten hadde fått loppene fra. Matthews svarer at den sikker har fått loppene fra en annen katt. Sarah var imidlertid ikke helt fornøyd med denne forklaringen da hun mente at det eneste som kan fortsette slik i all evighet er tall. Samtalen mellom Sarah og Matthews, har Matthews gjengitt på følgen måte:

Daddy, she asked after a while, how did Fluffy get fleas? Oh, I replied nonchalantly, she must have been playing with another cat; fleas must have jumped off the other cat

onto Fluffy. Sarah reflected. How did *that* cat get fleas? She asked. Oh, it must have playing with yet another cat, I answered jauntily; they must have jumped off that cat onto the one Fluffy later played with. Sarah paused. «But Daddy, she said earnestly, it can't go on and on like that forever; the only thing that goes on and on like that forever is numbers! (Matthews, 1994, s. 1).

Matthews skriver at han ble svært overrasket over Sarahs poeng som han presiserer er parallelt til de kosmiske bevisene for Guds eksistens som vi blant annet finner hos Aristoteles. Matthews underviste i filosofi på denne tiden ved universitetet i Minnesota: «Here I am teaching my university students the argument for a First Cause, and my four-year-old daughter come up, on her own, with an argument for the First Flea!» (Matthews, 1994, s. 2). Matthews innså etter samtalen med Sahra, at hans virksomhet som universitetslærer i filosofi bestod egentlig i å gjeninnføre eleven i en aktivitet som de tidligere i barndommen hadde funnet ganske naturlig, nemlig å filosofere, men som etter årenes løp var blitt glemt.

Matthews betrakter barnet som den naturlige filosof. Et slikt syn finner vi for øvrig igjen hos den tyske eksistensfilosofen Karl Jaspers (1965):

Et forunderlig tegn på at mennesket som sådant filosoferer opprinnelig, er barns spørsmål. Slett ikke sjelden hører man av barnemunn en tale som efter sin mening umiddelbart berører de dypeste filosofiske problemer (Jaspers, 1965, s. 11).

Men så skriver han videre:

Det er som vi med årene fanges inn av konvensasjoner og meninger, av tildekkelser og selvfølgeligheter, slik at vi taper barnets uhildethet (Jaspers, 1965, s. 13).

Det som er karakteristisk for Matthews tilnærming til filosofi og barn er hans opplevelse av at filosofiske samtaler har en egenverdi og må som Opdal (2008, s. 71) påpeker «sees som uttrykk for barnets rett til å kunne fremme og drøfte egne synspunkter.»

3.2.2 James Nottingham og SAPERE

James Nottingham er udannet lærer og har undervist i både barnehage, grunnskole og på høyere utdanning og har siden midten av 90-tallet vært engasjert i P4C. I

2000 startet han og Michael Henry et firma; RAIS. I perioden 2003–2006 var RAIS engasjert i et omfattende prosjekt over hele Northumberland regionen i Nord-England. Dette prosjektet var statsfinansiert og budsjettet var på £2.5 millioner og ble kalt: N-RAIS. Hensikten med prosjektet var å øke ambisjonsnivået og prestasjonsnivået i ulike sektorer i samfunnet. Virkemiddelet RAIS først og fremst brukte var kurs i utvikling av tenkeferdigheter avholdt på skoler, i arbeidslivet og i lokalsamfunnet forøvrig. Ulike kursformer ble brukt, inkludert Lipmans undersøkende fellesskap (Breivik & Løkke, 2007).

I dag er Nottingham administrerende direktør i et firma som jobber med utvikling av lederskap i organisasjoner. Han er en internasjonalt anerkjent foredragsholder, veileder og kursholder. Han har gjestet både universitetet i Oslo og Tromsø ved flere anledninger. Nottingham er som nevnt sertifisert kursholder innen filosofering med barn og både jeg og lærerne som deltok i denne studien har deltatt på flere av kursene³² hans i England, som ble holdt i regi av organisasjonen SAPERE (Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education).

SAPERE organiserer blant annet utvikling av læremateriale og tilbyr et kursprogram for lærere. SAPERE er nært knyttet til Lipman og IAPC. Det er likevel vesentlige forskjeller mellom Lipmans tilnærming og den tilnærming som SAPERE representerer. I Storbritannia hersker det en mer åpen og pluralistisk holdning til hvordan man kan praktisere filosofi i skolen. For eksempel legges det mindre vekt på samtalenes filosofiske innhold og mer vekt på hvordan filosofi som metode aktiviserer elever og øker deres læringsmotivasjon (Breivik & Løkke, 2007). I sin metodiske tilnærming bruker Nottingham både drama, lek og ulike øvelser. Denne tilnærmingen har vært til stor inspirasjon i forholdt til utviklingen av undervisningsopplegget i studien. Dette omtales nærmere i kapittel 4.

³² Level 1: Introduction to P4C - SAPHERE og Level 2 - Extending P4C Practice - SAPHERE.

3.2.3 Oscar Brenifier: *enfant terrible*

Den franske filosofen Oscar Brenifier (2004) har også gjort seg bemerket innen området filosofering med barn. Han har ved flere anledninger gjestet Norge og demonstrert sin sokratiske måte å lede filosofiske samtaler med barn og unge på. Det er imidlertid vanskelig å vurdere Brenifiers innflytelse i internasjonal sammenheng. Her til lands synes imidlertid hans tilnærming til filosofering med barn å ha hatt innflytelse på blant annet miljøet som arbeider med filosofering med barn ved Høgskolen i Oslo (Beate Børresen og Bo Malmhøster) og firmaet Barne- og ungdomsfilosofene som ved flere anledninger har invitert Brenifier til Oslo (Breivik & Løkke, 2007). I mitt arbeid med denne studien har det vært interessant å møte Brenifier og å få innsyn i hans tenkning. Jeg stiller meg imidlertid bak hans kritikere som hevder at hans måte å lede de filosofiske samtaler på er for aggressiv til å kunne skape god intellektuell utvikling hos de han samtaler med (Breivik & Løkke, 2007). Mange mener også at Brenifiers diskusjonspraksis kan være moralsk problematisk fordi han ikke tar hensyn til hvordan situasjonen oppleves av den han samtaler med (Breivik & Løkke, 2007). Det er derfor ikke uten grunn at Brenifier blir omtalt som den filosofiske praksis' *enfant terrible*.

3.2.4 Varianter av P4C i Skandinavia

Interessen for filosofi med barn har også vært betydelig i Skandinavia. Dansken Per Jespersen hevder i boken *Filosofi med barn – en utfordring* (1988) at ideen om filosofi med barn oppstod parallelt i Danmark og USA. Jespersen begynte på 1970-tallet å skrive noveller for barn og ungdom med et filosofisk innhold. I Sverige har Bo Malmhøster og Ragnar Ohlsson (1999) gjennomført et systematisk forsøk med filosofiske samtaler på småtrinnet i grunnskolen. I Finland har blant annet Hannu Juuso engasjert seg i P4C gjennom sitt doktorgradsarbeid (2007). I Norge har interessen for filosofering med barn vist seg både i skolemiljøer, akademiske miljøer og hos sentrale myndigheter. Som filosofene Breivik og Løkke (2007) påpeker, er det unikt for Norge at interessen for filosofi og barn og unge eksisterer i så ulike miljøer. I forhold til akademia har både Høgskolen i Oslo og ved Universitetene i Oslo og

Tromsø drevet med P4C i en årrekke. Våren 1998 arrangerte institutt for pedagogikk ved Universitetet i Tromsø det første seminar om barn og filosofi i Tromsø. I denne anledning var Hreinn Pálsson fra Island særskilt invitert for å fortelle om sine erfaringer med å føre filosofiske samtaler med barn fra Island hvor interessen for filosofering med barn er stor. Allerede i skoleåret 1993–92 var det to hundre barn i aldersgruppen 5 til 15 år som fant veien til *Heimspækiskólinn* som er verdens nordligste senter for filosofi med barn.

Til tross for mange varianter og tilnærminger til P4C og ulike meninger om hvordan P4C skal praktiseres og hva P4C er godt for synes det imidlertid som om det er en fellesnevner for alle tilnærminger, nemlig at det er den *sokratiske samtalen* som må danne mønster for samtalen (Lipman m.fl., 1980; Opdal, 2008).

3.3 Fellestrekk for de ulike tilnærmingene: Den filosofiske samtalen

En filosofisk samtale er som nevnt dialogbasert. Ordet dialog stammer fra de greske ordene *dia*, mellom og *logos*, fornuft, det vil si at innsikten og fornuften skal flyte mellom to eller flere deltakere (Bostad, 2006, s. 13). Den filosofiske dialogen eller samtalen, har til hensikt å lede samtalepartnerne frem til større klarhet og innsikt i allmenne spørsmål knyttet til menneskets liv gjennom å avdekke problemer, men også gjennom å søke etter gode og holdbare argumenter, ståsteder og perspektiver (Bostad, 2006). Hva som gjør en samtale filosofisk er imidlertid omstridt. Det trekkes ofte frem at filosofiske samtaler fokuserer på spørsmål hvor det *ikke finnes entydige svar* og at det opereres med visse *metodiske rammer* for samtalen (Breivik & Løkke, 2007, s. 10). Det vil si at man forholder seg til klare normer for saklighet og samarbeid, at man lytter til hverandre, at man begrunner og argumenterer for sine synspunkter og det stilles krav til klarhet, relevans og konsistens (Opdal, 2008).

I en filosofisk samtale utgjør filosofiske spørsmål samtalen tema. Nå er imidlertid ikke alle spørsmål vi stiller filosofiske. Det er derfor ikke uvesentlig hvilket spørsmål som velges som utgangspunkt for en filosofisk samtale. La oss se nærmere på noen spørsmålstyper som ikke er filosofiske. Spørsmål som spør etter en eller

annen form for faktakunnskap er ikke filosofiske spørsmål. Eksempler på slike spørsmål kan være: *Hva er 3+3? Hva heter hovedstaden i Norge? Hvor mange kilometer er det fra Tromsø til Trondhjem?* Slike faktaspørsmål har klare og entydige svar mens filosofiske spørsmål derimot har ikke entydige svar. Det nytter ikke å slå opp i et leksikon for å finne svaret på et filosofisk spørsmål. For å besvare filosofiske spørsmål må man først og fremst *tenke* for å finne svaret. Eksempler på denne typen spørsmål kan være: *Bør aldersgrensen for å ha profil på nettstedet Facebook være mer enn 13 år?* (Schjelderup m.fl., 1999).

En annen spørsmålstype som heller ikke regnes for å være filosofiske, er spørsmål som ber om en eller annen form for *informasjon*: *Hvor mye tid bruker du på dataspill i uken? Når kom du hjem i går kveld?* Heller ikke *oppklarende* spørsmål er filosofiske. Dette er spørsmål vi stiller for å få klarhet i hva den enkelte mener å uttrykke, hvilke begrunnelse vedkommende har osv. Slike spørsmål er imidlertid vanlig å stille i løpet av en filosofisk samtale. Disse spørsmålene fokuserer ikke direkte på samtalens tema, men det er de som driver samtalen fremover (Schjelderup m.fl., 1999).

Såkalte *retoriske spørsmål* er en annen type ikke-filosofiske spørsmål. Slike spørsmål stiller vi, ikke med bakgrunn i at vi lurert på noe eller ønsker å utvide vår erkjennelse, men for å lede den vi samtaler med (eller leseren) henimot svar som vi forut for spørsmålet allerede har antydnet (Schjelderup m.fl., 1999).

I filosofiske samtaler er man ikke ute etter å skape samtaler som gir vinnere eller tapere eller fremme eget syn på bekostning av andres. Hensikten er å samarbeide om å få en bredere, dypere eller bedre forståelse gjennom den filosofiske samtalen (Svare & Herrestad, 2004).

Så langt har vi altså sett på spørsmålstyper som ikke er filosofiske. Hva kjennetegner så filosofiske spørsmål? For at spørsmål skal kunne kalles filosofisk må det oppfylle (minst) to kriterier: «Det må søke å belyse noe allment, dvs. det må søke etter noe tilgrunnleggende ved virkeligheten selv, og det må være slik at mulige svar ikke kan utgjøre absolutte og definitive løsninger, men snarere

prøvende og forsøksvise løsningsforslag» (Schjelderup m.fl., 1999, s. 62). Fordi vi må tenke for å finne svarene på filosofiske spørsmål, kommer vi lett fram til flere svar. Og fordi vi ikke kan vite sikkert at det eller de svarene vi har kommet fram til er det rette eller det beste, så må vi stadig tenke på nytt for å se om det finnes bedre svar og kanskje kan oppdage at andres svar kan være vel så riktige som våre egne svar.

Forestillingene om hva som kjennetegner filosofiske samtaler er nært knyttet til fremstillinger av den sokratiske dialogen. Vi skal derfor se nærmere på hva som kjennetegner denne formen for dialog.

3.3.1 Den sokratiske dialogen

Vår aller viktigste kilde til vår kunnskap om Sokrates og hans filosofiske virksomhet, er Platon. For Platon fikk møte med Sokrates helt avgjørende betydning for hans forfatterskap, som består av skrifter i form av dialoger (Schanz, 2000)³³. I disse dialogene har Platon gjort Sokrates til hovedperson i samtale med athenske medborgere eller tilreisende sofister. Nå kan vi imidlertid ikke ta for gitt at Platon gir historiske korrekte referater av virkelige samtaler i sine dialoger. Det er heller ikke sikkert at Platons Sokrates bestandig fremstår som den historiske Sokrates. Dette kildeproblemet; nemlig hvordan skille Sokrates fra Platon, vil imidlertid bli for omfattende å gå nærmere inn på i denne sammenhengen.

Sokrates virksomhet kjennetegnes ved den utspørrende, muntlige dialog. I utgangspunktet er det Sokrates som stiller spørsmålene, og utvikler definisjoner og argumenterer ved hjelp av spørsmål. Sine samtalepartnere lar han sitte igjen med spørsmål når han selv trekker seg tilbake. I følge filosofen Anton Myhra (1989), er *den utspørrende dialogen* ny i filosofiens historie. Den kan ikke forbindes til noen andre tidligere filosofers lære eller virksomhet. Thomas Ellis Katon (1973) utlegger dette på følgende måte:

³³ Platon skrev 26 dialoger, samt en rekke brev. Dialogene inndeles ofte i ungdoms-, manndoms og alderdomsdialoger. De er skrevet over en tidsperiode på 50 år (Schanz, 2000).

For Socrates, wisdom was not so much a matter of *having* a philosophy as it was of *doing philosophy*. The important thing to him was actively and critically searching for truth and justice rather than resting on a set of theoretical assumptions or ideas about man and the universe. For Socrates philosophy did not mean removing oneself from the world to meditate upon it; it meant getting involved in life, and ceaselessly and carefully examining every facet of existence (Katen, 1973, s. xii).

Det er imidlertid ikke alle typer ordveksling som kan karakteriseres som dialog. Det var også et av Platons hovedprosjekter å tilbakevise og bekjempe den type innholdsløs ordbruk som den sofistiske retorikken representerte. Betegnelsen *Sofist* er forøvrig historisk og viser til en gruppe mennesker³⁴ som opptrer som lærere i retorikk og filosofi i det greske samfunn fra 400 tallet f. Kr. med base i Athen. De utgjør ikke en enhetlig filosofisk skole og har ikke et felles filosofisk *program*. Til tross for dette gir man dem fellesbetegnelsen *sofister*, da dette har sammenheng med at de til sammen utgjør en reaksjon mot den tidligere naturfilosofien, og fordi de synes å representere en ny sosial gruppe beslektet med den gruppen vi i våre dager kaller *de intellektuelle* (Nafstad, 1996).

Sofistenes virksomhet kjenner vi særlig gjennom Platon. Ifølge ham betrakter sofistene språket som et påvirkningsmiddel. De var likegyldig ovenfor skille mellom rett og urett, sant og usant. Retorikken er, slik Platon fremstiller den, evnen til å forsvare det urette like godt som det rette, og evnen til å tale om det man ikke har faktisk kunnskap om.

Når er imidlertid den sokratiske dialogen også en måte å påvirke på, men påvirkning kan være av forskjellig slag, som også Sokrates påpeker i Platons dialog *Gorgias* (Platon, 1987). For å vise det særegne ved den sokratiske dialogen som påvirkningsmåte, lager Sokrates en distinksjon mellom det å *overbevise* og det å *overtale* som to ulike måter å påvirke mennesker på, den første måten refererer til den sokratiske dialektikk³⁵ eller samtalekunst, mens den andre tilsvarer den klassiske retorikk eller talekunst.

³⁴ Protagoras fra Abdera, Gorgias fra Leontini, Prodikos fra Keos og Thrasymachos (Zafari filosofileksikon, 1996).

³⁵ Ordet *dialektikk* stammer fra det greske uttrykket *dialektike techne* og betyr opprinnelig kunsten å føre en samtale eller diskusjon. Kunsten er ikke å bli flinkest mulig i å hevde eller forsvare egne meninger, men bidra

I følge Sokrates er den sokratiske dialogen knyttet til å *overbevise*. Dette innebærer at samtalepartnerne har som eneste intensjon å få frem alle sakens argumenter – positive som negative – og etterprøve disse. Dialogens prosjekt er å gjøre samtalepartene innsiktsfulle i saken, ved å føre frem, klargjøre og etterprøve de strengt saklige argumenter som bestemte påstander hviler på. Å bli overbevist blir derfor å innse at visse argumenter holder mål, mens andre argumenter ikke gjør det. Følgelig kan vi si at både det å argumentere for og det å argumentere mot er ledd i det å overbevise. Som en type påvirkningspraksis er derfor overbevisning kun opptatt av de strengt saklige argumenter, og ikke noe annet. Den nakne sannhet – og bare denne – skal frem for enhver pris. Det er bare i dialogen at denne nødvendige avledning kan skje (Myhra, 1989)..

Å overbevise er, slik Sokrates tenker seg det, knyttet med nødvendighet til dialogen. Det kan ikke være et prosjekt der x skal overbevise y for en hver pris om et på forhånd bestemt standpunkt. Derimot skal x og y i dialogen overbevise hverandre, om sannheter som først avtegner seg underveis i samtalen. Fellesskapets prosjekt er innsikten, og tilhører ingen, eller rettere sagt, alle. Dialogen er derfor i stor grad også en selv-ransakelse og en selv-granskning (Myhra, 1989).

Når det gjelder *overtaling*, er derimot det primære målet å vinne oppslutning om eget standpunkt. Overtaleren er altså den som legger premisser for diskusjonen, og som på forhånd har målet klart for seg. Utfallet av vellykket overtaling er derfor på forhånd definert av overtaleren, nemlig publikums eller samtalepartenes oppslutning. Uteblir denne, er overtalingen mislykket. Det gis ikke rom for noen vellykket tilbakevisning av overtalerens standpunkt. Overtaling forutsetter et klart maktforhold mellom den som overtaler og den som overtales. Dette er et slags herre/ knekt – forhold. Gorgias definerer dette som talekunst når han angir dens mål som det å gjøre andre til sine treller (Gorgias, 452e). Begreper som manipulering, indoktrinering og overtaling synes derfor å kunne dekke hverandre, mens sammenfallende begreper med overbevisning vil kanskje kunne være bevisstgjøring og politisering (Myhra, 1989).

til å formulere et aspekt ved saken, et nytt fundament, som er mere tilgrunnleggende enn de enkelte oppfatninger (Schjelderup m.fl., 1999).

Å overbevise andre, forutsetter altså som filosofen Hans Skjervheim (1992) påpeker i sin klassiske artikkel, «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi», et subjekt/subjekt forhold, mens det å overtale noen, forutsetter et subjekt/objekt forhold, det vil si, der den andre er et objekt som gjennom overtalingskunsten skal manipuleres slik retorikeren ønsker. I et subjekt/subjekt-forhold, hersker det ikke et herre/knekt forhold, men i følge Skjervheim *ekte dialog*. En ekte dialog er imidlertid bare mulig dersom man stiller seg under skillet mellom episteme og doxa, altså mellom sann innsikt og bare meninger. Skjervheim forutsetter at en ekte dialog kan bare føres dersom deltakerne i dialogen tar inn over seg at enhver samtale inneholder en mulighet; enten til sann innsikt, eller til bare meninger.

Det må imidlertid understrekes, at skillet mellom å overtale og overbevise er rent analytisk fremstilt for å skape begrepsmessig klarhet. Det vil si at i praksis er disse skillene langt vanskeligere å holde fra hverandre. På samme måte knytter dette problemet seg til de kommunikative forutsetninger som den sokratiske dialogen bygger på. Det som umiddelbart fremtrer som en nøktern og saklig diskusjon (overbevisning), kan i virkeligheten vise seg å være en bevisst eller ubevisst fordekt manipulering (overtaling). Dialogen kan dermed være en *tom* dialog (Myhra, 1989).

Det sokratiske idealet er å spørre, ikke fortelle eller belære. Sokrates sammenligner sin virksomhet med en jordmor, han skal ikke selv føde kunnskap, men kan til gjengjeld hjelpe andre med å forløse de tankene de går svangre med. Sokrates mener altså at kunnskap er medfødt, og er latent til stede i hvert enkelt menneske. Mennesket er imidlertid ikke i stand til å bringe kunnskapen frem på egen hånd. Denne kunsten er siden blitt kalt den sokratiske metode, eller den maieutiske metode eller jordmorkunsten:

My art of midwifery is just like theirs in most respects. The difference is that I attend men and not women, and that I watch over the labour of their souls, not of their. And the most important thing about my art is the ability to apply all possible tests to the offspring, to determine whether the young mind is being delivered of a phantom, that is, an error, or a fertile truth. For one thing which I have in common with the ordinary midwives is that I myself am barren of wisdom. The common reproach against me is that I am always asking questions of other people but never express my own views about anything, because there is no wisdom in me; and that is true enough. And the reason of it is this, that God compels me to attend the travail of others, but has forbidden me to procreate. So that I am not in any sense a wise man; I cannot claim as

the child of my own soul any discovery worth the name of wisdom. But with those who associate with me it is different. At first some of them may give the impression of being ignorant and stupid; but as time goes on and our association continues, all whom God permits are seen to make progress – a progress which is amazing both to other people and to themselves. And yet it is clear that this is not due to anything they have learnt from me; it is that they discover within themselves a multitude of beautiful things, which they bring forth into the light. But it is I, God's help, who deliver them of this offspring (Burnyeat, 1990, s. 269–270).

Sokrates drev ingen formell undervisning. Han møtte sine samtalepartnere på uformell basis; på forskjellige steder eller i private hjem. Vi kan for eksempel tenke oss Sokrates i en menneskemengde utenfor hesteveddeløpsbanen. I dette miljøet kunne han gjerne komme i kontakt med mennesker ved å spørre etter favorittene blant hestene. Deretter kunne samtalen lett bevege seg over i spørsmål om hva som er forskjellen mellom en god hest og et godt menneske. Når samtalepartnerne kom med et definisjonsforslag, forsøkte Sokrates å vise mangel ved definisjonen ved å vise urimelige konsekvenser av den. Han fikk samtalepartneren selv til å oppdage manglene i forslaget og dermed behovet for å finne en ny definisjon som bedre kunne avgrense det som skulle defineres. Sokrates' mål med samtalen var å få sine samtalepartnere til å gi opp sin dette-vet-jeg-holdning. Sokrates påstår selv at han har innsikt om sin egen begrensning, og sier: Jeg vet at jeg intet vet (*docta ignorantia*), og derfor må han still seg spørrende. Sokrates kaller seg derfor filosof, en som elsker visdom og ikke for sofist, en som har visdom. Den utspørrende dialogen er med Sokrates ny i filosofiens historie. Den kan ikke forbindes til noen andre tidligere filosofers lære eller virksomhet (Myhra, 1989).

Opp gjennom tidene har imidlertid Sokrates vakt ulike reaksjoner. For eksempel så anklaget filosofen Søren Kierkegaard i sin ungdom Sokrates for å være en gjennomreflektert kald ironiker, som arrogant og bedrevitende drev et spill for galleriet. I følge Kierkegaard søker han å imponere sine tilskuere med sin briljante spørreteknikk, mens han i virkeligheten undergraver samtalepartenes kunnskap og livssyn. Men Sokrates har også sine forsvarere. Hannah Arendt for eksempel, ser i Sokrates en ekte filosof. I likhet med mange andre argumenterte Arendt for at Sokrates skapte forvirring hos dem han snakket med, ikke for å holde dem fast i denne forvirringen, men fordi den er nyttig med henblikk på å løse opp faststivnede

eller frastfrosne tankevaner. Slik representerer den en nødvendig overgang på veien mot ny innsikt (Svare & Herrestad, 2004).

3.4 Kritiske innvendinger mot filosofering med barn

Som Bostad (2006) påpeker, er det i dag ikke lenger oppsiktsvekkende at barn og unge kan delta i filosofiske samtaler, og at filosofi kan være et fruktbart pedagogisk redskap skolen. Til tross for dette, er det kritiske røster som hevder at barn neppe kan filosofere og at filosofi i skolen ikke er ordentlig filosofi (Breivik & Løkke, 2007).

For eksempel har den norske filosofen Lars Svendsen gitt uttrykk for at han tviler på om barn egentlig kan filosofere før barn når en viss alder og et vist intellektuelt modningsnivå (Børresen, B., & Malmhøster, B. 2007a). Svendsens innstilling kjenner vi igjen hos Piaget som mener at barn ikke i stand til tenke abstrakt, og dermed filosofisk, før ved 14–15 års alder. Piaget mener at læring er avhengig av den kognitive utviklingen. Denne utviklingen foregår i følge ham i trinn eller stadier. Hvert stadium har bestemte muligheter og begrensninger i forhold tillæringsprosessene. Stadiet utviklingen er ikke kulturelt betinget, men er et universelt system som Piaget mener gjelder for alle barn uansett bakgrunn og miljø. Piaget har beskrevet fire hovedstadier i den kognitive utviklingen:

1. den sensomotoriske perioden (0–ca. 2 år), som er preget av at kunnskap hentes inn gjennom sansing og motorikk
2. perioden for preoperasjonell tenkning (2–7) år, som blant annet er preget av at barnet er i stand til å bruke symboler
3. perioden for konkretoperasjonell tenkning (7–11 år), som er et stadium der barnet begynner å tenke logisk
4. perioden for formelloperasjonell tenkning (fra ca. 11 år), som er et stadium der barnet kan tenke abstrakt og dermed gå utover den konkrete situasjonen

I følge Piaget er den kognitive utviklingen styrende for all utvikling og gir dermed også et bilde av barn og unges evne til å arbeide med filosofi. Men forutsetningene for å arbeide med filosofi kan ikke utelukkende knyttes til den mentale utviklingen. Flere andre forhold har betydning. Undring og nysgjerrighet synes ikke å være

avhengig av alder eller bare mental utvikling. De fleste barn er opptatt av det gåtefulle i tilværelsen og stiller de grunnleggende spørsmålene på nytt (Duesund, 2005).

Piagets stadieteori var fra 1950-tallet til slutten av 1970-tallet svært utbredt og populær. I vestlig pedagogisk psykologi snakket man om *Piaget-bølgen*. I de senere år har imidlertid Piagets stadieteori vært gjenstand for omfattende kritikk. I følge professor Knud Illeris (1999) har kritikken både vært rettet mot definisjonen og aldersbestemmelsen av de enkelte stadiene, og mer generelt mot forløpet som ikke er så entydig som Piaget har beskrevet. Den skotske psykologen Margaret Donaldson³⁶ er blant de som har gått hardt ut mot Piaget og aviste store deler av hans teori om barnets intellektuell utvikling. I sin anerkjente bok, *Children's Minds (Barns tankeverden, 1984)* som ble utgitt i 1978, argumenterer hun for en fornyet respekt for barnet som tenker. Donaldson mener å ha funnet bevis for at ganske små barn viser evne til desentrering og tilsvarende krevende tenkning. Også pionerene i P4C-bevegelsen, Lipman (f.eks. 1988) og Matthews (f.eks. 1980, 1984, 1994) har argumentert gått imot Piaget-tradisjonens oppfatning av barnets begrensede filosofiske muligheter. I et intervju med forskeren Naji (2007) ga Gareth B. Matthews uttrykk for sitt syn på følgende måte:

In our modern society we tend to look to developmental psychologists to tell us what it is like to be a child. But, by the very nature of their discipline, developmental psychologists focus on concepts and capacities that can be studied in a developmental way, such that, say, a 4-year-old can be expected to have only a primitive concept or capacity, a 7-year-old, a more complex concept or capacity, and an adolescent a mature concept or capacity.

But the capacity to think philosophically does not standardly develop in this way. In fact the 4-year-old and the 7-year-old are more likely to have philosophically interesting thoughts and questions—even engage in philosophical reasoning—than the «normal» or standard adult. Another way of putting the point is this. To get our conception of what it is like to be a child solely from the findings of developmental psychology is to accept what I call a «deficit conception» of childhood. On this

³⁶ Donaldson studerte en periode under Piagets ved hans institutt i Genève: Institut des Sciences de l'éducation.

conception to be a child is essentially to be a human being who lacks certain capacities that grown-ups standardly have (Naji, 2007).

Matthews har ingen ambisjoner som Piaget i å skulle fremstille et bilde av barnets intellektuelle utvikling. Han nøyer seg med å lytte til hva barna har å si, og ta det de sier på alvor. Han engasjerer seg i filosofiske samtaler med barn, men har ikke til hensikt å skulle påvirke dem i en bestemt retning.

Også Lipman er kritisk til Piaget-tradisjonens oppfatning av barnets begrensede filosofiske muligheter. Blant annet uttrykker Lipman dette på følgende måte: «Piaget seems to have thought of childhood as a period of epistemological error that is fortunately sloughed off as one matures» (Lipman, 1988, s. 12).

Elevene som deltar i denne studien befinner seg for øvrig aldersmessig innenfor det stadiet som Piaget kaller for det formelt-operasjonelle stadiet (12–15 år), og er etter Piages teori i stand til å tenke logisk om abstrakte situasjoner. Når det gjelder Piaget, kan det for øvrig synes som om han opererer med svært strenge krav til hva man skal regne som filosofi. Piaget har sannsynligvis rett i at barn ikke bygger opp filosofiske systemer med den grad av kompleksitet og konsekvens som for eksempel Spinoza gjør, noe for øvrig ikke så mange voksne heller gjør. Men, det er åpenbart en sammenheng mellom spørsmålet om barn kan tenke filosofisk og det syn man har på hva filosofi og filosofisk virksomhet innebærer. I det følgende skal jeg utdype hva jeg legger i begrepet filosofi og hvordan filosofisk virksomhet oppfattes i denne studien.

3.5 Filosofisk virksomhet

3.5.1 Hva er filosofi?

Å fremme tankens klarhet, har vært filosofiens målsetning siden den oppstod i antikkens Hellas for to og et halvt tusen år siden. Ved hjelp av rasjonelle overveielser, begrunnelser og argumentasjon ville filosofien finne ut av ting

(Fastvold, 2009). Å skulle definere mer konkret hva filosofi er, er omstridt. I boken *Hva er filosofi?* skriver for eksempel filosofen Arne Næss følgende om hvorfor filosofi ikke lar seg nøyaktig bestemme og avgrense:

Det vi tradisjonelt kaller filosofi er så omfattende at noe felles multiplum som alle filosofer er enig i, finnes ikke. De fleste filosofiske systemer synes å motsi hverandre. En nærmere analyse viser at de svært ofte taler om forskjellige ting. At vi er i stand til å tale forbi hverandre i den grad det skjer i filosofien, vitner snarere om tilværelsens rikdom, om de mange synsvinkler den kan sees fra, enn om eksistensen av uforenelige løsninger av ett og samme spørsmål (Næss, 1996, s. 14).

Til tross for at ingen kort definisjon kan romme filosofiens mangfold, men kan besvares på utallige måter, vil nok likevel de fleste kunne si seg enig i at filosofi og filosofering er forsøk på gjennom tenkning og samtale å finne begrunnede svar på spørsmål om natur, samfunn og menneskets forhold til verden.

3.5.1.1 *Fra mythos til logos*

Begrenser vi oss til det europeiske kulturområde, er det vanlig å mene at filosofi som metodisk tenkning oppstod hos de joniske naturfilosofene³⁷ i oldtidens Hellas, ca. 600 år før Kristus. For å benevne den utviklingsretning i tenkning og kultur som fant sted innenfor det greske samfunnet i tidsrommet filosofien oppstår og utvikles, snakker man gjerne om en utvikling fra mythos til logos³⁸. Mythos var den muntlige diktningens fabuleringer som fanget oppmerksomhet og fantasien umiddelbart. Logos³⁹ tilsvarte skriftkulturens drøftelser. Endringen fra mythos mot logos, medførte en resonerende og reflekterende form for språkliggjøring av det man finner som viktig i tilværelsen. Logos fortrenget i økende grad mytenes evne til å fylle verden med mening og forpliktende gyldighet. I dette ligger det en skepsis mot å ta noe for gitt. Thales fra Milet (omkring 585 f.Kr.) regnes gjerne som den første

³⁷Samlebetegnelse på en rekke førsokratikere (greske filosofer som tidsmessig kommer før Sokrates (ca. 470-399 f.Kr) fra Jonia på Lilleasias kyst, som hovedsakelig beskjeftiget seg med naturfilosofi. Jf. Thales, Anaximander, Anaximenes og Heraklit (Nafstad, 1996).

³⁸Selve uttrykket: *Fra mythos til logo*, mener Sjaastad (1975) stammer fra den tyske åndshistoriker Wilhelm Nestle, og hans anerkjente verk *Vom Mythos zum Logos* fra 1966.

³⁹Ordet *logos* kan oversettes på mange måter, som for eksempel *ord, mening, tale, tanke*. Romerne oversatte logos med *ratio*, det vi kaller *fornuft* (Tollefsen m.fl., 1998).

filosof⁴⁰ eller naturfilosof som fremmer den første ikke-mytologiske⁴¹ teori om virkeligheten som helhet, da han søker etter tingenes opphav og begynnelse (*arche*), naturens innerste vesen (*fysis*) og verdens orden (*kosmos*) (Nafstad, 1996).

3.5.1.2 Modervitenskap

I oldtidens Hellas omfattet ordet *filosofi*⁴² ethvert forsøk på å vinne innsikt og forstå mennesket og naturen og dens prosesser, og på å utlede og begrunne forskrifter for livsførsel. Man skilte altså ikke til å begynne med de ulike formene for viten fra hverandre, men benevnte all viten som filosofi (Hartnack, 1997). Men, allerede i oldtiden, ble problemstillingene gradvis mer spesialisert, og de ulike enkeltvitenskaper skilte seg ut; først matematikk og naturvitenskap. Næss (1996, s. 26) beskriver oldtidens filosofi som *modervitenskap*, som stadig *føder* nye vitenskaper. Filosofiens rolle som modervitenskap ble imidlertid ikke utspilt i oldtiden. Fra renessansen og særlig på slutten av 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet ser man hvorledes filosofiske problemstillinger har gitt opphav til enkeltvitenskapelig problembehandling. Dette har enten skjedd ved at filosofiske problemstillinger har ført til nye vitenskapssfærer, som for eksempel sosiologi og psykologi, eller ved at bestemte problemstillinger er blitt tatt opp til behandling innen en allerede eksisterende vitenskap. I følge Næss (1996) kan man derfor ikke betrakte filosofi som en grunn-vitenskap, for så snart en problemstilling er klart formulert og metoder utarbeidet, forlater spørsmålet filosofien og blir enten en del av en enkeltvitenskap, eller en helt ny vitenskap. Filosofen Bertrand Russell (1964) beskriver dette på følgende måte:

Hele studiet av himmelrommet som nå tilfaller astronomien, var en gang en del av filosofien; Newtons store verk het «Naturfilosofiens matematiske prinsipper». På samme måte var studiet av menneskets sjelsliv i sin tid en del av filosofien; nå er det skilt ut som en egen vitenskap, psykologien. Mangelen på sikkerhet i filosofien er derfor i stor utstrekning mer tilsynelatende enn virkelig. De spørsmål som kan gi definitive svar på, har allerede funnet sin plass i vitenskapene; det er bare de som for

⁴⁰En *filosof* er en som sysler med filosofi; en tenker som søker etter viten (Hartnack, 1997).

⁴¹Mytologi (av gr. *Mythos*, (oppdiktet) fortellinger): den foreliggende samling av myter innenfor en bestemt kultur (Grøn m.fl., 1996).

⁴²Ordet *filosofi* (gresk *philosophia*, kjærlighet til visdom eller venn av innsikt; av gresk *philia*, kjærlighet (eller *philos*, venn), og *sophia*, dyktighet, innsikt, visdom) (Grøn m.fl., 1996).

øyeblikket ikke kan besvares definitivt, som blir igjen og utgjør det vi kaller filosofi (Russell, 1964, s. 115).

I følge Svendsen (2003) er det enkelte som hevder at det er en radikal diskontinuitet mellom filosofi og vitenskap mens andre derimot hevder at de glir over i hverandre. Russell (1964) oppfatning er et eksempel på sistnevnte posisjon, da han hevder at filosofisk kunnskap ikke skiller seg radikalt fra vitenskapelig kunnskap, men poengterer at det er en viss forskjell da filosofien grunnleggende opererer kritisk, mens vitenskap dreier seg om å bringe til veie evidens. Filosofiens oppgave blir da å foreta kritiske undersøkelser av de prinsippene som anvendes både i vitenskapen og dagliglivet.

3.5.1.3 Undring

En vanlig oppfatning er å forstå menneskets evne til undring som filosofiens opphav. Platon for eksempel hevder dette i dialogen *Theaetetus*⁴³. I samtale med den unge matematikeren Theaetetus sier Sokrates at den holdning som vi finner hos en filosof, en mann som elsker visdommen, er undring, og at filosofien ikke har et annet opphav enn denne:

Theaetetus: Oh yes, indeed, Socrates, I often Wonder like mad what these things can mean; sometimes when I'm looking at them I begin to feel quite giddy.

Socrates: I dare say you do, my dear boy. It seems that Theodorus was not far from the truth when he guessed what kind of person you are. For this is an experience which is characteristic of a philosopher, this wondering: this is where philosophy begins and nowhere else (Burnyeat, 1990. s. 277).

Aristoteles var av samme oppfatning:

For det å undre seg over noe som gjør at menneskene både nå og opprinnelig begynte å filosofere. Til å begynne med undret de seg over de nærliggende vanskeligheter, og litt etter litt gjorde de fremskritt og ga seg i kast med større og større vanskeligheter, f.eks. månens forandringer, solen og stjernene, og universets tilblivelse. Og den som ikke finner ut av noe og undres, han mener at han selv er uvitende, hvorfor også på sett og vis den som elsker myter (filòmythos) er en filosof, for mytene er sammensatt av undere (Aristoteles, 1969, s. 19).

⁴³Dialogen «Theaetetus» har et erkjennelses teoretisk innhold og handler om hva kunnskap er.

Å forstå undring som filosofiens opphav, synes fremdeles å gjelde. Næss (1999, s. 10) skriver for eksempel om dette i boken *Livsfilosofi*: «Filosofien begynner med undring og slutter med undring – dyp undring.» Men hva er egentlig undring? Å skulle beskrive nøyaktig hva undring innebærer, er vanskelig. I artikkelen: «Barnets undring – et oversett potensial», gir Opdal (1993) følgende karakteristik av undring:

Undring er en slags uro med hensyn til det foreliggende er det slik det ser ut som, eller må det kan hende oppfattes på en helt annen og ny måte? Den kommer til uttrykk som en problematisering av det vi ellers tar for gitt; av våre begreper, våre resonnementer og våre grunnleggende antagelser (Opdal 1993, s. 11).

I følge Opdal, inntreffer undring i det man tar et *skritt tilbake* og tenker gjennom det som ellers virker selvfølgelig i tilværelsen. For å tydeliggjøre hva han legger i ordet *undring* foretar han et skille mellom det å være nysgjerrig og det å undre seg. I dagligspråket brukes ofte ordene nysgjerrighet og undring om hverandre, men i følge Opdal er det en forskjell på det å være nysgjerrig og det å undre seg. Denne forskjellen har å gjøre med å stille dagligdagse, vitenskapelige og tekniske spørsmål på den ene siden, og reise et filosofisk problem på den andre siden. Når man spør for eksempel hva klokken er, eller hvilket material klokken er laget av, spør man i følge Opdal ut fra sin nysgjerrighet. Reiser man imidlertid et spørsmål om *hva tid er*, er det undring som ligger til grunn for spørsmålet.

3.5.1.4 Aktivitet og øvelse

Nå er det imidlertid ikke slik å forstå at filosofi bare handler om å undres. Filosofi er også evnen til dannelse, som den danske filosofen Finn Thorbjørn Hansen (2002) skriver om i boken *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. I boken understreker Hansen at filosofi ikke bare er en teoretisk disiplin om det *sanne, gode og det skjønne*, men også en praktisk disiplin og øvelse som handler om hvordan vi kan bli bedre til å leve.

Denne måten å forstå filosofi på, som en praktisk aktivitet og øvelse samt et middel til å finne seg selv eller danne seg selv er ikke ny i et historisk perspektiv. Vi finner

den allerede hos Sokrates (Hansen, 2002). I det 20. århundre har det imidlertid ikke vært denne forståelsen av filosofien som har dominert. I følge Hansen (2002) har den filosofi som profesjonelle fagfilosofer har arbeidet med, vært en teoretisk viten orientert etter de moderne vitenskapers mønster. I løpet av de siste 20 årene har imidlertid den praktiske filosofi vunnet terreng.

Den første filosofen som etablerte den første filosofiske praksis var Gerd Achenbach. Etter sin doktorgrad åpnet han i 1981 sin filosofiske praksis i byen Bergisch Gladbach utenfor Köln i Tyskland (Svare & Herrestad, 2004). I den filosofiske praksis vil ikke Achenbach begrense samtalen til de klassiske, anerkjente filosofiske problemstillingene. Ethvert spørsmål eller tema kan ifølge ham gjøres til gjenstand for filosofisk refleksjon. Filosofisk refleksjon kjennetegnes, i følge Achenbach, ved at den opprettholder en filosofisk skepsis til «alt som anser seg for rett, avgjort, endelig, utvilsomt – kort og godt alt som fremstiller seg som «sant» og som derved unndrar seg videre undersøkelse» (Svare & Herrestad, 2004, s. 95–96).

3.5.1.5 Filosofi som metode

Filosofi kan også forstås som metode på linje med analytisk filosofi. Bostad (2006) beskriver metoden på følgende måte:

Metoden gjenkjennes først og fremst som praktisering av en konstruktiv samtale, som et redskap for anerkjennelse, trygghet, selvrefleksjon, utfordring og utvikling av jeget (evnen til å se seg selv, stille spørsmål ved seg selv). I en slik sammenheng blir det viktig å være oppmerksom på at det finnes regler, prinsipper og mønster for samtale og dialog, hvor saken, kunnskapen eller større viten er kilden som skal befrukte prosessen (Bostad, 2006, s. 29–30).

I forlengelsen av sitt syn på filosofien som en form for metode, nevner Bostad (2006) Dewey, som tar opp forholdet mellom tenkningens innhold og dens struktur. For Dewey er den logiske eller vitenskapelige tenkemåte et ideal fordi på grunn av sin struktur, retning eller innstilling som skal lede oss til en bedre forståelse av oss selv. Det karakteristiske ved vitenskapelig tenkning er at den er reflekterende, det vil si trinnvis og resonnerende og at nye oppdagelser oppstår ved at tenkningen går utover det observerbare, og den undersøker grunner for, og konsekvenser av våre

handlinger (Bostad, 2006). Den reflekterende tenkemåten beskriver Dewey (2009) på følgende måte:

Refleksiv tænkning i modsætning til andre mentale operationer, som vi kalder for tænkning, indebærer (1) en tilstand præget af tvivl, tøven, forvirring, mentale udfordringer, som tænkningen udspringer af, og (2) en handling præget af søgen, jagt og undersøgelse for at finde stof, der kan fjerne tvivlen og stoppe forvirringen (Dewey, 2009, s. 20).

Filosofi kjennetegnes av en søking etter oppklaringer, den søker etter en reflektert forståelse av tilværelsen, hvordan tingene henger sammen. Den aktiveres, som Bostad (2006, s. 32) sier, «av noe som ikke er avklart, eller ikke overbevisende nok, eller så er det et svar eller en konklusjon som ikke gir mening.»

(...) Mennesket er bærer av en slags hellighet hele livet, hvilket impliserer at barnet ikke er noe som «skal bli» til noe vi ønsker, men at barnet «er» et helt menneske. Vi har altfor lett til å se på dannelse og oppdragelse som et redskap for hvordan man kan endre barnet i stedet for å betrakte barnet som et allerede selvstendig individ. Det føre meg over i et annet aspekt ved barnet: har vi virkelig en oppfatning av barnet som innehaver av refleksjonsevne (selv om den er famlende og kanskje delvis skjult), av kritisk sans, fantasi og moralsk dømmekraft, ja, så fordrer det også at vi forventer noe av barnet. Vi kan faktisk stimulere denne evnen til vekst slik at barnet bruker den kritiske kunnskapssøken det har på best mulig måte (Bostad, 2006, s. 35).

Den amerikanske filosofien Richard Rorty med bakgrunn i analytisk filosofi, hevder at filosofi bør utvikle seg til å bli en aktivitet som primært handler om «enlarging a linguistic and argumentative repertoire, and thus imagination» (Rorty, 1982, s. 222). Slik sett er ikke filosofers oppgave å være eksperter på «evige spørsmål», men å være «unspecialized intellectuals who are exceptionally good at putting together arguments, and pulling them apart» (Rorty, 1982, s. 220). Breivik og Løkke (2007) påpeker at det er fruktbart å ta utgangspunkt i Rorty og karakterisere filosofi ved å se på dens metode. Filosofisk tenkning kan sies å ha tre metodiske kjennetegn som Breivik og Løkke (2007, s. 26) oppsummerer på følgende måte:

- Filosofisk tenkning er *kritisk* og godtar ikke stillestående det som sies, uansett hvem som sier det, men vurderer grundig om det er riktig.
- Filosofisk tenkning er *systematisk* og legger vekt på å argumentere så klart og presist som mulig, unngå selvmotsigelser, trekke gyldige og nødvendige slutninger osv.
- Filosofisk tenkning er *kreativ* og søker å oppdage og undersøke nye perspektiver, stille spørsmål ved etablerte sannheter og utematiserte forutsetninger osv.

Denne studien støtter seg på denne beskrivelsen, som forstår filosofi som metode i skolen og kan som Breivik og Løkke påpeker med rette kalles *filosofi*

... i den grad den bidrar til å utvikle en type tenkning som er kritisk, selvstendig og kreativ. Ikke minst er det viktig at filosofi i skolen kan bidra til å utvikle *selvkritisk* tenkning, en form for tenkning som er klar over sine begrensninger og innser at det er behov for videre undersøkelse (Breivik & Løkke, 2007, s. 26.)

I neste kapittel presenteres undervisningsopplegget som utvikles og prøves ut i studien. Dette opplegget bygger som omtalt på sentrale sider ved Matthew Lipman og IAPC sin praktiske tilnærming til filosofering med barn, samtidig som det er inspirert av andre retninger. Det bygger i likhet med typisk filosofering med barn-opplegg på et sosiokulturelt læringssyn, på analytisk og pragmatisk filosofi, og på grunntrekkene ved den sokratiske samtalen. Videre er studien fundamentert på kritikken av en rigid stadietenkning innenfor utviklingspsykologien og et tilsvarende optimistisk syn på barn og unges kapasitet som tenkere. Dessuten vektlegges en forståelse av filosofi som praktisk virksomhet, en metode hvor undring, aktivitet og øvelse er sentrale momenter.

4 PRESENTASJON AV UNDERVISNINGSSOPPLEGGET I STUDIEN

I dette kapitlet presenteres det samtalebaserte undervisningsopplegget som ble utviklet og prøvd ut i studien etter inspirasjon fra filosofering med barn-bevegelsen. I kapitlet presenteres først de tre fortellingene som ble brukt som utgangspunkt for de filosofiske samtaler i designeksperimentet:

- Fortelling 1: *Forelsket på nett*
- Fortelling 2: *Deiligst.no*
- Fortelling 3: *Hacking*

Etter presentasjonen av fortellingene, redegjøres det kort for strukturen i samtaleøktene.

4.1 Bruk av fortellinger som utgangspunkt for det filosofiske undervisningsopplegget

I kapittel 3 så vi at Lipman og IAPC anbefaler at man bruker fortellinger som utgangspunkt for de filosofiske samtaler. I prinsippet kan man også bruke andre utgangspunkter, som for eksempel et bilde, en film, et kunstverk, etc. I denne studien valgte jeg imidlertid å bruke fortellinger fordi jeg hadde god erfaring med dette fra tidligere forsøk med filosofering med barn (Willumsen, 2000). Jeg hadde også erfart gjennom mitt hovedfagsprosjekt at spesielt konstruerte fortellinger fungerte langt bedre enn andre type fortellinger/historier som grunnlag for filosofiske samtaler med elever (Willumsen, 2000). Jeg skrev derfor tre korte

fortellinger til formålet. Tematikken i fortellingene er basert på informasjon jeg hentet fra undersøkelser om barn og unges nettbruk (jf. kap. 1). I tillegg var ideen å lage fortellinger som tok utgangspunkt i nettvettreglene. Som nevnt i kapittel 1, er nettvettreglene en del av det forebyggende arbeidet for trygg nettbruk blant barn og unge. Prosessen med å skrive fortellingene gikk for seg på følgende måte: Først presenterte jeg (muntlig) en ide til en fortelling for lærerne som deltok i studien. Deretter skrev jeg et førsteutkast som lærerne ga meg respons på. Med utgangspunkt i lærernes respons, skrev jeg så et nytt utkast som ble presenterte for læreren, som på nytt ga meg respons. Etter flere runder med responsgivning fra lærerne, ble siste utkast skrevet.

I utgangspunktet hadde jeg ingen erfaring med å lage fortellinger ment til bruk i filosofiske samtaler. Jeg studerte derfor andre filosofiske fortellinger som er laget spesielt med tanke på den filosofiske samtalen. For det første leste jeg noen filosofiske fortellinger skrevet av Matthew Lipman⁴⁴. I tillegg brukte jeg en historie, kalt *The knife* (Kniven) skrevet av Philip Guin (1993) som mal. Denne historien var jeg godt kjent med gjennom å ha brukt den i forbindelse med mitt hovedfagsprosjekt.

Fortellingene som jeg fant inspirasjon i, har visse fellestrekk:

- De er lettleste og utformet i et uformelt språk som barn og unge forstår. Fortellingenes litterære kvalitet er ofte ikke disse fortellingenes styrke.
- De tar utgangspunkt i barns livsverden, deres forhold til skolen, venner og familie. I følge Lipman og IAPC (jf. kap. 3) er det et avgjørende poeng at barn og ungdom kan identifisere seg med personene i fortellingene (som ofte er barn/ungdom) for å lettere kunne fange de unges interesse.
- De inneholder ofte moralske dilemmaer og logiske problemer som har til hensikt å skulle stimulere til undring, kritisk granskning, refleksjon og debatt.

⁴⁴ Harry Stottlemeier's *Discovery* (1974), *Kio and Gus* (1982).

- De er ofte åpne i den forstand at de ikke bare omhandler et tema og fører fram til et svar. De har ofte en åpen slutt.
- De er laget slik at de verken gir konkrete svar eller stiller konkrete spørsmål. De filosofiske emnene ligger skjult i teksten for at eleven selv skal oppdage og avdekke dem.
- De skal fremstå som en modell for den filosofiske samtalen.

I motsetning til Lipmans fortellinger som strekker seg fra 50–100 sider (jf. kap. 1), er fortellingene som brukes i studien korte, ca. 1 A4 side. Bakgrunnen for dette er hovedsaklig hensynet til studiens omfang. Dette kommenteres nærmere i kapittel 5.

Mer generelt kan fortellingene karakteriseres som lettleste. De er skrevet i dialogform og har et enkelt språk. Hovedpersonene i fortellingene er elever som går på en ungdomsskole. Personene i fortellingene er altså i samme aldersgruppe som elevene i designeksperimentet. Det er for øvrig ingen voksne med i fortellingene. Samtalene som ungdommene fører seg i mellom, foregår på skolen, i friminuttene og i timene, og handler om spørsmål knyttet til livet på Internett.

Elevene fikk ikke lese fortellingene på forhånd, men fikk fortellingen utdelt rett i forkant av samtaleøktene. De fikk imidlertid presentert en rammefortelling som setter de tre fortellingene i sammenheng med hverandre. Rammefortellingen ble presentert muntlig av lærerne for elevene i forkant av første samtaleøkt. I det følgende gjengis rammefortellingen slik elevene fikk den overlevert muntlig fra lærerne:

Dere skal nå få møte noen elever som går på en ungdomsskole, som ikke er så ulik den dere går på. Det som er felles for elevene som dere skal treffe, er at de i løpet av en skoledag, opplever ulike ting som har med Internett å gjøre. Hva de opplever, får vi vite gjennom samtaler som elevene har seg imellom. Den første samtalen handler om ei jente som er blitt forelsket i en gutt som hun har møtt på nettet. Den andre samtalen handler i hovedsak om å ta bilder av noen og legge disse ut på Internett uten lov. Den tredje og siste samtalen handler om at noen har hacket seg inn på skoleserveren.

I det følgende presenteres de tre fortellingene i sin helhet. Etter hver presentasjon, begrunnes valgte av tema, og temaets aktualitet belyses.

4.2 Fortelling 1: *Forelsket på nett*

Den første fortellingen, kalt: *Forelsket på nett*, handler om ei jente som i en mattetime betror seg til sin venninne om at hun har møtt en gutt på nettet som hun har forelsket seg i. Venninnen reagerer med skepsis og konfronterer så den forelskede venninnen sin med en rekke spørsmål som den forelskede jenta må ta stilling til. Nedenfor kan fortellingen leses i sin helhet:

1. Forelsket! «I hvem da», hvisker Pia, og ser nysgjerrig bort på Silje som sitter og tegner kruseduller i margen på matteboka.
2. «Han heter Krister», svarer Silje og klarer ikke la vær å fnise i det hun sier navnet hans.
3. «Krister, hvem Krister?» Pia rynker pannen. Hun kan ikke i øyeblikket komme på noen hun kjenner som heter Krister.
4. «Jeg har møtt ham på nettet. Han er fra Bodø og er 15 år.»
5. «På nettet!» Utbryter Pia overrasket.
6. «Ja!» «Er det så merkelig da?»
7. «Nei, egentlig ikke»... «Er han interessert i deg da?»
8. «Ja, jeg tror det»... «Han flørter med meg, og så har han spurt om jeg kan sende et bilde av meg til han på e-mail.»
9. «Dere har altså ikke truffet hverandre – sånn på ordentlig?»
10. «Nei, ikke ennå.» «Han vil at vi skal møtes snart.» «Jeg føler likevel at jeg kjenner han kjempegodt selv om jeg ikke har møtt ham sånn på ordentlig.» Silje smiler.
11. «Har du bilde av ham,» spør Pia?
12. «Nei, men jeg skal få det.» «I grunnen spiller det egentlig ingen rolle hvordan han ser ut. Han er den flotteste gutten jeg noen gang har møtt. Han er kjempemorsom og chatte med og» ... «Silje blir fjern i blikket.»
13. «Men hvordan kan du bli forelsket i en person du verken har sett eller har møtt?» Pia ser forundret på Silje. «Er du forresten sikker på at han er den

han sier at han er?» «Kanskje han er yngre eller eldre enn det han sier.»

«Han kan til og med være en jente for alt du vet.»

14. «Nei, ikke kjødd da.» Silje kjenner at hun blir litt irritert på Pia fordi hun stiller så mange kritiske spørsmål.

15. «Er du forresten alltid ærlig når du selv chatter – om hvem du er, hvordan du ser ut og sånn?» Pia ser med et ertende blick bort på Silje.

16. «Ja, men noen ganger er det selvsagt morsomt å tulle litt med alder og ...» «Dessuten tør man si mer på nettet, alt er liksom lov...»

4.2.1 Fortellingens begrunnelse og aktualitet

Intensjonen med denne fortellingen er å fokusere på utfordringer knyttet til chatting og kommunikasjon generelt på nettet og berører to av Redd Barnas nettvettregler: *Husk at det er lett å lyve på nettet, ikke tro på alt som andre skriver og ta med noen du stoler på hvis du skal møte noen du har blitt kjent med på nettet, og møt dem på et offentlig sted.*

I følge Medietilsynet (2010a) er chatting, i tillegg til å sende e-post, en populær kommunikasjonsmåte over Internett, spesielt blant barna mellom 13 og 16 år. Omtrent tre av fire chatter. Å chatte på Internett er å snakke med noen, nesten som å snakke med noen på telefonen, bare at man skriver i stedet for å snakke. Chatting kan være anonymt og foregår i åpne eller lukkede rom. Der man chatter, i de såkalte praterommene, er det laget slik at man logger seg inn i et fellesrom som man finner på ulike nettstedet. Under pålogging bruker man et kallenavn (nickname/nick). I det åpne rommet er det gjerne flere som kommuniserer med hverandre. På en typisk chattekanal finner man også en navneliste som forteller hvem som er koblet til rommet. Navn som ikke er aktive i fellesrommet, er enten passivt observerende eller så deltar den aktuelle personen i private samtaler i egne rom hvor man kommuniserer to og to. De private rommene etableres ved at en aktør klikker seg

inn på et navn på navnelisten. Man kan da enten bli klikket bort, høflig avvist eller så er man på snakk (Ung.no, 2011⁴⁵).

Svært mange barn og unge har i dag erfaring med chatting på Internett eller MSN (jf. kap. 1). Det hadde også de fleste av elevene som deltok i studien (jf. kap. 9). Å chatte har blitt en naturlig måte å kommunisere med venner på. De åpne kanalene kan ha egne temaer, ulike aldersgrenser eller mindre, geografisk tilknyttede kanaler der man kan møte noen fra nærmiljøet. Til forskjell fra disse kanalene chatter man hovedsakelig med vennene sine på MSN. Man må ha e-postadressen til dem man chatter med lagret, og flesteparten av disse kontaktene er venner, venners venner eller andre man har blitt kjent med via chattekanaler på nettet. Mange ønsker å bli kjent med andre gjennom chatting for å få chattevenner, og ikke nødvendigvis for å møte dem ansikt til ansikt (Ung.no, 2011).

Dilemmaet som fortellingen i hovedsak reiser, er at når man chatter på nett så ser man ikke (dersom man ikke har webkamera) hvem man snakker med. Man må anta at personen(e) man snakker med er den eller som de utgir seg for å være. Det er lett å lyve på alder, seksuell legning, utseende, hvor man kommer fra etc. I kapittel 1 så vi at undersøkelser viser at mange barn og unge opplever at personer de møter på nettet utgir seg for å være barn eller ungdom, men som senere har vist seg å være en voksen person (Medietilsynet, 2010a).

I følge Redd Barnas rapport «Alle ljuger på nett – og alle vet det» (Redd Barna, 2003), innrømmer ungdommen at når de er på nett kan det hende at de tuller om alder, navn og utseende. Særlig yngre jenter som sitter sammen mens de chatter er tøffere og lyver og flørter mer enn når de chatter alene. Noen har også flere nicknames der de opererer med ulike aldre.

I kapittel 1 så vi også at mange barn og unge opplever at ukjente personer på Internett spør etter personlige opplysninger om dem. Selv om de fleste som opplever dette, overser slike forespørsler, oppgir noen informasjonen som blir etterspurt (Medietilsynet, 2010a).

⁴⁵ ung.no er det offentlige informasjonskanal for ungdom. Hentet 26. juni 2011 fra http://www.ung.no/chat/1157_Chatting_-_%C3%A5_snakke_med_noen_p%C3%A5_nettet.html

Et annet dilemma i fortellingen er hvorvidt jenta skal møte gutten hun chatter med. I følge Medietilsynet (2010a) har nesten ett av fire barn i løpet av 2009 møtt noen i virkeligheten som de først traff på Internett. Dette er en høyere andel enn det foreldrene tror. Omtrent halvparten av de som har møtt noen hadde med seg venner på det første møtet, mens 29 prosent gikk alene for å møte personen. De aller fleste hadde det fint på dette møtet, men 5 prosent hadde negative opplevelser.

4.3 Fortelling 2: *Deiligst.no*

Den andre fortellingen i undervisningsopplegget retter oppmerksomheten mot publisering av bilder på Internett. Nedenfor gjengis fortellingen i sin helhet:

1. Nora, Eva og Lisa er de eneste jentene fra klassen som er igjen i garderoben etter gymtimen. De har somlet fælt med å skifte etter gymmen, fordi de har så mye å snakke om.
2. Plutselig går graderobedøren opp og inn stormer Thomas og Stine fra klassen. De ler høyt og lager et fryktelig spektakkel.
3. Thomas har mobilen sin i hånden, han gliser og tar bilder av Nora, Eva og Lisa som er så overrasket at de ikke klarer å reagere.
4. I det Thomas og Stine løper ut døren igjen, roper Stine i en spydig tone: «Nå skal det bli spennende å se hvem av dere som får høyest poeng på «deiligst». Så springer de av sted, mens ekkoet av latteren deres henger igjen i gangen».
5. Nora, Eva og Lisa står målløse tilbake. Omsider tar Eva ordet: «Tenk om de virkelig legger ut bilder av oss på nettet?» Eva ser bort på venninnene sine med et bekymret blick.
6. Nora: «Kjenner jeg dem rett, vil de sikkert gjøre det. Jeg vet at de har lagt ut bilder av Jonas og Selma uten å spørre dem om det var greit».
7. Eva: «Thomas og Stine har dessuten lagt ut bilder av seg selv på «deiligst.no», enda de ikke er 16 år....»
8. Lisa: «Jeg synes ikke at vi skal bry oss. Hva gjør det egentlig at de legger ut bilder av oss på nettet? Vi er jo ikke nakne».

9. Eva: «Jeg er overhode ikke enig med deg i det, Lisa. De har ingen rett til å legge ut bilder av oss, uansett om vi er nakne eller fullt påkledd».
10. Nora: «Jeg er litt enig med deg Eva... men når jeg tenker meg om, så betyr det vel egentlig ingenting at det finnes noen bilde av oss på nettet. Det fins jo tusenvis av bilder av ulike folk på nettet».
11. Eva: «Det er jo ikke så farlig for deg, Nora. Du er jo så tynn... Jeg som ikke er så tynn, liker ikke tanken på at alle kan se meg i bare truse og bh.»
12. Nora: «Nå må du slutte, Eva. Jeg er ikke så mye tynnere enn du...»
13. Eva: «Jo, det er du! Har du kanskje egentlig lyst til å få bilde av deg selv lagt ut på *deiligst?*»

4.3.1 Fortellingens begrunnelse og aktualitet

Tematikken i denne fortellingen favner om følgende nettvettregler fra Redd Barna: *Tenk deg om før du deler personlige bilder og opplysning om deg selv og andre på åpne nettsteder og vis respekt for hverandre på nett. Mobbing på nett er minst like alvorlig som annen mobbing.*

Å sende eller legge ut bilder eller videoopptak av andre er blitt en utbredt aktivitet blant barn og ungdom (Medietilsynet, 2008). Dette henger blant annet sammen med bruk av mobiltelefon. I følge Medietilsynet (2010a) har 14 prosent av barna i løpet av 2009 opplevd at noen har sendt mobilbilder eller mobilvideo av dem til andre uten at de har sagt ja til det. Åtte prosent sier selv at de har sendt mobilbilder eller mobilvideo av andre uten at de har godkjent det. Seks prosent av barna har mottatt et nakenbilde på mobilen av noen de kjenner i løpet av det siste året. To prosent har også tatt bilde av seg selv uten klær og sendt det til noen via mobilen.

I fortellingen blir også fenomenet *Deiligst.no*⁴⁶ berørt. *Deiligst.no* er et populært norsk nettsted beregnet for ungdom, hvor hvem som helst kan registrere seg og opprette sin egen personlige profil. Nettstedet fungerer som en bildeportal hvor brukere fra 16 årsalderen kan legge ut bilder av seg selv og som man igjen kan få

⁴⁶ Hentet 8. august 2011 fra <http://www.deiligst.no/>

poeng på av andre brukere. Kjernefunksjonen er at brukerne selv driver selvpromotering ved å vise seg frem utseendemessig for andre likesinnede i form av bilder, men også videooverføring fra webcam. Nettstedet har også egen chattetjeneste samt avstemninger, rangeringer og konkurranser knyttet til bildene.

Deiligst.no har blitt kritisert fra flere hold på grunn av at de inneholder lettkledde bilder av pornografisk karakter som er lastet opp av brukeren selv. Kritikken har blant annet kommet fra Datatilsynet, Redd barna og BarneVakten som anmeldte nettstedet i 2005 for å vise seksualiserte bilder av barn (Eide, 2005). Også Elisabeth Staksrud i Medietilsynet påpeker at de som legger ut bilder av seg selv nesten uten klær kan få problemer når de skal søke jobb. Under henvisning til Deiligst.no sier hun: «Mange arbeidsgivere oppfatter ungdom som har lagt ut slike bilder av seg selv som korttenkte. Og er man så korttenkt, kan man bli oppfattet som en sikkerhetsrisiko». Staksrud sier videre: «Det kan forfølge dem som har lagt ut bilder av seg selv i mange år, da nettsøking er svært vanlig blant arbeidsgivere i forbindelse med rekruttering av nye arbeidstakere». Det finnes flere lignende nettsider, blant annet Penest.no som tilbyr tilsvarende tjenester. De mest populære sidene av denne typen har millioninntekter og meget stor trafikk, større enn mange av de største nettavisene i Norge.

4.4 Fortelling 3: *Hacking*

Den tredje fortellingen tar for seg temaet *hacking*. Nedenfor kan fortellingen leses i sin helhet:

1. «Nettet skal stenges!» Jonas slenger seg ned sammen med Frida, Siv og Fredrik som sitter ute i vårsola og slapper av i fritimen.
2. Frida: «Hva mener du egentlig med at nettet skal stenges?» Hun ser forundret på Jonas.
3. Jonas: «Vi får sannsynligvis ikke lov til å bruke nettet på en god stund.»
4. Siv: «Ja, men hvorfor?»

5. Jonas: «Det går rykte om at Stian og Johan fra klassen har hacket seg inn på skoleserveren.»
6. Fredrik: «Hva, er det mulig?»
7. Jonas: «Ja, sikkert... Og nå straffes alle elevene på skole på grunn av de to datanerdene.»
8. Frida: «Nei, de kan ikke stenge nettet... Vi må jo ha tilgang til emneområdet vårt... Hva med prosjektframføringen vi skal ha i morgen? Alt vi har jobbet med ligger på nettet!»
9. Jonas: «Det hjelper visst veldig lite.»
10. Senere i fritimen ser de plutselig Stian og Johan, som er på vei inn. Fredrik roper på dem: «Er det sant at dere har hacket dere inn på skoleserveren?»
11. Stian: «Yepp, det stemmer.» Stian virker brydd.
12. Jonas: «Er dere klar over at dere ødelegger for oss alle?» Jonas er hissig i stemmen.
13. Stian: «Vi ante jo ikke at skolen ville stenge nettet... Vi har jo gjort det før uten å bli oppdaget...»
14. Fredrik: «Hvorfor gjør dere det?»
15. Johan tar endelig ordet: «Noen ganger har vi fått penger for å hente ut diverse...»
16. «Dessuten er det jo morsomt å se hva folk skriver om i emneområdet sitt og se hvilke karakterer folk i klassen har fått... Det står mye annet rart om folk også...»
17. Siv: «Hva da?»
18. «Mye rart», sier Johan mens han smiler og hever øyenbrynene.
19. Frida: «Dere har ikke lov til å snoke i folks private ting.»
20. Stian: «Privat og privat... Det ligger jo ute på nettet...»

4.4.1 Fortellingens begrunnelse og aktualitet

Tematikken i denne fortellingen favner i hovedsak om Kulturdepartementets nettvettregel nr. 9 (jf. kap. 1): *Meld fra dersom du kommer over klart ulovlige ting,*

enten det dreier seg om ulovlig materiale, brudd på rettigheter eller «hacking» (datasnoking).

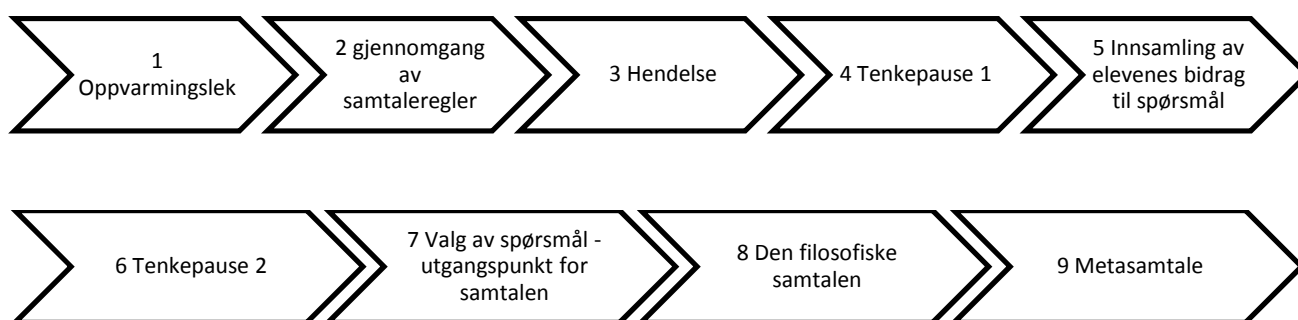
En hacker er i følge Rasmussen (2007, s. 12) en «selvlærte eksperter eller halvstuderte røvere fra universitetenes datasentre.» Rasmussen beskriver hackerkulturen både som en kultur og en etikk, men også som en undergravende ideologi, som kriminell, som har vokst frem i kjølvannet av de første datanettprosjektene, der dataprogrammer ble betraktet som fellesgoder som kunne utvikles i et nettbasert fellesskap. Det er også konflikter innad i bevegelsen, og et vrengebilde av denne kulturen er sabotasje og hærverk på andres programvarer (cracking). Hacking og cracking er ikke lenger forbeholdt innbarkedede datanerder. Ved hjelp av enkle verktøy kan også ungdom flest ta kontroll over andres datamaskiner.

I en undersøkelse utført av sikkerhetselskapet Panda Security, er hacking blitt like utbredt blant tenåringer som nedlasting av musikk⁴⁷ (Fevang, 2010). Samtidig som de fleste bruker mesteparten av tiden på nettet til skolearbeid og fritidsaktiviteter som musikk, film og spill, har mange heller negative hensikter med sin surfing. Hele 63 prosent innrømmer at de har minst én gang forsøkt og hacke seg inn på andres kontoer på chattenettverk eller sosiale nettsteder. Dette kan gjøres med gode, gamle metoder som å gjette seg frem til passordet, men nærmere én av fem av de spurte har også kjennskap til avanserte hacker-verktøy. Hver tredje av disse har brukt slike verktøy minst én gang. Av de som faktisk har brukt slike verktøy, svarer hele to tredjedeler at de faktisk har klart å hacke brukerkontoer. Verktøyene ligger gratis på nettet, og blir stadig enklere å bruke.

⁴⁷ Dette er konklusjonen etter en nettundersøkelse utført av Panda Security blant 4.000 ungdommer mellom 15 og 18 år. Hentet 2. august 2011 fra <http://www.sb.no/ungdom/hacking-mer-utbredt-1.5887573> (Publisert 14. desember 2010).

4.5 Intendert grunnstruktur i de filosofiske samtalene

I kapittel 3, så vi at filosofiske samtaler i skolen kan praktiseres på ulike måter. De aller fleste som arbeider med filosofi i skolen tar utgangspunkt i en bestemt struktur som skal hjelpe elevene til å tenke selvstendig og kritisk, til å lytte til hverandre, samarbeide og til å drive samtalen mot en stadig mer grundig analyse av et konkret tema. Det handler om en prosess, ikke om en bestemt mengde kunnskap som skal erverves. I det følgende beskrives grunnstrukturen i undervisningsopplegget i studien etter inspirasjon fra filosofering med barn-bevegelsen (jf. kap. 3). Denne strukturen bygger i hovedsak på ni faser, som vist i figuren nedenfor:



Figur 4-1: Undervisningsoppleggets ni faser.

I det følgende beskrives de ni fasene mer utfyllende.

Fase 1: Oppvarmingslek

Den første fasen i undervisningsopplegget starter med en såkalt *oppvarmingslek*. Både jeg og lærerne hadde, som nevnt i kapittel 3, gått på kurs hos James Nottingham i England, hvor vi ble introdusert for såkalte *ice-breaker* som en første oppstart til den filosofiske samtalen. Vi kalte de ulike variantene av *ice-breaker*'s for oppvarmingsleker. Helhetlig sett skal det ikke brukes mye tid på disse lekene,

toppen 3–5 minutter pr. gang. Hensikt med lekene er å få motivert elevene til å arbeide i fellesskap. Leken kan også løse opp, og løfte stemningen i elevgruppen. Lekene krever også at elevene konsentrerer seg og tenker, da lekene ofte handler om å forstå og følge en regel. I kapittel 6 beskrives lekene som ble brukt nærmere.

Fase 2: Gjennomgang av samtalereglene

Den andre fasen i undervisningsopplegget skal handle om å innføre forskjellige regler for den filosofiske samtalen, for eksempel: snakke om en ting av gangen, begrunne det man sier, lytte til det andre sier og forsøke å forstå, rekke opp hånden når man ønsket å si noe, ikke avbryte andre, ha respekt for det andre sier etc. Hensikten med å ha regler for samtalen er blant annet å gjøre elevene trygge på hvordan de skal oppføre seg under samtalen (Helskog, 2006). I kapittel 6 ser vi nærmere på hvordan lærerne og elevene gjennomførte dette i praksis.

Fase 3: Hendelse

I den tredje fasen i undervisningsopplegget, introduseres elevene for en fortelling, altså en av fortellingene som ble utviklet i studien. Denne delen blir ofte i et typisk filosofering med barn-opplegg kalt for «Hendelse» (f.eks. Børresen & Malmhester, 2003, s. 44). Hensikten med *hendelsen* er å etablere eller skape en felles erfaring som utgangspunkt for samtalen (jf. kap. 3). Fremgangsmåten er som følger: Elevene og lærer sitter i en ring så alle har blikk-kontakt med hverandre. Fortellingen leses høyt i plenum. Elevene leser etter tur et avsnitt hver (avsnittene er nummerert for å gjøre det enkelt for elevene å følge med). De elevene som ikke ønsker å lese, kan si pass.

Fase 4: Tenkepause 1

Den fjerde fasen i undervisningsopplegget består av en såkalt tenkepause. I denne tenkepausen er det meningen at elevene skal tenke gjennom fortellingen og i en loggbok skrive ned spørsmål, refleksjoner, assosiasjoner de har fått etter å ha lest fortellingen.

Fase 5: Innsamling av elevenes bidrag til spørsmål

I den femte fasen i undervisningsopplegget er målsetningen at elevene skal dele sine tanker med hverandre i grupper på to til tre elever for deretter å formulere et spørsmål som de vil dele med resten av gruppen ved å skrive spørsmålet på tavlen (elevene skriver navnene sine bak spørsmålet de har formulert). Når alle elevene har skrevet sitt spørsmål på tavlen, leser lærer opp spørsmålene og gir elevene en ny tenkepause.

Fase 6: Tenkepause 2

I den sjette fasen i undervisningsopplegget, skal elevene ha den andre tenkepausen hvor de skal tenke på hvilket spørsmål han eller hun ønsker å arbeide videre med i den filosofiske samtalen. Her kan elevene også skrive i loggboken.

Fase 7: Valg av spørsmål – utgangspunkt for samtalen

I den syvende fasen i undervisningsopplegget skal elevene i plenum stemme over hvilket spørsmål de ønsker å ha som utgangspunkt for den filosofiske samtalen. Læreren leser på nytt spørsmålene fra tavlen, og elevene kan stemme så mange ganger som de ønsker på de spørsmålene som de finner mest interessante. Det spørsmålet som har fått flest stemmer, blir utgangspunkt for den filosofiske samtalen. I kapittel 6 presenteres elevenes spørsmål fra alle samtaleøktene.

Fase 8: Den filosofiske samtalen

Den åttende fasen i undervisningsopplegget er selve samtalen (i kapittel 6 presenteres et kort referat fra innholdet i alle seks samtalene i designeksperimentet).

Fase 9: Metasamtale

Den niende og siste fasen i undervisningsopplegget kalles en *metasamtale*. Her er hensikten å få elevene til å reflektere over samtalen, individuelt og i fellesskap, og å skrive ned sine tanker i loggboken.

I kapittel 6 beskrives hvordan fasene i undervisningsopplegget reelt sett ble gjennomført. Før dette rettes imidlertid oppmerksomheten mot studiens metodiske tilnærming.

5 STUDIENS FORSKNINGSDESIGN OG METODISKE TILNÆRMING

Målsetningen med denne studien, er som nevnt innledningsvis (jf. kap. 1), å utvikle og prøve ut et undervisningsopplegg basert på filosofi som arbeidsmåte, som har til hensikt å utvikle elevers digitale dømmekraft i forhold til Internett. Mer konkret handler studien om å undersøke *hvordan lærere kan praktisere filosofiske samtalegrupper på ungdomstrinnet slik at elevenes digitale dømmekraft rundt internettbruk stimuleres*. For å kunne svare på forskningsspørsmålet og studiens delspørsmål (jf. kap. 1), måtte jeg først utvikle undervisningsopplegget. Denne prosessen bestod for det første i å skrive fortellingene (jf. kap. 4) som skulle brukes som utgangspunkt for de filosofiske samtaler. For det andre måtte strukturen for hvordan samtaleøktene skulle organiseres bestemmes (jf. kap. 4). I denne sammenhengen bygget jeg på teoretisk og didaktisk tankegodt utviklet innenfor P4C-bevegelsen, samt mine egne erfaringer med å tilrettelegge for filosofiske samtaler. På dette grunnlaget ble det utformet et utkast til det samtalebaserte undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget ble så prøvd ut av to lærere på 8. og 9. klassetrinn i to elevgrupper (samtalegruppe A bestod av syv jenter og syv gutter mens samtalegruppe B bestod av fem jenter og syv gutter) i en syklus på tre ganger i hver gruppe (se modell, kap. 1). Samtlige samtaleøkter ble filmet i sin helhet. Dialogene, de filosofiske samtaler, ble transkribert og analysert. I tillegg til dialogene, består det empiriske materialet som studien bygger på, av kvalitative intervjuer med lærerne og elevene samt elevenes loggbøker.

I dette kapitlet skal hovedtrekk ved forskningsprosessen synliggjøres og drøftes. Som nevnt i kapittel 1, er studien inspirert av ideer fra designforskning og har

likhetstrekk med såkalte designeksperimenter. Jeg skal derfor innlede kapitlet med å redegjøre nærmere for designforskning og designeksperimenter. Deretter redegjøres det for utviklingen av forskningsspørsmålene, tilgang til forskningsfeltet, utvalg av lærere og elever og valg av metoder. Dernest beskrives og diskuteres analysestrategier og kvalitetssikring av forskningsprosessen. Til slutt diskuteres etiske overveielser.

5.1 Studiens retting mot designforskning

I følge Van den Akker m.fl. (2006, s. 4), blir termen designforskning brukt som fellesbetegnelse på en *familie* av relaterte forskningstilnæringer (*Design studies, Design Experiments, Development/Development research, Engineering» research*) med interne variasjoner i forhold til mål og kjennetegn. Det eksisterer som nevnt ulike tilnæringer innenfor designforskning. Til tross for dette, kan designforskning, ifølge Van den Akker m.fl. (2006, s. 5), karakteriseres ved følgende kjennetegn:

- Intervensjon: forskningen tar sikte på å utforme et inngrep i den virkelige verden.
- Forskningen er en syklisk tilnærming av design, evaluering og revisjon.
- Proessorientert: en «black-boks» modell av «input-output» måling unngås. Fokus rettes mot forståelse, forbedring og intervensjoner.
- Nytteorientert.
- Teoriorientert design er basert på teoretiske forslag og felt testing av design bidrar til å bygge teori.

Videre hevder Van den Akker m.fl. (2006) at Barab og Squire's (2004) definisjon av designforskning omfatter de fleste variasjoner av designforskning:

A series of approaches, with the intent of producing new theories, artifacts, and practice that account for and potentially impact learning and teaching in naturalistic settings (Van den Akker m.fl., 2006, s. 5).

En nærmere avklaring av designforskningens natur kan gjøres ved en spesifisering av hva designforskning ikke er. Det mest bemerkelsesverdige aspektet med

designforskning er i følge Van den Akker m.fl. (2006, s. 5) at tilnærmingen «do not emphasize isolated variables.» Dette står i motsetning til tradisjonell kvantitativ forskningstradisjon. Ifølge Collins m.fl. (2004, s. 16), ble designet forskning utviklet i en slik retning, for å håndtere flere problemstillinger sentralt i studiet av læring, inkludert følgende:

- The need to address theoretical questions about the nature of learning in context.
- The need for approaches to the study of learning phenomena in the real world rather than the laboratory.
- The need to go beyond narrow measures of learning.
- The need to derive research findings from formative evaluation.

Selv om designforskning hevdes å være et egnet verktøy for å møte disse behovene, innebærer denne type forskningsarbeid store utfordringer, blant annet følgende (Collins mfl., 2004, s. 16):

- Difficulties arising from the complexity of real-world situations and their resistance to experimental control.
- Large amounts of data arising from a need to combine ethnographic and quantitative analysis. Comparing across designs.

I dag er designforskning et fremvoksende fagfelt som handler om å utvikle og implementere intervensjoner i klasserommet i samarbeid med lærere.

Intervensjonene blir så observert i gjentakende sykluser. Designforskning er på den ene siden en praktisk, *ingeniørmessig* tilnærming til intervensjon, som handler om utvikling og innovasjon av pedagogisk praksis. På den andre siden er designforskning en tilegnelse til å studere endringsprosessen og effektene av endringene vitenskapelig. Designforskning involverer altså både empirisk utdanningsforskning og teoribasert design av undervisningsopplegg og er en sentral metodologi for å forstå hvordan, når og hvorfor nye undervisningsmetoder virker i praksis (Collective, 2003).

5.1.1 Studiens preg av designeksperiment

Denne studien har flest likhetstrekk med den type designforskning som kalles designeksperiment (Design Experiments), på den måten at studien involverer både utvikling (design) av undervisningsopplegg og klasseromsbasert forskning (Cobb,

2001). Ifølge Cobb m.fl. (2003) kan designstudier variere både i organisering og omfang. I de fleste designstudier er imidlertid læreren en viktig samarbeidspartner. I følge Allan Collins m.fl. (2004) ble termen designeksperiment for øvrig introdusert i 1992 i to artikler av Ann Brown (1992) og Collins (1992).

Termen designeksperiment må imidlertid ikke forveksles med tradisjonelle eksperimenter. Man er ikke opptatt av å kontrollere alle betingelsene (aspektene ved klasserommet) i forskningsdesignet. I følge Collins (2010) var utviklingen av tilnærmingen designeksperiment en reaksjon på tradisjonell eksperimentell psykologi som hadde dominert utdanningsforskning i undervisning og læring:

The methodology of psychological experimentation was based upon notions of controlling variables in order to be able to precisely determine what causes different effects. This led to conducting experiments under laboratory conditions according to carefully defined procedures. Design experiments, in contrast, attempt to carry experimentation into real-life settings, in order to refine the design so that it works in practice. This means giving up the notion of controlling variables, and therefore necessitates developing a new methodology for carrying out research (Collins, 2010, s. 1).

Basert på Cobb m.fl. (2003) har Kjersti Wæge (2007) sammenfattet fem karakteristikk ved designeksperimenter:

1) Teoriutvikling

Designeksperimentets målsetning er å utvikle teorier som omhandler både læringsprosessen og midlene som er utviklet for å støtte læringen. I denne sammenhengen referer midler til undervisningsopplegg, hjelpemidler, klasseromskulturen og lærerens proaktive rolle. Læringsprosesser tolkes i vid forstand og omfatter kunnskap og utviklingen av læringsrelevante sosiale praksiser.

2) Utvikling av nyskapende undervisningsopplegg

Undervisningsopplegg som skiller seg fra tradisjonelle opplegg, utvikles for å studere dem. Ved å prøve ut nye former for læring, ønsker man å forbedre undervisningen. Undervisningsoppleggene utvikles på bakgrunn av tidligere forskning.

3) *Design og analyser*

Designeksperimenter har både en hypotetisk, og en reflekterende side, da man i løpet av et designeksperiment enten kan motbevise eller adaptere opprinnelige antakelser eller gjetninger, og nye antakelser/gjetninger utvikles og testes.

4) *Gjentakende syklus*

Et designeksperiment er en gjentakende prosess som består av sykluser av design, testing, analyser og refleksjon, og utvikling av nytt design.

5) *«Ydmyke» og praksisrelaterte teorier*

Den femte karakteristikken av designeksperimenter reflekterer metodologiens pragmatiske røtter. Teoriene som utvikles i løpet av et designeksperiment er *ydmyke* på flere måter. De er ydmyke på den måten at teoriene handler om elevenes læringsprosesser innen et spesifikt emne, og ved at teoriene er «ansvarlige» for undervisningsaktivitetene. «The theory must do real work» (Cobb m.fl., 2003, s. 10). Et avgjørende spørsmål for den teorien som utvikles er om den kan gi informasjon til fremtidige design og på hvilken måte den kan gjøre det.

Som det vil gå frem videre i kapitlet, korresponderer min undersøkelse godt med disse trekkene. I artikkelen «Design Experiments in Educational Research», presenterer Cobb m.fl. (2003) ulike varianter av designeksperimenter. Min studie har likhetstrekk med såkalt *One-on-one (teacher-experimenter and student) design experiments*:

One-on-one (teacher-experimenter and student) design experiments in which a research team conducts a series of teaching sessions with a small number of students. The aim is to create a small-scale version of a learning ecology so that it can be studied in depth and detail (Cobb, m.fl. 2003, s. 9).

Min undersøkelse omfatter også en serie av undervisningssekvenser, tre sekvenser i to mindre elevgrupper. Dette gav muligheter for å gå i dybden på den interaksjon som foregikk i gruppene og hvordan deltakerne opplevde å delta i sekvensene. Undersøkelsen gjennomføres imidlertid ikke av et forskerteam. Kun jeg er involvert i hele prosessen, mens de to involverte lærerne deltar deler av prosessen (jf. kap. 1).

I følge Gravemeijer og Cobb (2006) består et designeksperiment av tre faser: 1) *forberedelse av designeksperimentet*, 2) *eksperimentering i klasserommet* og 3) *retrospektive analyser*. Denne måten å organisere et designeksperiment på, har store likhetstrekk med hvordan jeg gjennomførte designeksperimentet i studien. Også denne studien kan deles i tre hoveddeler:

- Første fase: Forberedelse av designeksperimentet
- Andre fase: Gjennomføring av designeksperimentet i elevgruppene
- Tredje fase: Retrospektive analyser

I det følgende beskrives og diskuteres hovedtrekk ved disse tre fasene.

5.2 Designeksperimentets tre hovedfaser

Tabell 5-1 viser en oversikt over forskningsprosessen i studien.

Faser \ År	2003	V/H 2004	V/H 2005	V/H 2006	V/H 2007	V/H 2008	V/H 2009	V/H 2010	V/H 2011
1. Forberedelse av design-eksperimentet	Prosjekt-søknad utarbeidet og levert	(Ansatt ved UiT som stipendiat)							
	Grunnleggende litteraturstudier	Grunnleggende litteraturstudier	Studier av designlitteratur						
	Preliminært forsknings-spørsmål	(Svangerskaps-permisjon)	Presisert forsknings-spørsmål som design eksperiment						
	Tilgang til felt og utvalg		Metodevalg: Video/ lydopptak Intervjuer Logg						
2. Gjennomføring av design-eksperimentet		(Svangerskaps-permisjon)	Videoopptak av seks undervisningsøkter Lydopptak av tre respons-samtaler m. lærere Intervju med 24 elever Loggskriving av 24 elever Presisert utvalg av samtaler						
3. Den retrospektive analysen			Begynnende analyse sammen med lærere	Transkripsjon av undervisningsøkter Analyse-notater parallelt med transkripsjon	(Svangerskaps-permisjon)	Transkripsjon av intervjuer Analyse-notater parallelt med transkripsjon	Pilotanalyse av interaksjon	Pilot-analyse av intervjuer og logg	Systematisk analyse av interaksjon, intervjuer og logg

Figur 5–1: Designeksperimentets tre hovedfaser.

Oversikten over forskningsarbeidet, kan riktignok gi et noe misvisende inntrykk av at forskningsprosessen har fortonet seg som en lineær prosess. I realiteten har de ulike aspektene i prosessen overlappet hverandre noe, slik det vanligvis gjør i en kvalitativ studie som denne (Thagaard, 2003). Dette vil jeg komme nærmere inn på når de ulike fasene beskrives og drøftes nærmere i det følgende. Formålet med oversikten er i alle fall å gi et overblikk over hovedtrekkene i forskningsprosessen.

5.2.1 Første fase: Forberedelse av designeksperimentet

I den første fasen i et designeksperiment er målsetningen å utvikle undervisningsopplegget med utgangspunkt i en hypotetisk lokal undervisningsteori (teorien betegnes som *lokal* fordi den referer til et spesifikt emne) som bygger på antagelser om en mulig prosess som fører til læring og utvikling hos eleven. I tillegg bygger den lokale undervisningsteorien på antagelser om hvilke læremidler som kan benyttes for å støtte og organisere elevenes læring (Cobb m.fl., 2003; Gravemeijer & Cobb, 2006). Tidligere forskning og forskerens syn på læring står sentralt i formuleringen av lokale undervisningsteorier (Wæge, 2007). Litteratur om det emnet man skal studere kan ofte være begrenset og forskeren må gå til andre kilder, for eksempel læreplaner, andre offentlige dokumenter, etc. I utviklingen av undervisningsopplegget står forskeren fritt til å bruke ideer fra hvilken som helst kilde. Disse må tilpasses til det de skal brukes til, guidet av teorien. Under gjennomføringen av designeksperimentet, er målsetningen å undersøke om lokale undervisningsteorier kan utdypes og forbedres (Wæge, 2007).

I det følgende skal jeg redegjøre for første fase av designeksperimentet i studien. Denne fasen bestod i hovedsak av å lese relevant litteratur, formulere forskningsspørsmålene, utvikle det samtalebaserte undervisningsopplegget og komme i kontakt med aktuelle lærere og elever som ville prøve ut opplegget, samt valg av metode. Nedenfor kommenteres dette ytterligere.

5.2.1.1 Litteraturstudier og design av et undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget i studien bygger, som nevnt, på en antagelse om at filosofi som arbeidsmåte i skolen kan utvikle elevers digitale dømmekraft. Denne antagelsen har sin rot i min forståelse av hva filosofi er og hva jeg legger i begrepet digital dømmekraft (jf. kap. 2). Min innsikt innenfor disse områdene har jeg i hovedsak ervervet meg gjennom studier av faglitteratur. Hovedtrekk ved denne litteraturen omtales i kapittel 1, 2 og 3. Når det gjelder begrepet digital dømmekraft, er det som nevnt i kapittel 2 ikke skrevet mye om hva begrepet betyr, kanskje fordi begrepet er relativt nytt. Jeg leste derfor generell litteratur om dømmekraftbegrepet og fant særlig god støtte i Hannah Arendts forståelse av begrepet (jf. kap. 3). Med utgangspunkt i Arendts forståelse av hvordan dømmekraft utvikles mer generelt og min forståelse av filosofi som arbeidsmåte, utviklet jeg studiens samtalebaserte undervisningsopplegg etter inspirasjon fra P4C-bevegelsens type undervisningsopplegg. Et viktig steg i den forberedende fasen av designeksperimentet var dessuten å formulere et mer presist forskningsspørsmål.

5.2.1.2 Utvikling av konstruktive forskningsspørsmål

I ethvert forskningsprosjekt er forskningsspørsmålene viktige fordi de avgrenser det man skal se etter på det felt som skal undersøkes. De gir et prosjekt retning. Jeg startet prosessen med å utvikle studiens forskningsspørsmål mens jeg utarbeidet skissen til prosjektsøknaden til min stipendiatstilling. De mer presise forskningsspørsmålene, slik de er formulert i innledningskapitlet, har imidlertid blitt videreutviklet og omformet gjennom en lang prosess med henblikk på følgende krav (Grønmo, 2004; Thagaard, 2003):

- Forskningsspørsmålene må være formulert slik at de lar seg undersøke empirisk.
- Forskningsspørsmålene må være tilstrekkelig avgrenset til at de kan realiseres innenfor rammene jeg som stipendiat hadde til rådighet.
- Forskningsspørsmålene må også være åpne nok til at studien kan utforske temaer som viser seg interessante underveis. Slik var det også i min

undersøkelse, selv om det overordnede fokuset ble klargjort i studiens forberedelsesfase.

Professor Ragnvald Kalleberg (1992) har konstruert en typologi over ulike spørsmålstyper, og hvilke føringer de gir for det videre forskningsarbeidet: *Konstaterende spørsmål*, *vurderende spørsmål* og *konstruktive spørsmål*. Når vi stiller *konstaterende spørsmål* er vi først og fremst opptatt av hvordan og hvorfor noe er. Når vi stiller *vurderende spørsmål*, spør vi om hvilken verdi en sosial realitet har. *Konstruktive* forskningsspørsmål kan formuleres slik: Hva kan og bør et sett aktører gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet? Den krevende oppgaven i denne type av normativt-empiriske studier er tresidig: både å argumentere for at det finnes a) realistiske alternativer (dvs. som kan eksistere og fungere i en virkelig verden), b) ønskverdige alternativer til den bestående situasjon, og at c) det finnes måter å endre seg og situasjonen på som er verd omstillingskostnadene. For å kunne besvare konstruktive forskningsspørsmål, må forskeren innta en annen rolle enn den klassiske rollen som *flue på veggen*, fordi denne rollen er for passiv og «ikke åpner opp for å erfare den motstand som mobiliseres når noen ønsker å endre den bestående situasjon. Erfaring med og analyse av slik motstand kan være avgjørende for å få til en god drøfting og besvarelse av de konstruktive spørsmålene som styrer prosjektet» (Kalleberg, 1992, s. 35).

Det overordnede forskningsspørsmålet i studien er konstruktivt. Hensikten med å prøve ut undervisningsopplegget i praksis, er ikke primært for å demonstrere om det didaktiske opplegget virker eller ikke. Hensikten er å undersøke hva som eventuelt fungerer og hva som eventuelt ikke fungerer i henhold til det teoretiske fundamentet som opplegget bygger på, i den hensikt å skulle forbedre undervisningsopplegget samt å bidra med kunnskap som kan forberede lærere og andre på å skulle lede filosofiske samtalegrupper med barn og unge. I tillegg kan det gi grunnlag for ytterligere designforskning på området.

Spørsmålene som bidrar til å besvare det overordnede forskningsspørsmålet, er både konstaterende og vurderende og involverer både lærerne og elevenes perspektiver

på undervisningsopplegget. Når nye undervisningspraksiser er fokus for en studie, er det som Postholm (2005) påpeker, viktig å få frem deltakernes perspektiv.

Når det gjelder det konstruktive forskningsopplegget, lanserer Kalleberg (1992) en tredelt typologi: *variasjon, imaginasjon og intervensjon*. Det varierende forskningsopplegget har ikke sitt utgangspunkt i å forandre. Her søker man å lære av en konkret og aktuell virkelighet av vellykkede eller mislykkede studier og utviklinger av endringsprosesser som har funnet sted uavhengig av forskeren. Å lære av det gode eksempel er her en type strategi. Imaginasjon betyr at konstruktive muligheter på feltet trekkes frem hvor det i øyeblikket ikke finnes gode eksempler. Her tar man den konstruktive fantasien i bruk, og gjennom et utopisk opplegg forestiller forskeren seg en forbedret situasjon og hvordan det kan være mulig å bevege seg i retning av den i praksis. I det intervenserende forskningsopplegget griper samfunnsforskeren selv inn i det feltet som studeres, med tanke om å forbedre det. Det intervenserende opplegget er, i følge Kalleberg (1992), det forskningsopplegget som klarest defineres som aksjonsforskning. I følge professor Tom Tiller (2006, s. 48) er aksjonsforskning «ikke en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte feltet.»

I denne studien sammenfaller siktemålet med det intervenserende forskningsopplegget, nemlig «å generere ny kunnskap og forbedre det feltet som danner rammen for kunnskapsproduksjonen» (Tiller, 2006, s. 48). Jeg har som nevnt innledningsvis (jf. kap. 1), ikke definert studien som aksjonsforskning, selv om studien har åpenbare likhetstrekk med et aksjonsforskningsprosjekt. Derimot er det mer nærliggende å plassere studien innenfor mer spesifikke betegnelser som Design research (heretter designforskning) og herunder såkalte designeksperimenter.

5.2.1.3 Tilgang til feltet og utvalg

Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på. Kvalitative studier, som denne, baserer seg på *strategiske utvalg*, altså at forskeren velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til et eller flere forskningsspørsmål (Thagaard, 2003).

Målsetningen med studien var, som nevnt innledningsvis, å utvikle og prøve ut et undervisningsopplegg beregnet for elever på ungdomsskoletrinnet. For å gjennomføre designeksperimentet trengte jeg å samarbeide med lærere og elever på ungdomstrinnet. Tre kriterier lå i hovedsak til grunn for utvalget:

- 1) Krav om forkunnskaper hos lærerne. Lærerne måtte ha grunnleggende kunnskap om tenkningen som ligger til grunn for filosofering med barn, samt ha noe erfaring med å lede filosofiske samtaler i elevgrupper på ungdomstrinnet.
- 2) Utprøvingen av undervisningsopplegget måtte foregå på en ungdomsskole og aller helst innenfor faget KRL (som nå heter RLE, jf. kap. 1), fordi 20 prosent er satt av til hovedområdet filosofi og etikk i KRL-faget.
- 3) Av praktiske hensyn prioriterte jeg å finne lærere som arbeidet ved en skole som lå i geografisk nærhet til mitt arbeidssted.

Å finne aktuelle lærere og elever gikk over all forventning. En kollega av meg visste at det arbeidet to kvinnelige lærere ved en ungdomsskole i mitt nærområde som hadde noe erfaring med å lede filosofiske samtaler med sine elever i faget KRL, samt i andre fag. Den ene læreren hadde også deltatt på filosofering med barn-kurs i regi av SAPHER (jf. kap. 3). Jeg tok kontakt med begge lærerne på telefon og fikk avtalt et møte hvor jeg presenterte studien for dem. Begge lærerne ga umiddelbart uttrykk for at de syntes undervisningsopplegget virket relevant og spennende og ønsket å prøve det ut i faget KRL.

Etter møtet med lærerne, hadde jeg et treff med skolens inspektør for å orientere om studien (se vedlegg 4). Kort tid etter fikk jeg muntlig tilbakemelding fra skolens ledelse om at designeksperimentet kunne gjennomføres på skolen. Jeg tok så kontakt med lærerne igjen og vi ble enig om å ha et møte hvor vi kunne planlegge

designeksperimentet mer detaljert. Her bestemte vi at utprøvingen av undervisningsopplegget skulle foregå med elever fra 8. og 9. klassetrinn som lærerne var klasseledere for på dette tidspunktet. Vi anså det som hensiktsmessig at elevene kjente både hverandre og læreren godt samt hadde erfaring med å delta i filosofiske samtaler.

Erfaring viser at filosofiske samtaler fungerer bedre i mindre elevgrupper enn i hele klasser. Vi bestemte oss derfor for å etablere to elevgrupper fra hvert klassetrinn med maksimum 14 elever i hver gruppe (7 jenter og 7 gutter).

Elevene som skulle delta i designeksperimentet skulle representere et tilfeldig utvalg av elevene i de to klassene. Utvelgelsen ble gjort på følgende måte:

- Jeg fikk en klasseliste fra begge lærerne med navn på samtlige elever i begge klassene.
- Jeg skrev navnet til elevene på lapper, som ble brettet sammen og sortert i to poser – en pose med jentenavn og en pose med guttenavn.
- Jeg fikk to tilfeldig valgte kollegaer av meg til å trekke ut syv lapper med jentenavn og syv lapper med guttenavn fra begge klassene.
- Når syv gutter og syv jenter var trukket ut fra hver klasse, anonymiserte jeg navnene til elevene.

Før utvelgelsen av elevene, informerte jeg muntlig alle elevene om studien (se vedlegg 4). Etter utvelgelsen samtykket samtlige elever (og elevenes foreldre) fra 8. klassetrinn til å bli med i studien. Fra 9. klassetrinn samtykket 12 av 14 elever (5 jenter og 7 gutter). Etter første økt meldte en gutt seg ut av denne gruppen. Eleven oppga ingen grunn for ikke å bli med videre i utprøvingen av undervisningsopplegget. Tabellen nedenfor (fig. 5–2) viser en oversikt over elevene (fiktive navn) som samtykket til å bli med i prosjektet:

Oversikt over elevene som samtykket til å delta i prosjektet			
Samtalegruppe A (består av syv jenter og syv gutter)		Samtalegruppe A (består av fem jenter og seks gutter)	
Jente	Gutt	Jente	Gutt
Vilde	Håkon	Regine	Trym
Sigrud	Petter	Ylva	Elias
Sanna	Sigurd	Sunniva	Johan
Nora	Anton	Agnes	Jonas
Hanne	Emil	Guro	Ask
Frida	Olav		Tobias
Oda	Geir		Henrik (sluttet frivillig e. første økt)

Figur 5–2: Elevene som samtykket i å delta i prosjektet.

5.2.1.4 Valg av metoder

Å velge metoder som fungerer, krever grundig refleksjon rundt valgene og grundig vurdering av mulige feilkilder, altså forhold som kan komme til å virke inn på forskningsfunnene man får. Metodevalg og drøfting av valgene er med andre ord avgjørende for i hvilken grad man kan feste lit til resultatene (Matre, 2000). Jeg har benyttet ulike metoder i studien for å få svar på mine forskningsspørsmål. Da jeg skulle vurdere hvilke metoder som var mest hensiktsmessig å bruke, gjorde jeg dette med utgangspunkt i tre forhold: a) min vitenskapsteoretiske forankring, b) forskningsspørsmålene og c) ulike praktiske hensyn. I det følgende skal jeg gå nærmere inn på disse tre forholdene.

Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hvordan forskeren søker informasjon om og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2003). Vitenskapsteori handler om hva kunnskap generelt er og hvordan man generelt går frem (eller bør gå frem) for å skaffe kunnskap (Lund & Haugen, 2006). En tradisjonell definisjon av kunnskap i vitenskapsteorien er, ifølge Lund og Haugen (2006, s. 13), «at kunnskap er legitimert, sann oppfatning. Med oppfatning menes det at vi tror på noe som blir påstått, med sann at påstanden er korrekt/stemmer i en eller annen betydning, og med legitimert at påstanden er dokumentert.»

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted, er forankret i konstruktivismen, som oppfatter kunnskap som konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger (Thagaard, 2003, s. 41). Innenfor vitenskapssosiologien representerer det konstruktivistiske perspektivet et radikalt brudd med den tradisjonelle positivistisk orienterte forskningen. Positivismen har innenfor filosofien lange tradisjoner og nådde sitt høydepunkt i den *logiske positivismen* på 1930-40-tallet. Denne tilnærmingen hadde betydelig innflytelse på samfunnsforskerne, særlig i forhold til å øke den eksperimentelle⁴⁸ og statistiske forskningens status og de kvantitative analysemetoder som gjenspeiler denne. Den *logiske positivismen* utarbeidet et program om vitenskapens *enhet*. Programmet vektla en metodisk og analytisk utforming, der de forskjellige vitenskaper søkte den samme type av kausale⁴⁹ forklaringer og den samme type av hypotetisk-deduktive teorisystemer. Kjernen i positivismen er et bestemt syn på vitenskapelig metode med naturvitenskapene og særlig fysikk som modell (Hammersley & Atkinsons, s. 1996, s. 14). I følge den tradisjonelle positivistiske tilnærmingen betraktes vitenskapelig fakta som *objektiv* i den forstand at kunnskap ses på som uavhengig av sosiale prosesser som går forut for at vitenskapelige resultater offentliggjøres (Thagaard, 2003, s. 41). Det konstruktivistiske perspektivet har ført til nytenkning innenfor vitenskapssosiologien, med vekt på betydningen sosiale prosesser har for hva som anses som gyldig kunnskap. På grunnlag av kvalitative studier som observasjon og intervju fokuserte konstruktivistiske forskere på viktigheten av sosiale prosesser. På bakgrunn av sosiale sider ved forskningsprosessen fremheves en konstruktivistisk forståelse av vitenskap. Resultatene av forskningen er avhengig av forskerens forståelse av hva som er gyldig kunnskap. I forhold til den tradisjonen som betrakter naturvitenskapelig kunnskap som objektiv, har det konstruktivistiske perspektivet gitt grunnlag for refleksjon om hva de mellommenneskelige forholdene i forskningsprosessen kan bety for forskningens resultater.

⁴⁸ Eksperiment: Forskningsopplegg for analyse av årsaksforhold. I sin enkleste form går slike opplegg ut på å fordele analyseenhetene tilfeldig i to grupper, utsette den ene av disse gruppene for påvirkning av den årsaksfaktoren som vi vil studere, og sammenlikne de to gruppene både før og etter denne påvirkningen. Hvis de to gruppene er blitt mer forskjellig, kan denne endringen betraktes som en effekt av den antatte årsaksfaktoren (Grønmo, 2004).

⁴⁹ Kausal: Årsakssammenhenger (Grønmo, 2004).

Motsatsen mellom positivisme og konstruktivisme gjenspeiles tydelig i valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Et hovedskille mellom kvantitative og kvalitative metoder er hvordan de forholder seg til tall. Ved bruk av kvantitative metoder er en gjerne opptatt av presis tallfesting av data fra et stort utvalg mennesker. Når en bruker kvalitative metoder er man derimot mindre opptatt av streng tallfesting. Isteden forsøker man å nærme seg en dypere forståelse av det som studeres, med utgangspunkt i et lite utvalg mennesker. Dette illustrerer noe av hovedforskjellen på kvalitative og kvantitative metoder. Likevel er dette skillet i seg selv svært komplisert (Hammersley, 1992). Noen av de viktigste forskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ forskning kan oppsummeres på følgende måte (Thagaard, 2003):

Kvantitativ forskning	Kvalitativ forskning
- Utbredelse og antall	- Prosess og mening
- Analyse av tall	- Analyse av tekst
- Avstand til informantene	- Nærhet til informantene
- Store utvalg	- Små utvalg

Figur 5-3: Viktige forskjeller mellom kvantitativ og kvalitativ metode.

Disse forskjellene er, som Thagaard (2003) påpeker, ikke absolutte. Innenfor de to tilnærmingene er det store variasjoner. I praksis kan det være overlappinger mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger, og det er svært vanlig at begge typer tilnærming kan kombineres i et forskningsprosjekt. Selv om denne studien må betegnes som kvalitativ, inneholder den også kvantitative aspekter som tallfesting av funn.

I denne studien har også en rekke praktiske forhold påvirket valget av metoder. I et designeksperiment skal undervisningsopplegget evalueres og videreutvikles underveis. For å muliggjøre dette var det nødvendig å bruke flere kvalitative metoder som intervju, videoobservasjon, samtaler med lærerne og elevlogg.

Størrelsen på utvalget vurderes vanligvis i forhold til *metningspunkt*. Det vil si at når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene

som studeres, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort. Kvalitative studier er sjelden basert på store utvalg fordi forskeren da får liten anledning til å gå i dybden på de fenomenene undersøkelsen fokuserer på. En retningslinje for kvalitative utvalg er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thagaard, 2003, s. 56). Dette hensynet ble vektlagt i studien. Dessuten var det praktisk mulig å gjennomføre designeksperimentet i maksimalt to elevgrupper.

I denne studien ble det valgt et kvalitativt forskningsopplegg med bruk av observasjon, videoobservasjon, logg og kvalitative intervjuer med lærere og elever. For å unngå gjentakelser omtales disse metodevalgene mer spesifikt under omtalen av disse metodene tilknyttet selve gjennomføringen av designeksperimentet. Etter prosessen med å utforme forskningsspørsmålene, utvelgelsen av lærere og elever samt valg av metoder, gikk studien inn i andre fase. Denne handlet i hovedsak om å prøve ut undervisningsopplegget i de to elevgruppene og begynne datainnsamlingen, altså skaffe til veie den informasjonen som trengtes for å belyse studiens forskningsspørsmål. I det følgende redegjøres det nærmere for utprøvingen av undervisningsopplegget og valg av metoder.

5.2.2 Andre fase: Gjennomføring av designeksperimentet i samtalegruppene

I følge Gravemeijer og Cobb (2006) er målet med andre fasen i designeksperimentet å prøve ut undervisningsoppleggene i klasserommet, ikke for å demonstrere at det didaktiske opplegget virker, men for å kunne forbedre designet:

(...) for some, the term experiment may evoke associations with experimental, or quasi-experimental, research, the objective of the design experiment is not to try and demonstrate that the initial design or the initial local instruction theory works. The overall goal is not even to assess whether it works, although, of course, the researcher will necessarily do so. Instead, the purpose of the design experiment is both to test and improve the conjectured local instruction that was developed in the preliminary phase, and to develop an understanding of how it works (Gravemeijer & Cobb, 2006, s. 24).

Karakteristisk ved denne fasen er de tette og integrerte syklusene av design og analyser:

At the heart of the design experiment lies a cyclic process of (re)designing and testing instructional activities and other aspects of the design. In each lesson cycle, the research team conducts an anticipatory thought experiment by envisioning how the proposed instructional activities might be realized in interaction in the classroom, and what students might learn as they participate in them (Gravemeijer & Cobb, 2006, s. 24).

Gravemeijer og Cobb (2006) mener det er svært hensiktsmessig at forskeren(e) er til stede i klasserommet når designeksperimentet gjennomføres fordi forskeren(e) og læreren da umiddelbart etter undervisningen kan avholde korte møter og utvikle felles fortolkninger av hva de observerte i klasserommet. I tillegg er det viktig å avholde jevnlig møter med lengre varighet som retter fokus primært på den antatte lokale undervisningsteorien.

Designeksperimentet i studien ble, som nevnt i kapittel 1, gjennomført i en syklus på tre samtaler i hver elevgruppe (se modell, kap. 1). Jeg var til stede som observatør i alle øktene (seks ganger), i begge elevgruppene, og tok videoopptak av samtalen. Umiddelbart etter hver samtale førte elevene loggbok over sine erfaringer med å delta i samtaleøktene. Lærerne hadde i utgangspunktet ønsket å skrive systematisk logg fra hver samtaleøkt. De innså imidlertid at dette var for tidkrevende. Dette kommer jeg tilbake til litt senere i kapitlet.

I forkant og i etterkant av samtaleøktene hadde jeg korte møter med lærerne. På møtene som ble avholdt i forkant av samtaleøktene diskuterte vi samtalsgrunnstruktur (jf. kap. 4), leste gjennom fortellingen som skulle være utgangspunkt for samtalen og diskuterte tematikken i denne. Også andre rammefaktorer ble diskutert, for eksempel plassering av elever i klasserommet, tid, lærernes kompetanse, etc. På møtene som ble avholdt i etterkant av samtaleøktene, leste vi gjennom elevenes loggbøker og oppsummerte våre inntrykk av elevenes engasjement, samtalsinnhold og struktur. Lærerne kommenterte gjerne også egen rolle og ulike utfordringer knyttet til det å lede de filosofiske samtalen. Et lengre møte mellom lærerne og meg ble avholdt mellom hver økt. Disse møtene hadde en fast struktur. Først så vi videoopptak av begge samtaleøktene, deretter kommenterte lærerne og ga hverandre respons. Jeg ga også lærerne umiddelbar respons på

hvordan de hadde ledet og lagt til rette for samtalene. Deretter hadde jeg noen faste spørsmål om didaktiske forhold som jeg stilte begge lærerne. Dette skal jeg komme nærmere inn på litt senere i kapitlet. På disse møtene fikk jeg også respons på fortellingene som ble brukt i undervisningsopplegget. I det følgende presenteres og diskuteres bruken av forskningsmetoder.

5.2.2.1 Videoopptak av samtaler i elevgruppene

I de ulike samtaleøktene har jeg vært til stede som observatør. I utgangspunktet kan man tenke seg to ulike former for observasjon i pedagogisk sammenheng. Den første varianten kan vi kalle for *observasjon av første orden*, og er når læreren eller en utenforstående observerer den pedagogiske situasjon og har dette som primær oppgave. Den andre varianten av observasjon er *observasjon av andre orden*. I denne varianten av observasjon er iakttagelsen av den pedagogiske situasjonen ikke det primære, men en sidestilt oppgave med undervisningen (Bjørndal, 2002). For en lærer er det nær sagt ikke mulig å undervise uten samtidig å iaktta undervisningssituasjonen aktivt

I designeksperimentet har jeg i prinsippet kunne velge enten å delta aktivt *på lik linje* med elevene i de filosofiske samtalene (observasjon av andre orden), eller innta en *passiv* observatørrolle (observasjon av første orden). Uansett hvilken observasjonsstrategi jeg valgte, ville jeg være del av det sosiale fellesskapet og dermed påvirke i ulik grad det sosiale fenomenet jeg skulle undersøke. I utgangspunktet var jeg svært usikker på hvilken av observatørrollene jeg skulle innta, fordi jeg var i tvil om hvordan jeg skulle oppføre meg for at effekten av min egen deltakelse i samtalegruppen skulle være minst mulig.

Etter samtale med min veileder og utallige drøftinger med lærerne, valgte jeg til slutt observasjon av første orden. Det vil si at jeg verken deltok i samtalene eller satt i ringen sammen med elevene og lærerne mens jeg observerte. Elevene og lærer satt

som nevnt i en sirkel⁵⁰. Jeg valgte å plassere meg utenfor samtaleringsen ut i fra lærernes begrunnelse om at de opplevde min tilstedeværelse mindre framtrædende dersom jeg ikke satt i ringen. Lærerne hadde som mål å skape en mest mulig realistisk undervisningssituasjon og fant det svært kunstig å ha meg tilstede som en *liksom-elev*. Lærerne mente også at elevene kanskje kunne bli mer passive under samtalene dersom jeg satt i ringen, siden de ikke kjente meg fra før. Derimot mente lærerne at elevene var mer vant til å ha observatører til stede i klasserommet, siden lærerne var øvingslærere og tok i mot lærerstudenter. I tillegg til påvirkning av elevene kunne også aktiv deltakelse tenkes å påvirke lærerens atferd mer enn en observatørrolle.

Observasjon av første orden har dessuten bidratt til å sikre kvalitet i observasjonene, fordi jeg som observatør ikke trengte å konsentrere meg om andre ting enn primært å observere og filme. Å delta i filosofiske samtaler er svært konsentrasjonskrevende både for voksne og barn. Dersom jeg skulle deltatt aktivt i samtalene ville jeg for eksempel ikke i like stor grad hatt mulighet til å notere ned mine tanker, refleksjoner, ideer, etc. som måtte oppstå underveis i samtalen. Dessuten ville mine nedtegnelser generelt sett bli langt mindre presise og detaljerte. I ettertid ville jeg i større grad måtte bygge på min hukommelse av detaljer, som selvsagt ville innebære en større feilkilde.

I tillegg til å ta notater valgte jeg som tidligere nevnt å bruke video- og lydopptak som observasjonsredskap. Bruk av video registrerer både verbal og nonverbal signaler, og samspillet mellom det verbale og det nonverbale, noe som gjør at man i ettertid lettere kan analysere kompleks kommunikasjon. Min begrunnelse for å velge å ta i bruk både lyd- og videoopptak henger blant annet sammen med at levende bilder og tilhørende lyd inneholder en rikdom av informasjon som gjør det mulig å registrere en mer helhetlig og nøyaktig registrering av og forståelse for interaksjonen i de filosofiske samtalene. Gjennom bruk av lyd og bilde kan man

⁵⁰ I en filosofis samtale er alles meninger og synspunkter like viktige og verdifulle. Deltakerne skal snakke med hverandre og undersøke ting sammen. Denne likheten og dette fellesskapet må også komme til uttrykk i hvordan elevene sitter i klasserommet. Alle må se og høre hverandre. Derfor er det mest praktisk at elevene og lærer(e) sitter sammen i en ring.

dessuten som observatør *i ettertid* velge hva man vil fokusere på. Videoopptakene av samtaleøktene ble også brukt av lærerne til å observere og vurdere sin egen og hverandres undervisning. Gjennom bruk av både lyd og bilde ser lærerne selv sin måte å lede de filosofiske samtalene på, og med et utenfra blikk kan lærerne gjennom dette gjennomføre observasjon av første orden.

Video- og lydopptak innebærer selvsagt også en spesiell fare med hensyn til spørsmålet om validitet, for at elever og lærere opptre på en annen måte enn de ville gjort uten at det tas opptak av samtalene. Det kan selvsagt være svært gode grunner for å hevde at dette representerer en reell fare. Likevel var både jeg og læreren forbauset over hvor raskt både lærerne selv og elevene syntes å vie det tekniske utstyret lite oppmerksomhet. Denne erfaringen sammenfaller med annen forskning ved hjelp av video (Alrø & Dirckinck-Holmfeld, 1997; Jordan & Henderson, 1995).

5.2.2.2 *Intervjuer med lærerne*

I tillegg til videobservasjon, har jeg benyttet meg av intervju som metode. Målsetningen med kvalitative intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin situasjon. Intervju gir data om informantens opplevelse og forståelse av erfaringer og begivenheter i sitt liv. Denne metoden gir altså et godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. Et særlig kjennetegn ved informasjonen fra intervjuer er at begivenhetene som beskrives, er gjenfortellinger av hendelser. De preges derfor av informantens forståelse av det han eller hun har opplevd (Thagaard, 2003).

Hva intervjudata egentlig sier noe om, kan forstås fra ulike perspektiver. Den ene ytterligheten er representert ved et positivistisk ståsted. Her er informantens beskrivelser forstått som en gjenspeiling av hva hun eller han faktisk har opplevd utenfor intervjusituasjonen. I dette perspektivet ses forskeren på som en *nøytral* formidler av informantens erfaringer. Den andre ytterligheten er representert ved et konstruktivistisk ståsted. Denne tilnærmingen fremhever at erfaringer i den *ytre*

verden ikke kan formidles i intervjusituasjonen. Informantens beskrivelser skapes der og da. Erfaringene er altså kontekstbuden på den måten at de utformes i forhold til den relasjonen som utvikles mellom informant og forsker. I min studie, forholder jeg meg til en mellomposisjon i lys av disse to ytterpunktene. Jeg oppfatter mine intervjudata som beskrivelser av hendelser i informantens liv. I den forstand representerer intervjusituasjonen den *ytre* verden. Men samtidig forstår jeg intervjudata som en gjenspeiling av hvordan informanten ser sine egne erfaringer, og hvordan informanten oppfatter forskeren.

Et kvalitativt intervju kan utformes på ulike måter (Thagaard, 2003). Den ene ytterligheten preges av lite struktur. Intervjuet kan sees på som en samtale mellom forsker og informant hvor hovedtemaet er bestemt på forhånd. Informanten kan dermed bringe opp temaer i løpet av intervjuet, og forskeren kan tilpasse spørsmålene til de temaene informanten bringer opp. Den andre ytterligheten har et relativt strukturert opplegg. Forskeren har utformet spørsmålene på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er i stor utstrekning fastlagt. Den tredje tilnærmingen finnes også og er den mest brukte i kvalitative intervjuer. Denne tilnærmingen kjennetegnes ved en delvis strukturert tilnærming. Denne formen for intervju er også kalt det kvalitative forskningsintervjuet (Thagaard, 2003). Dette er den type intervju som er gjennomført i denne studien.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant som ledes av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om. Typiske kjennetegn ved denne intervjuformen er at temaene som forskeren skal undersøke, er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis. Min bakgrunn for å velge denne tilnærmingen var at jeg ønsket å kunne være fleksibel og følge informantenes fortelling, samtidig som jeg sørget for å få informasjon om de temaene som jeg i utgangspunktet hadde fastlagt. Jeg ville være åpen for at informantene kunne ta opp temaer som jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på (Thagaard, 2003).

I designeksperimentet i studien intervjuet jeg lærerne mellom hver samtaleøkt, i etterkant av at lærerne hadde sett filmopptak av egen og hverandres samtaleøkt.

Fokus i disse intervjuene dreide seg både om konstatering av hvordan lærerne opplevde øktene, hvordan de vurderte dem og synspunkter på forbedringer. I tillegg hadde spørsmålene jeg stilte utgangspunkt i sentrale didaktiske kategorier (lærerrollen, elevens forutsetninger, rammefaktorer, læremateriell).

Når jeg intervjuet lærerne brukte jeg en *intervjuguide*. En intervjuguide inneholder emner som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha. Guiden kan gi en grov skisse av hvilke emner som skal dekkes, eller den kan være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer (Kvale, 1997). Guiden min inneholdt en grov skisse over temaene som skulle dekkes under intervjuet:

1) Lærerrollen

- Hvordan opplevde dere å utøve rollen som tilrettelegger for de filosofiske samtalene?
- Hvordan vurderer dere utøvelsen av egen rolle ift. formålet om å fremme kritisk refleksjon og dømmekraft?
- Hvordan tror dere at dere kan forbedre utøvelsen av lærerrollen for å fremme kritisk refleksjon og dømmekraft?
- Hvordan kan elevene bedre forberedes på å innta en reflekterende rolle?

2) Elevene

- Hvordan opplever dere elevene?
- Hvordan vurderer dere dette ift. formålet om å fremme kritisk refleksjon og dømmekraft?

3) Lærematerialet

- Hvordan opplevde dere bruken av lærematerialet?
- Hvordan vurderer dere dette ift. formålet om å fremme kritisk refleksjon og dømmekraft?
- Hvordan kan lærematerialet forbedres for å fremme kritisk refleksjon og dømmekraft?

4) Rammebetingelser

- Hvordan opplevde dere rammebetingelsene samtalen skjedde innenfor?
- Hvordan vurderer dere dette i forholdet til formålet om å fremme kritisk refleksjon og dømmekraft?
- Hvordan kan rammebetingelsene forbedres for å fremme kritisk refleksjon og dømmekraft?

Lærerne ble intervjuet sammen⁵¹. Hovedårsaken til dette, var at jeg antok at ved å intervju lærerne sammen kunne bidra til å utdype de temaene som ble tatt opp,

⁵¹ I følge Thagaard (2003), er interessen for gruppeintervju økende. Et gruppeintervju kan defineres som en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Thagaard, 2003, s. 85).

fordi lærerne kunne følge hverandres svar og gi kommentarer i løpet av diskusjonen. Denne antagelsen støttes av erfaringer med bruk av gruppeintervju som metode (Brandth, 1996).

5.2.2.3 Lydopptak av ettersamtaler med lærerne

Det ble tatt lydopptak av samtlige intervjuer, slik at jeg kunne konsentrere meg bedre under samtalen. Ved å bruke lydopptaker opplevde jeg bedre mulighet til å være åpent til stede i samtalen, istedenfor å forsvinne i notatblokken. Bruk av notater som eneste registreringsteknikk vil i tillegg bli mer unøyaktig og ufullstendig enn lydopptak. Også denne ulempen vil være større jo mer ustrukturert intervjuet er. Selv om det ble tatt lydopptak av intervjuene, fant jeg det fornuftig å ta noen notater underveis for å notere egne refleksjonsstikkord eller andre ting jeg ønsker å ta opp videre i intervjuet. Bruk av lydopptak sikrer altså mer nøyaktig og fullstendig informasjon og ga meg mulighet til å skrive ut hele intervjuet i tekst (transkribering). Dette skal kommenteres nærmere litt senere i kapitlet.

5.2.2.4 Intervjuer med elevene

Elevene intervjuet jeg også gruppevis, i grupper på to og tre med samme begrunnelse som for å intervjuer lærerne sammen. Intervjuene med elevene ble gjennomført etter siste samtaleøkt. I utgangspunktet ønsket jeg å intervjuer elevene umiddelbart etter hver samtaleøkt, men i praksis ble dette ikke gjennomførbart fordi elevene ikke hadde tid til å la seg intervjuer mellom skoletimene.

Eleveintervjuene hadde en varighet på 40–50 minutter. Elevene hadde fått informasjon om at informasjon (data) fra studien ville bli behandlet og publisert på en slik måte at de ikke ville bli gjenkjent. Denne informasjonen ble også repetert i forkant av intervjuene. Elevene var også i forkant av forsøket informert om at jeg ønsket å ta lydopptak av intervjuene. Ingen av elevene hadde noe imot dette. Jeg spurte også elevene om de godtok at jeg tok opp lydopptak rett i forkant av intervjuet. Følgende intervjuguide ble benyttet når jeg intervjuet elevene (denne omfatter spørsmål tilknyttet temaet som bakgrunnsinformasjon om elevenes

internettbruk, deres forhold til nettvettregler, opplevelser og vurderinger av undervisningsopplegget, lærer, andre elever og egen deltakelse):

- (1) Bruker dere datamaskin og Internett?
 - Egen datamaskin?
 - Datamaskinens plassering i huset?
 - Hva bruker dere Internett til?
 - Hvor ofte (tid) bruker dere Internett?
- (2) Hva er nettvettregler?
 - Hvor har dere lært om nettvettreglene?
 - Hva har dere lært fra nettvettreglene?
 - Har dere snakket om nettvettreglene på skolen?
 - Har dere snakket om nettvettreglene hjemme/familie/søsken/andre?
 - Snakket med nettvettreglene med venner?
 - Følger dere nettvettreglene?
 - Følger andre nettvettregler?
- (3) Kan dere beskrive hva vi har gjort i dette prosjektet?
 - Gi eksempler.
 - Hva tenker elevene om tidsbruken?
- (4) Hvordan var fortellingene som vi brukte som utgangspunkt for samtalene?
 - Få elevene til å begrunne sine meninger.
- (5) Hva opplevde dere som mest positivt med å delta i samtalene?
 - Hva er positivt? Gi eksempler (må forsikre meg at elevene forstår hva ordet positivt betyr).
 - Hvorfor opplevde dere dette som positivt (begrunne).
- (6) Hva opplevde dere som mest vanskelig (utfordrende/ negativt) med å delta i samtalene?
 - Hva er negativt? Gi eksempler (må forsikre meg at elevene forstår hva ordet negativt betyr).
 - Forslag til hva som eventuelt kunne vært gjort annerledes?
- (7) Beskriv hvordan læreren deres er når dere samtaler?
- (8) Hva tenker dere om egen deltakelse i samtalene/øktene?
 - Utdype med spørsmål:
 - o Hvorfor oppførte du deg slik?
 - o Kunne du gjort noe annerledes?
- (9) Hva tenker dere om at de andre elevenes deltakelse i samtalen/øktene?
 - Utdyp med spørsmål:
 - o Hvorfor tror dere at de oppførte seg slik?
 - o Hva kunne de andre elevene gjort annerledes?
- (10) Kunne dere blitt med i et slikt prosjekt igjen – delta i slike samtaler igjen?
 - Eventuelt hvorfor?
- (11) Er det noe dere har lyst å si til slutt?

5.2.2.5 Loggskrivning av elever

Logg ble også brukt som metode. Å føre logg i samfunnsvitenskapelig sammenheng kan sammenlignes med det som antropologer kaller *thick descriptions* (Geertz, 1973). Slike beskrivelser er omfattende fremstillinger av hva som skjer i en sosial sammenheng, og konteksten rundt det som skjer. Hensikten med loggskrivning er å skape en dypere forståelse av hendelser, gjennom skriftlig informasjon. Både lærerne og elevene skulle i utgangspunktet føre logg. Lærerne fant ut underveis at det ble for tidkrevende for dem å føre en systematisk logg. Jeg valgte derfor å kun bruke elevloggene som en del av det empiriske materialet. Lærerne brukte loggen til å reflektere over sin egen praksis, mens elevene har ført en mer strukturert logg ut fra tre standardspørsmål:

1. Hvilke tanker har du gjort deg etter å ha deltatt i samtalen?
2. Hvordan opplevde du å delta i samtalen?
 - a) Hva opplevde du som mest positivt?
 - b) Hva opplevde du som mest negativt?
3. Hva tror du kan gjøres annerledes neste gang for at samtalen skal bli bedre?

Disse spørsmålene skulle elevene svar på i slutten av hver undervisningsøkt. Det ble bestemt at elevene skulle bruke ca. 10 minutter på å besvare spørsmålene.

Loggene til elevene var ikke anonymisert. Elevene fikk derfor grundig informasjon om at loggbøkene ble lest av både lærerne og meg, noe som selvsagt kan ha farget innholdet. Tabellen nedenfor (fig. 5–4) viser en oversikt over elevene som deltok i samtaleøktene, hvem som ble intervjuet og hvem som førte loggbok.

Samtalegruppe A					
Navn på elevene	Elever som deltok i samtaleøktene			Elever som ble intervjuet	Elever som førte loggbok
	1.økt	2.økt	3.økt		
Vilde	x	x	-	x	x
Sigrd	x	x	x	x	x
Sanna	x	x	x	x	x
Nora	x	x	x	x	x
Hanne	x	x	x	x	x
Frida	x	x	x	x	x
Oda	x	x	x	x	x
Håkon	x	x	x	x	x
Petter	x	x	x	x	x
Sigurd	x	-	x	x	x
Anton	x	x	x	x	x
Emil	x	-	x	x	x
Olav	x	x	x	x	x
Geir	-	x	x	x	x
Samtalegruppe B					
Navn på elevene	Elever som deltok i samtaleøktene			Elever som ble intervjuet	Elever som førte loggbok
	1.økt	2.økt	3.økt		
Regine	x	x	x	x	x
Ylva	x	x	-	x	x
Sunniva	x	x	x	x	x
Agnes	x	x	-	x	x
Guro	-	x	-	-	x
Trym	x	x	x	x	x
Elias	x	x	-	x	x
Johan	x	x	x	x	x
Jonas	x	x	x	x	x
Ask	x	x	x	x	x
Tobias	x	x	x	x	x
Henrik (sluttet e. første økt)	x	-	-	-	(x)

Figur 5–4: Datamateriale innhentet om de ulike elevene i undersøkelsen.

5.2.2.6 Transkripsjon

De filosofiske samtalene ble transkribert til skriftlig tekst. Det ble også alle intervjuene med lærerne og elevene. Jeg transkriberte alt materialet selv, spesielt fordi transkriberingen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale, 1997). Fordelen med å transkribere datamaterialet fra muntlig til skriftlig form er at materialet blir bedre egnet for analyse. Som Steinar Kvale (1997) påpeker er det lettere å få oversikt over datamaterialet når materialet struktureres i tekstform. Det kan synes som en enkel prosedyre å transkribere materialet til skriftlig tekst, men som Kvale (1997, s. 102) påpeker, er det en rekke metodiske og teoretiske problemer forbundet med å maskinskrive fra lydopptak. I følge Kvale (1997, s. 102) er ikke utskriften «klippefaste data», de er «kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Enhver transkripsjon fra én kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger.»

Å transkribere materialet i denne studien var ikke spesielt anstrengende, selv om det tok lang tid. Alle opptakene hadde god lyd kvalitet noe som lettet arbeidet betraktelig. Jeg brukte flere mikrofoner når jeg tok opp både de filosofiske samtalene og intervjuene. Jeg valgte å transkribere både de filosofiske samtalene og intervjuene nøye og i rimelig ordrett form. Det eneste jeg gjorde var å omskrive fra dialekt til bokmål (når for eksempel lærerne eller elevene sier *æ*, *mæ*, *dokker*, *koffer*, skriver jeg i transkriptet: *jeg*, *meg*, *dere*, *hvorfor*).

Selv om transkribering er tidkrevende er det, slik jeg ser det, svært nyttig for å sikre nøyaktig og oversiktlig behandling av informasjon. Et spørsmål som Kvale (1997) er opptatt av er hvordan man kan vurdere intervjutranskripsjonens validitet? Transkripsjon innebærer som sagt oversetting fra et muntlig til et skriftlig språk. Et muntlig språk og et skriftlig språk følger ulike regler som innebærer at transkripsjonen ikke kan forstås som kopier eller gjengivelser av en egentlig realitet, men, som Kvale (1997, s. 104) sier det: «abstraksjoner, slik som topografiske kart er abstraksjoner av det opprinnelige landskapet de er hentet fra.» Spørsmålet som Kvale mener vi må problematisere, er hva som er en korrekt transkripsjon. Dette spørsmålet er imidlertid umulig å besvare fordi det ikke finnes

en sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Jeg har selv valgt en form for transkripsjon som jeg vurderer som egnet for mitt formål.

5.2.3 Tredje fase: Den retrospektive analysen

I den tredje fasen, *den retrospektive analysen*, er målet å utføre en retrospektiv analyse av eksperimentet hvor formålet er å bidra til utviklingen av en lokal undervisningsteori. Den lokale undervisningsteorien utgjør i følge Wæge (2007), med støtte i Cobb (2001, s. 459), resultatene av en serie designeksperimenter som er potensielt generaliserbare. Dette til tross for at eksperimentene kun er empirisk begrunnet i analyser av et lite antall klasserom. I følge Wæge (2007, s. 84) må generalisering her forstås som en «forklarende teoretisk ramme, hvor innsikten og forståelsen som er utviklet gjennom eksperimentene kan gi informasjon om hvordan man skal tolke hendelser, hvordan man skal planlegge, og hvilke avgjørelser man skal ta i andre klasserom.» Intensjonen er altså å utvikle en lokal undervisningsteori som kan tjene som referanseramme for lærere som ønsker å tilpasse undervisningsoppleggene i sine klasserom og i forhold til deres personlige mål (Wæge, 2007).

Refleksjoner rundt dataens meningsinnhold har vært særlig fremtredende i de senere stadiene av forskningsprosessen. Tolkning og analyse kan, som Thaagad (2006) påpeker, ses som to sider av samme prosess, fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten samtidig å tillegge hendelsene en mening. Fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder. På den ene siden kan fortolkning knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt. På den andre siden utvikler forskeren forståelse i løpet av forskningsprosessen på grunnlag av tendensene i dataene. Det er med andre ord et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet (Thaagard, 2006).

I denne studien har analyse og tolkning av de empiriske dataene blitt gjennomført med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnæringsprosess. Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst og hermeneutiske studier gjennomføres

over et bredt spekter av samfunnsvitenskapelige temaområder og forskningsfelt (Grønmo, 2004). Det filosofiske utgangspunktet for hermeneutiske studier er utviklet av de tyske filosofene Wilhelm Dilthey og Hans-Georg Gadamer.

Den hermeneutiske tilnærmingen kjennetegnes av å fremheve betydningen av å fortolke aktørens handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er direkte innlysende. Denne tilnærmingen vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikkens grunnlagsprinsipp er at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten (Thaagard, 2006). I følge Grønmo (2004) har hermeneutiske studier ikke et så sterkt fokus på aktørens egen forståelse som for eksempel fenomenologiske⁵² analyser. Forskeren i hermeneutiske studier vektlegger i større grad sin fortolkning av aktørene og deres synspunkter. Hermeneutikken skiller seg også fra fenomenologien ved å legge større vekt på forskerens *for-forståelse*. Dette innebærer at i hermeneutiske analyser vil forskerens fortolkninger ikke kun bygge på den spesifikke forståelsen som dannes under selve studien. Fortolkningen har også rot i en mer generell forståelse som forskeren har forut for studien. Denne for-forståelsen kan innbefatte forskerens egne erfaringer og betraktningmåter, fagbegreper, teoretiske referanserammer samt resultater fra tidligere forskning. Dette utgjør en viktig kilde, som forskeren bruker for å forstå aktørene og deres handlinger og for å forstå sin fortolkning av handlingenes meninger. Hermeneutiske analyser går ut fra at all forståelse bygger på ulike typer av for-forståelse (Grønmo, 2004). I denne undersøkelsen utgjør teori relatert til filosofering med barn-bevegelsen og erfaringer med denne type undervisningsopplegg en fundamental forståelse.

Hermeneutikken vektlegger også forskerens *helhetsforståelse* i større grad enn fenomenologien. I hermeneutiske studier forstås aktørene og deres handlinger som

⁵² Fenomenologiske studier bygger i stor grad på filosofen Edmund Husserl filosofiske arbeider. I samfunnsvitenskapene har Alfred Schütz utviklet det metodologiske grunnlaget for fenomenologiske studier. Fenomenologiske studier er ofte sentret omkring analyser av handlinger og opplevelser i folks hverdagsliv. Utgangspunktet for fenomenologiske analyser er at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den. Aktørens egne opplevelser av fenomenene, eller aktørens livsverden, legges dermed til grunn for analysen (Grønmo, 2004).

delar av en mer omfattende helhet. Grønmo (2004) beskriver dette på følgende måte:

Aktørenes intensjoner og handlingenes mening blir ikke bare sett i sammenheng med aktørenes mer generelle forestillingsverden. Handlingene fortolkes også i lys av forskerens forståelse av den konteksten en bestemt aktør inngår i, og i forhold til forskerens betraktning av den situasjonen eller prosessen som handlingen er en del av. Hermeneutiske analyser forutsetter at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten de inngår i (Grønmo, 2004, s. 374).

Hermeneutiske analyser gjennomføres altså som en pendling mellom forståelse og for-forståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Denne prosessen kalles gjerne for *den hermeneutiske sirkel* (Grønmo, 2004, s. 374). Det vil si at hermeneutiske fortolkninger foregår på flere nivåer. På ett nivå kan forskeren vektlegge aktørenes egne fortolkninger. På et annet nivå kan forskerens egne fortolkninger av aktørenes fortolkninger fremheves, til dels med utgangspunkt i så vel for-forståelse som helhetsforståelse. Fortolkningen av aktørens fortolkning kalles gjerne dobbel hermeneutikk (Grønmo, 2004).

5.2.3.1 Fra preliminær analyse til systematisk analyse av interaksjonen

Analysen av samtalene eller interaksjonen i samtalegruppene er blitt til gjennom en flerårig og svært kompleks prosess. Av denne grunn er den problematisk å skulle fremstille på en lineær og oversiktlig måte. Dette kunne til og med innebære et forvrengt bilde av forskningsprosessen, da denne i realiteten har vært så kompleks, langvarig og kronglete at selv ikke jeg som forsker sitter med et fullstendig bilde av den. Til tross for dette lar analyseprosessen seg beskrive som en tendens til bevegelse, fra tidlige ansatser til preliminær analyse, og til en stadig mer avgrenset og systematisk analyse.

De tidligste ansatsene til analyse gjenfinnes fra mine umiddelbare observasjoner av undervisningsøktene og mine refleksive notater i tilknytning til dette. Denne refleksiviteten i forhold til observasjonene ble utdypet i møtet med perspektiver fra elever og spesielt lærerne, og stadig revidert i nye observasjoner av videoopptakene. Et neste steg mot systematisering var da jeg selv transkriberte samtalene, og

parallelt førte refleksive notater som innebar mer nyanserte ansatser og ideer til analytisk fokus. Det siste prinsipielle steget mot systematisering var når transkriptene var produsert og det var mulig å arbeide systematisk med å sammenligne trekk på tvers av samtaleøktene. Det ble gjort utallige forsøk på kategoriseringer. Etter hvert stod to typer kategorier igjen som hovedfokus i analysene: a) et mer individuelt fokus på lærere og elevers karakteristiske bidrag i samtalene og b) et mer dynamisk fokus på karakteristiske mønstre i samspillet som fant sted i øktene (jf. kap. 7 og 8). I sammenheng med disse analytiske hovedfokusene ble det gjennom stadig utprøving og revidering utviklet relevante underkategorier relatert til forskningsspørsmålene.

Analyseprosessen er preget av et inngående og langvarig arbeid med dette spesifikke datamaterialet, der jeg har tilstrebet åpenhet for ulike analytiske muligheter. Samtidig er analysen preget av min forforståelse og parallelle teoretiske fordypning – spesielt av teori og erfaringer fra filosofering med barn bevegelsen, av relaterte teorier, av litteraturstudier tilknyttet begrepet dømmekraft, av forskningstradisjoner tilknyttet studier av samtaler som korresponderte godt med forskningsspørsmålene, samt av lærere og elevers perspektiver på interaksjonen. Analysen kunne vært annerledes, men må først og fremst vurderes ut fra om den korresponderer med forskningsspørsmålene.

Analyse av denne type materiale innebærer nødvendigvis et dilemma, idet systematisering og kategorisering av interaksjon nødvendigvis innebærer en *fastfrysing* av virkeligheten som innebærer forenklinger av en langt mer kompleks virkelighet som er dynamisk og skiftende i karakter. Dette er imidlertid et dilemma som all forskning på mellommenneskelig interaksjon møter (Marková & Linell, 1996). Denne utfordringen er som beskrevet forsøkt imøtegått gjennom en langvarig, ydmyk og utprøvende tilnærming.

5.2.3.2 *Fra preliminær analyse til systematisk analyse av intervjuer og logg*

Intervjuene med lærerne og elevene, og spesielt elevenes logger, er ikke preget av den samme kompleksitet og omfang som samtaleøktene. Men også analysen av

dette materialet har beveget seg fra umiddelbare analyser til mer systematisk analyse gjennom sammenligninger og systematisering av skriftlig materiale. Dette materialet er også innvevd i designeksperimentet, for eksempel gjennom at jeg i etterkant av hver samtaleøkt gjennomgikk elevenes logger og diskuterte innholdet med lærerne.

Prinsipielt sett kan analysen av dette materialet betraktes på samme vis som opptakene av samtaleøktene – som en bevegelse fra preliminær analyse til systematisering. Disse analysene er imidlertid mye enklere i form og er preget av forutgående strukturering, noe som fremgår av analysen i kapittel 9. Derfor utdypes ikke dette ytterligere her.

5.3 Kritiske innvendinger til studiens design

Sett ut fra et tradisjonelt positivistisk forskningsparadigme vil ikke denne konstruktive og intervenserende studie tilfredsstillende krav til en objektiv fremstilling av virkeligheten. En tydelig kontrast kan for eksempel sees mellom klassiske psykologiske eksperimenter der en forsøker å isolere årsak–virkning-forhold i eksperimentet. Også samfunnsforskere som ikke har et tradisjonelt positivistisk syn på forskning kan ta avstand fra denne type intervenserende forskning. Det kan innvendes at forskningen er for sterkt farget av forskerens intervensjoner og påvirkning. Påpekningen av denne utfordringen er høyst rimelig. Imidlertid overser man lett at denne type utfordring gjenfinnes i all samfunnsforskning – og ikke minst i det psykologiske eksperimentet som også er kunstig konstruert for et formål. Det er rimelig å hevde at dette er innvendinger som ingen forskning kan eliminere og som i bunn og grunn må møte med transparens og refleksivitet over forskningsprosessen (Hammersley, 1992). Av den grunn er forskningsprosessen i denne studien forsøkt beskrevet nokså detaljert.

Utfordringene for forskerrollen er utvilsomt større ved intervenserende studier som ved mer tradisjonelle forskningsdesign. Like fullt er et grunnleggende prinsipielt spørsmål om forskere innenfor et fag som pedagogikk, som er definert ved sin

tilknytning til praksis med dets praktiske formål, skal overse muligheten til å gjennomføre intervensjonerende studier fordi slik forskning innebærer utfordringer med hensyn til validitet. Dette spørsmålet kan for det første besvares ved at validitetsutfordringene bør møtes gjennom at forskere og forskningsmiljøer over tid bryner seg på utfordringene og over tid utvikler tradisjoner og tilnærminger som rustet forskere til å håndtere utfordringene bedre. For det andre taler det prinsipielle hensynet til relevans for at man bør drive denne type forskning. Det er grunn til å hevde at forskningens *relevans* bør være et like styrende kriterium for hvilken forskning som skal drives som kriteriet *validitet* (Hammersley, 1992).

Det er mulig å problematisere mange sider ved et såpass komplekst forskningsdesign som denne type studie innebærer. En sentral innvending kan være spørsmålet om generalitet. Utvalget av enheter er såpass lite at funnene ikke kan generaliseres i tradisjonell forstand. Det er klart at en større undersøkelse med flere samtaler, flere grupper, flere lærere, flere skoler, større geografisk og kulturell spredning samt med flere forskere involvert kunne svært verdifull. Denne studiens omfang er imidlertid forsvarbar innenfor de ressursmessige rammene den måtte gjøres innenfor. Et større utvalg enheter kunne for eksempel gått på bekostning av mulighetene til å prioritere grundighet og dybde i analysearbeidet. En annen sak er at denne designstudien kan følges opp av større undersøkelser, en mulighet som omtales i avhandlingens avslutning.

I ettertid er det også mulig å se at endringer kunne styrket studien. Spesielt ville det vært gunstig å kunne prioritere bedre tid og timing i gjennomføringen av intervjuene. Dette kunne åpenbart bidratt til bedre kvalitet i dette materialet. Praktiske forhold gjorde imidlertid dette vanskelig i denne studien.

Validiteten i studien kan problematiseres på mange måter, slik forskning i alminnelighet kan. Jeg betrakter dette som en normal innstilling til å sikre kvaliteten i forskning. Av denne grunn skal dette utdypes noe mer.

5.4 Utdypning om refleksivitet i forskningsprosessen

Hvordan man vurderer kvaliteten til en studie, henger sammen med det paradigmet studien er gjennomført innenfor. Dette innebærer at denne studien, som er gjennomført innenfor det konstruktivistiske paradigmet, bør vurderes etter andre kriterier enn for eksempel en studie som er gjennomført innenfor det positivistiske paradigmet (Postholm, 2005). I det følgende beskrives det hvordan jeg har gått frem for å kvalitetssikre forskningsprosessen.

Hammersley og Atkinsons (1996, s. 14) presenterer tre generelle vitenskapsteoretiske⁵³ posisjoner som forskeren forholder seg til i sitt sosiale forskningsfelt: den *positivistiske*, *naturalistiske* og *refleksive* posisjonen. Innenfor den positivistiske og naturalistiske tilnærmingen er man opptatt av å eliminere forskerens påvirkning på menneskene det forskers på. Ut fra et positivistisk syn vil ikke samfunnsvitenskap skille seg fra andre vitenskaper, og de forskningsopplegg og metoder som er utviklet i naturvitenskapen kan brukes i samfunnsvitenskapen. Designforskningens fremgangsmåte blir av positivistene ikke oppfattet som objektive, siden de innebærer forskerinitierte endringer i et system som endrer seg mens det blir observert. Dette står i motsetning til det positivistiske idealet, der observatøren står på utsiden og ikke påvirker studieobjektet utover det som er strengt kontrollert. Blant samfunnsforskere i dag, blir termen *positivisme*, nærmest sett på som en utopi fordi sosial påvirkning er så kompleks i virkeligheten at den ikke lar seg kontrollere på noen fullstendig måte.

Som en reaksjon på positivismen, utviklet etnografene et nytt syn på samfunnsforskningens karakter, ofte kalt naturalisme (Hammersley & Atkinson, 1996). Naturalistene har tatt avstand fra den positivistiske forestillingen om at distanse skulle kunne eliminere sosial påvirkning. De har isteden fremhevet tanken om at forskeren kan forhindre kunstig påvirkning ved å tre inn i den sosiale sammenhengen på en naturlig måte, på linje med andre deltakere. Selve

⁵³ Forenklet sagt, handler vitenskapsteori om å gi svar på spørsmål som hva et vitenskapelig fags oppgaver og arbeidsmåter er, kan og bør være. I tillegg søker vitenskapsteorien å klarlegge formålet med vitenskapelige studier og om hva som kreves for at noe skal aksepteres som tilfredsstillende dokumentasjon, analyse og forklaring (Hammersley & Atkinson 1996, s. 13).

nøkkeelementet innen naturalisme er kravet om at samfunnsforskeren inntar en holdning ovenfor den sosiale verden som preges av respekt eller anerkjennelse. Ut fra denne tanken søker en å oppleve å beskrive verden direkte *slik den er*. I følge den naturalistiske oppfatningen er det altså uproblematisk å avspeile virkeligheten *som den er*. Man ser dermed bort fra at all forskning innebærer påvirkning, seleksjon og tolkning (Hammersley & Atkinson, 1996). Hammersley (1992) har påpekt at all forskning gjennomføres innenfor kontekster som er mer eller mindre naturlige eller kunstige.

En refleksiv forestilling om forskningsprosessen innebærer at all forskning unngåelig reflekterer og til en viss grad er skapt av forskeren. Refleksivitet vil derfor i følge Hammersley og Atkinson (1996, s. 46) si at: «forskerens orientering påvirkes av deres sosio-historiske plassering og de verdier og interesser denne plassering gir dem.» Ut fra dette perspektivet avvises dermed ideen om at samfunnsforskning kan utføres eller bli utført isolert fra samfunnet utenfor, fordi forskningen farges av forskerens sosiale bakgrunn, erfaringer, kultur og atferd. Dette skjer for det første ved at forskerens fortolkning av omgivelsene preges av dette. For det andre påvirkes informantene av måten de identifiserer forskeren på som igjen gjør noe med hvordan de framtrer for ham (Hammersley & Atkinson, s. 1996).

Et viktig aspekt av refleksivitet omfatter det idealet Postholm (2005, s. 127) forfekter. Hun hevder at en kvalitativ forsker bør bli bevisst på og legge frem sin egen subjektivitet for å synliggjøre sitt ståsted og sin posisjon og dermed øke kvaliteten på studien. I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet. Dette innebærer, som Postholm (2005) påpeker, at også dette *instrumentet* må beskrives. Forskeren bør altså presentere sin subjektive, individuelle teori, som omfatter forskerens erfaringer og opplevelse. Forskeren bør også beskrive sine yrkeserfaringer eller interesseområder og se valg av tema og forskningsspørsmål i lys av dette (Postholm, 2005). I kapittel 1 har jeg begrunnet valg av tema og forskningsspørsmål og gjort rede for min erfaringsbakgrunn i

forhold til det studerte felt. Jeg er også bevisst på at teoriene jeg har lest, vil være med på å farge mine analyser og tolkninger.

I arbeidet med denne studien har jeg som forsker samarbeidet tett med lærerne, og vi har i fellesskap diskutert målsetninger for arbeidet og i fellesskap prøvd å endre praksis i retning av de oppsatte målene. Som forsker har jeg derfor hatt flere oppgaver i denne studien. Jeg har ikke bare studert praksisen, men også vært aktivt involvert i endringene av praksisen; med andre ord vært en aktiv deltaker i teamet. Jeg har derfor vært bevisst på at min forskerrolle er todelt. På den ene siden har jeg vært involvert i hvordan lærerne gjennomførte undervisningsopplegget og diskutert aktivt endringer av praksisen. På den andre siden har jeg forsket og dokumentert denne praksisen. Refleksivitet kan knyttes til alle faser av forskningsprosessen. En forutsetning for refleksivitet i en slik prosess er transparens i hvordan forskeren har gått frem i ulike deler av forløpet (Silverman, 1993). Dette er så langt som mulig tilstrebet i dette metodekapitlet, gjennom at forskningsprosessen tre hovedfaser (forberedelser, gjennomføring og retrospektiv analyse) er beskrevet, begrunnet og problematisert. Selvsagt kunne man gått enda dypere inn i dette, men det kunne være problematisk av hensyn til avhandlingens omfang. Isteden skal vi til slutt se på noen sentrale etiske avveininger i forskningsprosessen.

5.5 Etiske overveielser i forskingsprosessen

I forkant av og underveis i studien har det for meg vært viktig å overveie forskningsetiske hensyn. I det følgende vil jeg redegjøre nærmere på hva som menes med forskningsetikk, samt belyse noen forskningsetiske dilemmaer og overveielser jeg har stått ovenfor i mitt forskningsarbeid.

5.5.1 Forskningsetikk

Samfunnsvitenskapelig virksomhet reguleres blant annet av *forskningsetikk*. For en samfunnsforsker regnes det som et overordnet forskningsetisk prinsipp å ikke

redusere mennesker som deltar i forskningen til objekter, men betrakte sine medmennesker som medsubjekter (Grønmo, 2004). Dette kommer til uttrykk innenfor designforskning der man forsker *med* og ikke bare *på* mennesker. Før jeg foretar en videre undersøkelse av fenomenet forskningsetikk, ser jeg det som rimelig å avklare hva som menes med begrepene moral og etikk. I dagligspråket brukes ofte begrepene moral og etikk om hverandre. Innenfor fagområdet filosofi operer man derimot med et begrepskille. Her forstås *moral* som de verdier, de normer og holdninger som vi faktisk har i et samfunn, de verdier som preger våre liv og handlinger, mens *etikk* forstås som systematiske studier av moral; en mer eller mindre systematisk refleksjon over moralske fenomener som er virksom i samfunnet. På bakgrunn av denne begrepsavklaringen, kan vi si at forskningsetikk omfatter de etiske aspekter ved forskerrollen og utøvelsen av forskningsarbeidet. Forskningsetiske normer har imidlertid utviklet seg gradvis gjennom tidens løp, og siden den annen verdenskrig har forskningsetikk utviklet seg til å bli en organisert og systematisk virksomhet. Denne utviklingen henger til dels sammen med vitenskapens egen utvikling, og dels som en følge av samfunnets utvikling (Ruyter, 2003).

Når det gjelder vitenskapens forhold til sine datakilder, det vil si de personer, grupper, organisasjoner og institusjoner som blir utforsket eller bidrar med informasjon til forskerne, har det utviklet seg et eget sett av forskningsetiske normer. Disse normene har spesielt stor betydning for samfunnsvitenskapen, som har mennesker i ulike kulturer som sitt forskningsområde. Hovedinnholdet i den forskningsetiske reguleringen av samfunnsvitenskapens forhold til disse menneskene kan oppsummeres i fire prinsipper: a) de mennesker som blir bedt om å delta i en undersøkelse, skal informeres om undersøkelsens formål og opplegg, b) deltakerne kan selv avgjøre om de vil delta, og om de eventuelt vil avbryte deltakelsen, c) deltakerne i undersøkelsen skal ikke utsettes for fysiske eller psykiske skadevirkninger og d) informasjon om enkeltpersoner skal behandles konfidensielt (Grønmo, 2004).

Forenklet sagt kan man si at forskningsetikk omfatter de interne forskningsetiske normer som forskerne selv forvalter og de eksterne forskningsetiske normer som bl.a. forvaltes av de forskningsetiske komiteer.

For å sikre at min studie ble utført på en etisk god og forsvarlig måte, har jeg funnet det nyttig å søke veiledning i de mer spesifikke etiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Den nasjonale forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH⁵⁴) ble oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1990, og har som del av sitt mandat å lage slike forskningsetiske retningslinjer. NESH sin rolle i oppfølging av retningslinjene er å gi råd og uttalelser om prinsipielle forskningsetiske spørsmål som forelegges komitéen. Komitéen har imidlertid ingen domsfunksjon i forhold til anklager om brudd på forskningsetiske retningslinjer, og den forvalter ingen sanksjonsmidler. Hovedmålsettingen med å opprette forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, var å hjelpe enkeltforskere og forskersamfunnet til å reflektere over egne etiske oppfatninger og holdninger, styrke evnen til å foreta velbegrunnede valg, samt gjøre forskere mer bevisst på normkonflikter (Grung & Nagell, 2003). I denne studien vil det imidlertid være for omfattende å drøfte alle etiske overveielser. Jeg vil derfor i det følgende kun konsentrerer meg om noen særlig sentrale etiske aspekter.

5.5.2 Forskningsetiske overveielser i studien

Som et hjelpemiddel i observasjonsarbeidet bruker jeg lyd- og videoopptak. Tidlig i arbeidet med studien var jeg nødt til å bestemme omfanget på observasjonen. Denne avgjørelsen var imidlertid ikke helt enkel å ta. På den ene siden ville det ut fra forskningsmessige hensyn kanskje vært ønskelig å bruke mer tid på observasjon. Jeg har også hatt inntrykk av at lærerne har vært svært åpne for å tilpasse seg hensynet til forskningsprosjektet og mine ønsker i denne sammenheng. På en annen

⁵⁴ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), hentet fra <http://www.etikkom.no/Templates/Pages/FBIBArticle.aspx?id=855&epslanguage=no>

side har det vært et etisk dilemma hvor langt jeg skulle strekke lærernes velvilje i forhold til studiens omfang. Jeg har derfor unngått å presse dem til å bruke en urimelig stor del av skoletiden til min studie, fordi jeg har oppfattet at et for utstrakt tidsbruk vil fortrenge andre timeplanfestede aktiviteter. Av denne grunn har jeg forsøkt å formulere mine ønsker til et nivå som er tilstrekkelig for at studien kunne gjennomføres.

a) Krav om samtykke og informasjon

I følge NESH, er det en hovedregel at dersom informanter deltar aktivt i et forskningsprosjekt så skal deltakerne gi samtykke til å delta i prosjektet før prosjektet settes i gang. Dette er nødvendig selv om forskningen ikke medfører risiko. Kravet om samtykke bygger blant annet på personenes behov for frihet og selvbestemmelse, og skal forebygge krenkelser av personlig integritet. Samtykke fra foresatte er vanligvis nødvendig når barn opp til 16 år skal delta aktivt i forskning. Fra de er 12 år har imidlertid barn en særlig rett til å bli hørt, men i tillegg er aksept fra barna nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke denne. Forutsetningene for slik aksept er at barna har fått aldersriktig informasjon om studien og dens konsekvenser, og forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen.

I forbindelse med innmeldingen av doktorgradsprosjektet til *Personvernombudet for forskning* (se vedlegg 6), fikk jeg råd om å innhente skriftlig samtykke fra elevenes foresatte, samt informere elevene om studien og få muntlig samtykke fra dem. På bakgrunn av dette rådet, oppsøkte jeg elevene på skolen og informerte dem om prosjektet. I følge de etiske retningslinjene, har de som deltar i forskning, krav på å få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet, hensikten med forskningsprosjektet og at de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse, uten å oppgi grunn. Det skal også informeres om hvem som betaler for forskningen. Å informere elevene om prosjektet var imidlertid ikke uproblematisk. Jeg fikk inntrykk av at elevene hadde problemer med å forstå hva som var hensikten med

studien. Selv om jeg på forhånd hadde forberedt meg på å beskrive prosjektet for elevene på en så enkel måte som overhodet mulig, ved for eksempel å ikke bruke faguttrykk, gav flere av elevene uttrykk for at de ikke helt forstod hva jeg sa. Til tross for dette, ønsket alle elevene å delta i studien. For min del var denne situasjonen vanskelig fordi jeg opplevde at elever ble med på studien uten helt å vite hva de gav seg ut på. Nå vet man også at barn og unge ofte er mer villig til å adlyde autoriteter og voksne og opplever ofte at de ikke kan protestere. Derfor var det veldig viktig for meg å forklare grundig for elevene at de hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å måtte oppgi grunn.

Jeg fikk, som tidligere nevnt, råd fra *Personvernombudet for forskning*, at jeg trengte skriftlig samtykke fra elevenes foresatte. Denne prosessen ble heller ikke slik jeg hadde forventet. Jeg formulerte et skriv som elevene skulle ta med seg hjem, hvor jeg informerte om studien (se vedlegg 1 og 2). Foreldrene fikk tre ukers frist på å gi tilbakemelding. Etter tre uker hadde svært få foreldre gitt respons. De to lærerne som deltar i prosjektet ble overrasket over dette. De hadde nemlig inntrykk av at elevenes foresatte var klart positive til prosjektet. De trodde derfor at årsaken var at enkelte elevene rett og slett hadde glemt å levere skrivet til sine foresatte, eller å returnere det signerte skrivet.

Uten samtykke fra foreldrene måtte jeg utsette prosjektet. Jeg tok på nytt kontakt med *Personvernombudet for forskning*, for å drøfte saken nærmere. Denne gangen fikk jeg tilbakemelding om at jeg ikke trengte skriftlig samtykke fra foreldrene. Rådgiver ved Personvernombudet mente det ville klare seg med passivt samtykke. Bakgrunnen for dette var at studien ikke dreide seg om å innhente sensitive opplysninger⁵⁵ fra elevene (jeg sendte så et nytt brev til elevenes foresatte, se vedlegg 3). Det etiske dilemmaet jeg i denne situasjonen ble stilt ovenfor var at jeg fra tidligere erfaring vet at barn og unge tidvis kan gi fra seg informasjon av sensitiv karakter både om seg selv, sin familie og venner når de deltar i filosofiske samtaler, selv om den filosofiske samtaler i prinsippet ikke skal være av en privat karakter,

⁵⁵ opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, at en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling, helseforhold, seksuelle forhold, medlemskap i fagforeninger.

men holdes på et generelt nivå. Dette er det altså ikke mulig å sikre seg fullt ut mot. I tilfelle sensitiv informasjon skulle bli del av datamaterialet, vil jeg stille tilsvarende strengere krav til konfidensiell behandling og oppbevaring av data, og spesielt i forhold til og ikke publisere eventuell sensitiv informasjon som måtte foreligge. Et hovedpoeng i denne sammenheng er at det ikke alltid er mulig å forutse hvilken grad av sensitivitet et innsamlet materiale vil ha. Dette fordrer et løpende etisk skjønn fra min side.

b) Krav til hvordan observasjonene brukes og oppbevares

Noe av det som har størst betydning for hvorvidt observasjonene og intervjuene kan betraktes som etisk forsvarlig, er hvordan observasjonsmaterialet brukes. En bør dessuten avgrense strengt hvem som skal ha tilgang til materialet. I følge de etiske retningslinjene skal oppbevaring av opplysninger om identifiserbare enkeltindivider lagres forsvarlig. Enkelte av elevene som deltar i prosjektet har vært svært opptatt av hvem som skal se videoopptakene etter at prosjektet er slutt. De er blitt informert om at det kun er meg og de to lærerne som deltar i prosjektet som har tilgang til videoopptakene. Elevene har også mulighet til å se videoopptakene dersom de ønsker det. Jeg har dessuten i samtale med lærerne vektlagt taushetsplikten som pålegger oss som har tilgang til materialet. Elevene og lærerne er også blitt gjort oppmerksom på at i avhandlingen vil deres uttalelser behandles med anonymitet og elevenes og lærernes navn vil være anonymisert i form av fiktive navn.

c) Krav om å tilbakeføre resultatene av forskningen

De som deltar i et forskningsprosjekt har krav på innsyn i forskningsresultatene etter prosjektets slutt. Det er derfor et krav til forskeren om å tilbakeføre resultatene av forskningen til de som deltok i forskningen i en forståelig og forsvarlig form. De som har deltatt i et forskningsprosjekt skal også ha anledning til å korrigere misforståelser. Kravet om tilbakeføring vil være lite problematisk i forhold til de lærerne som deltar i mitt prosjekt, som blant annet vil få tilgang til å lese avhandlingen og artikler som måtte skrives på bakgrunn av denne. Verre vil det

være å imøtekomme et slikt krav i forhold til elevene, fordi elevene er ferdig med ungdomstrinnet når prosjektet avsluttes.

6 BESKRIVELSE AV SAMTALEØKTENES FASER

I dette første empiriske kapitlet skal sentrale trekk ved innholdet og strukturen i det gjennomførte undervisningsopplegget beskrives. Først omtales alle fasene i det samtalebaserte undervisningsopplegget. Noen av fasene ble beskrevet og kommentert av lærerne, i intervjuer som ble gjennomført mellom hver samtaleøkt (jf. kap. 5). Til slutt i kapitlet gis et kort referat av innholdet i de seks samtalen som ble gjennomført i studien.

I kapittel 4 ble grunnstrukturen som lærerne tok utgangspunkt i når de tilrettela for de filosofiske samtalen, beskrevet i hovedtrekk. I tabellen (fig. 6–1) nedenfor, gjengis en mer detaljert oversikt over hvordan lærerne i praksis strukturerte samtaleøktene og hvor mye tid det tok å gjennomføre de ulike fasene. Her fremgår det også at lærer Tone (samtalegruppe A) valgte å variere noe i forhold til det planlagte opplegget, mens lærer Siv (samtalegruppe B) konsekvent holdt seg til grunnstrukturen som var planlagt i utgangspunktet. Begge lærerne ga imidlertid uttrykk for at grunnstrukturen fungerte godt, og at de derfor ønsket å gjenta den samme strukturen fra gang til gang.

Samtaleøktenes faser:	Samtaleøktenes faser:
1. Samtaleøkt, samtalegruppe A med lærer Tone	1. Samtaleøkt, samtalegruppe B med lærer Siv
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppvarmingslek: <i>Telleleken</i> (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Gjennomgang av samtalereglene (varighet: ca. 5 minutter) ▪ Høytlesing av fortelling: <i>Forelsket på nett</i> (varighet: ca. 4 minutter) ▪ Tenkepause 1 (varighet: ca. 5 minutter) ▪ Innsamling av spørsmål (varighet: ca. 17 minutter) ▪ Tenkepause 2 (varighet: ca. 4 minutter) ▪ Valg av spørsmål (varighet: ca. 4 minutter) ▪ Samtale (varighet: ca. 19 minutter) ▪ Avslutning (varighet: 2 minutter) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gjennomgang av samtalereglene (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Høytlesing av fortelling: <i>Forelsket på nett</i> (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Tenkepause 1 (varighet: ca. 6 minutter) ▪ Innsamling av spørsmål (varighet: ca. 10 minutter) ▪ Tenkepause 2 (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Valg av spørsmål (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Samtale (varighet: ca. 25 minutter) ▪ Avslutning (varighet: ca. 15 minutter)
2. Samtaleøkt, samtalegruppe A med lærer Tone	2. Samtaleøkt, samtalegruppe B med lærer Siv
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gjennomgang av samtalereglene (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Lage personlige mål (varighet: ca. 5 minutter) ▪ Oppvarmingslek: <i>Morderen</i> (varighet: ca. 9 minutter) ▪ Høytlesing av fortelling: <i>Deiligst.no</i> (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Tenkepause 1 (varighet: ca. 4 minutter) ▪ Innsamling av spørsmål (varighet: ca. 15 minutter) ▪ Tenkepause 2 (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Valg av spørsmål (varighet: ca. 2 minutter) ▪ Samtale (varighet: ca. 23 minutter) ▪ Avslutning (varighet: ca. 7 minutter) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gjennomgang av samtalereglene (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Høytlesing av fortelling: <i>Deiligst.no</i> (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Tenkepause 1 (varighet: 4 minutter) ▪ Innsamling av spørsmål (varighet: ca. 10 minutter) ▪ Tenkepause 2 (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Valg av spørsmål (varighet: ca. 2 minutter) ▪ Samtale (varighet: ca. 35 minutter) ▪ Avslutning (varighet: ca. 10 minutter)
3. Samtaleøkt, samtalegruppe A med lærer Tone	3. Samtaleøkt, samtalegruppe B med lærer Siv
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppvarmingslek: <i>Bytte-stol leken</i> (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Gjennomgang av samtalereglene (varighet: ca. 2 minutter) ▪ Høytlesing av fortelling: <i>Hacking</i> (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Tenkepause 1 (varighet: ca. 14 minutter) ▪ Innsamling av spørsmål (varighet: ca. 14 minutter) ▪ Tenkepause 2 (varighet: ca. 5 minutter) ▪ Valg av spørsmål (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Samtale (varighet: ca. 42 minutter) ▪ Avslutning (varighet: ca. 7 minutter) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gjennomgang av samtalereglene (varighet: ca. 1 minutter) ▪ Høytlesing av fortelling: <i>Hacking</i> (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Gjennomgang av tema i plenum (varighet: ca. 5 min) ▪ Tenkepause 1 (varighet: ca. 5 minutter) ▪ Innsamling av spørsmål (varighet: ca. 7 minutter) ▪ Tenkepause 2 (varighet: ca. 3 minutter) ▪ Valg av spørsmål (varighet: ca. 2 minutter) ▪ Samtale (varighet: ca. 35 minutter) ▪ Avslutning (varighet: ca. 6 minutter)

Figur 6–1: Samtaleøktenes faser i gruppe A og B.

Lærerne hadde i forkant av utprøvingen av undervisningsopplegget planlagt detaljert hva de ønsket å vektlegge og hvor mye tid det ville ta å gjennomføre de ulike fasene i samtaleøktene. Til tross for at lærerne opplevde grunnstrukturen som fruktbar, ga de uttrykk for at det var utfordrende å disponere den tilmålte tiden på 2x45 minutter. Flere faktorer var årsak til dette. For det første var undervisningsopplegget nytt for lærerne. De kunne ikke på forhånd vite nøyaktig hvor lang tid det ville ta og gjennomføre opplegget, selv om de hadde gjennomført

lignende opplegg tidligere. For det andre var det vanskelig å vurdere elevenes arbeidsinnsats på forhånd. Lærerne beskrev det som stressende og ikke ha kontroll på hvor lang tid det ville ta å gjennomføre hele undervisningsopplegget, noe Siv gav spesielt uttrykk for:

Siv (samtalegruppe B, etter første samtaleøkt): Jeg så på klokken, og så tenkte jeg at ok, nå er vi kommet så langt i prosessen og så har vi så liten tid igjen. Det er snart friminutt. Det var også et stressmoment sånn egentlig.

Siv (samtalegruppe B, etter andre samtaleøkt): Jeg kjenner at jeg ikke er så flink til å bare la de få snakke fordi jeg blir så stresset på tid.

En måte å kontrollere stresset på var i følge Tone å holde seg til den overordnede strukturen:

Tone (samtalegruppe A, etter første samtaleøkt): Den overordnede strukturen synes jeg fungerte veldig fint. Jeg føler meg mer trygg på opplegget og blir mindre stresset. De kan kanskje oppleves litt lang de tenkepausene, men det synes jeg var veldig greit at de tenkte og skrev, det synes jeg fungerte fint egentlig.

Selv om lærerne ga uttrykk for at de i utgangspunktet var usikre på hvor langt tid det ville ta å gjennomføre undervisningsopplegget, kom begge lærerne gjennom alle de planlagt fasene i samtlige tre samtaleøkter. Tiden det tok å gjennomføre de ulike fasene varierte noe fra gang til gang. Lærerne prioriterte også tiden ulikt. I hovedsak hang dette sammen med hvor mye tid elevene og lærerne trengte på å tenke, skrive og samtale sammen. I det følgende skal jeg kommentere de ulike fasene i undervisningsopplegget og trekke frem lærernes erfaringer i tilknytning til noen av fasene.

6.1 Fase 1: Oppvarmingslek

Tone (samtalegruppa A) ville starte alle sine samtaleøkter med en oppvarmingslek. Som beskrevet i kapittel 6, kan en oppvarmingslek gjerne forstås som en øvelse som har til hensikt å hjelpe elevene til å fokusere på hverandre og fellesskapet. I tabellen nedenfor (fig. 6–2) beskrives lekene/øvelsene som lærer Tone valgte å gjennomføre

i samråd med sine elever. Her går det også frem hvor lang tid det tok å gjennomføre hver øvelse:

Samtalegruppe A	Oppvarmings-øvelse	Gjennomføring	Varighet
1.økt	<i>Telleleken</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alle elevene og lærer sitter i en ring med ansiktene mot hverandre 2. Leken starter med at en av elevene reiser seg opp og sier høyt i plenum tallet 1 3. Deretter følger de andre elevene etter og teller oppover 4. Dersom to elever reiser seg opp av stolen samtidig, må alle sette seg ned igjen og begynne tellingen forfra igjen 5. Når alle står oppreist, begynner man å telle ned. Dersom noen setter seg ned samtidig, må alle reise seg opp igjen og begynne forfra 	ca. 3 minutter
2.økt	<i>Morderen</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alle elevene og lærer står i en ring med ansiktene mot hverandre 2. En person får i oppgave å gå på utsiden av ringen og peke ut en morder og en detektiv uten at de andre får vite hvem dette er. En prikk i ryggen betyr at man er utpekt som detektiven, mens to prikk i ryggen betyr at man er utpekt som morder 3. Morderens drapsmåte er å blunke til sine ofre 4. Den som blir blunket til av morderen faller død om 5. Detektivens oppgave er å finne ut hvem som er morderen, før morderen klarer å myrde alle 6. Så lenge leken varer, er det kun detektiven som får snakke høyt i gruppen 	Ca. 9 minutter
3.økt	<i>Bytte-stol leken</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alle elevene og lærer sitter i en ring med ansiktene mot hverandre 2. Det er like mange stoler som det er deltakere, minus en 3. Leken startet med at en elev står i midten av ringen og sier for eksempel at alle med blå øyne må bytte stol. Alle som har blå øyne bytter så stol med hverandre og den som ikke får satt seg på en stol må inn i ringen 	Ca. 3 minutter

Figur 6–3: Leker og øvelser i gruppe A.

Bakgrunnen for at Tone ønsket å starte sine samtaleøkter med en oppvarmingslek var at hun hadde god erfaring med dette fra tidligere. I utgangspunktet planla Tone å bruke ca. to til fire minutter på oppvarmingsleken. I tabellen (fig. 6–2) ovenfor ser vi imidlertid at hun i andre økt brukte ca. ni minutter på å gjennomføre oppvarmingsleken. I etterkant av økten, kommenterte Tone at hun mistet kontrollen på tiden fordi elevene hadde det så gøy. Hun ga også uttrykk for at hun heller ikke hadde tenkt godt nok på forhånd at leken (*Morderen*) som hun og elevene hadde valgt, vanligvis tar mer tid å gjennomføre enn andre leker, som for eksempel *Bytte-stol leken*. Siden leken tok over dobbelt så lang tid som planlagt, gikk dette ut over de andre fasene i opplegget. For eksempel ble det ikke tid til å la elevene på slutten av økten få dele i plenum sine *personlige mål* slik hun hadde planlagt i utgangspunktet. Tone hadde nemlig startet andre økt med å la elevene nedtegne personlige mål i loggboken før de gikk i gang med oppvarmingsleken. Å lage personlige mål handler om å få elevene til å uttrykke noe de ønsker å arbeide med, for eksempel bli bedre til å lytte, snakke mer, høre etter hva andre sier, argumentere

osv. Etter samtalen er det så meningen at elevene skulle vurdere, om de har klart å nå sine personlige mål, sammen med lærer og medelever. I tabellen (fig. 6–4) nedenfor følger en oversikt over hva elevene formulerte som sine personlige mål på begynnelsen av andre økt. Elevenes utsagn er gjengitt i direkte sitat:

Elev (samtalegruppe A):	Mitt personlige mål (09.05.05):
Nora	<ul style="list-style-type: none"> - Lære mer om etikk ved å lytte og være med i samtalen. - Ikke avbryte. - Rekke opp hånda. - Høre på hva de andre har å si.
Vilde	- Jeg har ingenting som mitt mål!?! Jeg gjør bestandig mitt beste og snakker når jeg har noe å si. Jeg er ikke redd for å si min mening! Å lytte synes jeg er enkelt fordi dette emnet interesserer meg!
Sigrid	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke prate så mye med Frida. - Følge med. - Komme med egne perspektiv. - Være mer aktiv.
Oda	- Jeg synes ikke at det er noe jeg kan bli bedre i, jeg snakker, jeg avbryter ikke og jeg rekker opp hånda, og jeg lytter til hva de andre sier.
Hanne	<ul style="list-style-type: none"> - Rekke opp hånden og ta ordet. - Lære mer er også et mål for meg.
Frida	<ul style="list-style-type: none"> - Konsentrere meg mer om samtalen. - Være litt mer aktiv. - Lytte litt bedre til andre.
Sanna	- Har egentlig ikke noe særlig personlig mål i tankene akkurat nå. Kommer sikkert på noe!!
Petter	- Jeg har lyst til å bli bedre med å høre på hva andre sier og å svare pent tilbake. Ellers har jeg ikke noe mer. Jeg kan det meste.
Anton	- Forbedre meg i å rekke opp hånden mer. Snakke mer.
Emil	- Å lære. Lære å fokusere tankene.
Olav	- Kanskje være litt mer aktiv i samtalen.
Geir	-
Håkon	- Jeg har ingen mål fordi at jeg har ikke brutt noen av reglene.
Sigurd	- Hvorfor jeg ikke har noen, er fordi jeg ikke vet akkurat nå hva jeg skal bli flinkere til.

Figur 6–5: Elevenes personlige mål i begynnelsen av andre økt, i gruppe B.

Av fjorten elever skrev åtte elever fra samtalegruppe A ned sine personlige mål i loggboken. Fem elever (to jenter og tre gutter) ga derimot uttrykk for at de ikke hadde konkrete mål. Det som går igjen hos elevene som satte seg mål og formulerte disse skriftlig i loggboken, er at de ønsker å følge samtaleregulene, å lære, å være mer muntlig aktiv og lytte til hva andre sier. På slutten av andre samtaleøkt, hadde Tone som nevnt planlagt å la elevene gå sammen i grupper og diskutere målene sine med hverandre og vurdere om de hadde nådd målene. Dette ble det altså ikke tid til, noe som enkelte elever ble frustrert over. Etter samtaleøkten leste Tone elevenes

logger. Hun fant loggene veldig interessante og vurderte om hun skulle la elevene få mulighet til å evaluere sine målsetninger på begynnelsen av tredje samtaleøkt. Etter noe fundering, bestemte hun seg imidlertid for ikke å gjøre dette. Hun var redd det hadde gått for lang tid mellom samtaleøktene og at elevene ville ha problem med å huske tilbake på sin deltakelse i andre samtaleøkt.

6.2 Fase 2: Gjennomgang av samtalereglene

I dialog med elevene innførte lærerne noen regler for å få den filosofiske samtalen til å fungere best mulig. Hensikten med reglene er også å gjøre den filosofiske samtalen mer forutsigbar og dermed tryggere for elevene. Reglene som lærerne formulerte var følgende:

- Snakke om en ting av gangen
- Begrunne det man sier
- Lytte til det andre sier og forsøke å forstå
- Rekke opp hånden når man ønsket å si noe
- Ikke avbryte andre
- Ha respekt for det andre sier

Lærerne skrev reglene på tavlen for å gjøre de mest mulig tydelige og synlige for elevene. Nedenfor følger et eksempel på hvordan lærerne og elevene ble enige om samtalereglene. Dialogene nedenfor, mellom lærer og elever, er hentet fra samtalegruppe A, første samtaleøkt:

Lærer: Når vi skal starte opp med samtalen, tenker jeg at vi må ha noen regler når vi skal prate sammen slik at vi hører etter hva vi sier – hvilke regler tror dere at jeg tenker på?

Anton: Rekke opp hånden.

Lærer: Rekke opp handen, ja. Hvorfor er det viktig å rekke opp hånden?

Emil: For at det ikke skal bli så mye bråk.

Lærer: Ja, for at det ikke skal bli så mye bråk. Vilde?

Vilde: For at vi ikke skal snakke i munnen på hverandre og avbryte hverandre.

Lærer: Ja, for at vi ikke skal avbryte hverandre – det er kjempeviktig. Hvorfor skal vi ikke avbryte hverandre? Oda?

Oda: Fordi det er uhøflig.

Lærer: Ja, det er en ting – veldig viktig. Sigrid?

Sigrid: Det er mange viktige poeng som vi ikke skal miste.

Lærer: Ja, viktige poeng, ja, og det krever at vi må (det kommer en elev inn døren) – hei Sigurd!

Sigurd: Jeg forsov meg.

Lærer: Ja, vi skal gjøre plass til deg. Nora?

Nora: Det blir bare kaos når alle avbryter hverandre.

Lærer: Ja, vi rekker opp hånden for at vi ikke skal avbryte hverandre, det er uhøflig å avbryte hverandre, men også – er vi interessert i det andre sier? Har det noe med det å gjøre også? Hva skal vi gjøre for å få med oss det andre sier?

Emil: Lytte.

Lærer: Lytte ja. Hva gjør vi for å lytte? Vilde?

Vilde: Være stille.

Lærer: Ja, Sigrid?

Sigrid: Prøve og ikke ha tankene andre steder.

Lærer: Ja, prøve å konsentrere oss, ikke sant. Det er også viktig at vi har respekt for hverandre. Når vi har respekt for hverandre, så er det en ting til som vi ikke har vært innom, kan dere tenke dere hva jeg tenker på da?

(kort tenkepause)

Lærer: For eksempel visst Emil sier noe som jeg er helt uenig i, skal jeg kommentere det da, eller skal jeg vente til han er ferdig? Sigrid?

Sigrid: Du må vente til han er ferdig så du vet hva – visst han ikke får snakket ferdig så vet du jo ikke om du er enig eller ikke.

Lærer: Det handler altså om å lytte aktivt og høre etter og tenke om vi er enig eller ikke. Visst vi er uenig, så har vi ikke lov til å gjøre narr av det andre mener selv om vi er uenig med dem – komme med sleivete bemerkninger, ikke sant. Ja, nå tror jeg vi snart er klar for å begynne. Reglene for samtalen kan vi skrive opp i loggboken senere i dag. Vi skal ikke avbryte, ha respekt for hverandre, konsentrere oss og lytte og tenke etter hva vi seier og rekke opp hånden når vi vil ha ordet, ja ok.

I følge lærerne var det viktig å ha samtaleregler og bruke tid på å diskutere reglene med elevene, fordi reglene blant annet kunne bidra til å gjøre elevene mer bevisst på hva som var ønskelig atferd i samtalene og dermed mer trygg i samtalen. Siv uttrykket dette på følgende måte:

Siv (samtalegruppe B, etter tredje økt): Det man kanskje må få til, er å få de med på reglene. De må lære at dersom vi skal få noe fruktbart ut av dette, kan det av og til hende at de må vente en stund på tur. At de har forståelse for det. Det er ikke det at de har å si ikke er viktig – de må lære at det ikke er alltid slik at alle får orde med det samme.

6.3 Fase 3: Hendelse

Etter oppvarming og gjennomgang av samtalereglene, ble fortellingen (jf. kap. 4) lest høyt i plenum av elevene og lærer. Elevene fikk mulighet til å si pass dersom de ikke ønsket å lese, men ingen av elevene valgte å gjøre dette.

De tre fortellingene som jeg hadde skrevet, og som skulle fungere som utgangspunkt for de filosofiske samtale (jf. kap. 4), diskuterte jeg med lærerne i forkant av hver økt, for at lærerne kunne komme med innspill. I etterkant av øktene, vurderte vi også hvordan fortellingene hadde fungert. Lærerne gav her uttrykk for å være fornøyd med både formen på fortellingene og tematikken. De ga spesielt uttrykk for at fortellingene vekket elevenes interesse:

Intervjuer: Hva tenker dere om fortellingene vi brukte som utgangspunkt for samtale?

Siv (samtalegruppe B, etter tredje økt): De fungerte veldig godt viste det seg. De traff de hjemme.

Intervjuer: Hva tenker du Tone?

Tone (samtalegruppe A, etter tredje økt): Jeg synes også at de traff dem. Jeg opplevde fortellingene som veldig – den traff dem tydelig og at de var enkel å bruke. Oversiktlig – ikke for lang.

Intervjuer: Er det noe bedre vi kan gjøre i forhold til fortellingene? Lengre – kortere, mer utfyllende?

Siv (samtalegruppe B, etter tredje økt): Det er vanskelig å si når man ikke har prøvd så mange varianter. Jeg har ikke – jeg kan ikke si – jeg synes fortelling 2 har et utrolig godt sluttpoeng – det henger der, veldig åpent, en tankevekker.

Tone (samtalegruppe A, etter tredje økt): Jeg tror det er bra at fortellingene ikke er så lange – de går ikke for langt inn i diskusjonene som de selv skal gjøre. At det stopper der.

Siv (samtalegruppe B, etter tredje økt): Jeg ser ikke at det er noe problem med fortellingene.

Tone (samtalegruppe A, etter tredje økt): Det er interessant å se hvordan fortellingene kan føre frem til så mange ulike temaer. Kanskje at de følte at temaene traff de.

6.4 Fase 4: Tenkepause 1

Etter høytlesningen av fortellingen, fikk elevene en tenkepause (tenkepause 1). I denne pausen skulle elevene bruke loggboken (som alltid lå plassert under stolen til elevene når den ikke var i bruk) og skrive ned sine spontane tanker, spørsmål eller assosiasjoner de hadde fått etter å ha lest fortellingen. For å hjelpe elevene på vei, spurte lærerne om det var noe spesielt de hadde lagt merke til i fortellingen, for eksempel om det var noe de syntes var spesielt spennende, morsomt, underlig, interessant, osv. Alle elevene skrev i loggene sine i tenkepausen. Hva elevene skrev og hvor mye de valgte eller rakk å skrive, varierte veldig. Nedenfor er det noen eksempler på hva elevene skrev i sine loggbøker i første tenkepause fra de tre samtaleøktene:

Oda (samtalegruppe A): Hmm. Egentlig har jeg ikke noe imot at hun er forelsket i en hun møtte på nettet, at hun ser bilder og sånt. Men det å møte den personen er ganske risikabelt. Man vet jo ikke om han lyver eller om han er ærlig. Uansett hvor ærlig en person høres ut, så er sikkert ikke halvparten sant engang. Og hvis du skal møte en person på nettet burde du ikke dra så langt bort eller alene.

Sigurd (samtalegruppe A): Pia tenker at man må være ærlig, men lyver selv. Jeg synes ikke at man skal flørte med noen man ikke kjenner fordi de kan lyge om alder og sånn.

Nora (samtalegruppe A): Johan og Stian burde ikke ha hacket seg inn på skoleserveren. De ødela for de andre og så er det ikke lov å se på andres karakterer.

Anton (samtalegruppe A): Det er veldig dumt at andre snoker i privatsakene til andre. Det kan gå ut over andre hvis en annen hacker seg inn på skolens nettverk. Det er ikke lurt.

Olav (samtalegruppe A): Dette høres svært farlig ut. Man kan aldri vite hvem det er man chatter med på nettet. Kan liksom være en pedofil på 50 som det kan være en gutt på 15 år.

Agnes (samtalegruppe B): Internett – jeg synes en sånn måte å chatte på er skummelt, du vet aldri hvordan folk er. For alt du vet så er det en pedofil som er ute etter å få seg noe. Man er mye tryggere der man chatter med folk man kjenner og du kan selv bestemme hvem du vil chatte med.

Trym (samtalegruppe B): Tenker om dialogen: At falsk informasjon kan oppstå og at det Pia sier kan være rett. Kanskje bildet er kødd.

Johan (samtalegruppe B): Jeg tror ikke jenter skjønner at det faktisk er ulovlig å legge bilder av andre på nett ufrivillig.

Regine (samtalegruppe B): Hva handler denne dialogen om: Den handler om ei jente som chatter med en gutt på nettet men hun hadde aldri møtt han eller noe.

6.5 Fase 5: Innsamling av elevenes bidrag til spørsmål

Etter tenkepausen ble elevene delt inn i grupper på to og tre elever. I gruppene skulle elevene snakke sammen og dele sine tanker med hverandre. Dernest skulle elevene formulere spørsmål. Elevene fikk så i oppgave å plukke ut et spørsmål som de ønsket å dele med resten av gruppen i plenum. Disse spørsmålene ble så skrevet på tavlen av elevene. Da alle gruppene hadde skrevet spørsmålet sitt på tavlen, leste læreren opp alle spørsmålene, nummererte spørsmålene og skrev elevenes navn i parentes bak hvert spørsmål. Lærerne verken kommenterte eller vurderte elevenes spørsmål. Lærer gikk heller ikke rundt til elevene mens de jobbet med å formulere

spørsmålene. Nedenfor er alle spørsmålene som elevene formulerte gjengitt etter elevens diktat:

1.økt, samtalegruppe A	1.økt, samtalegruppe B
a) Hvordan vet hun om han er forelsket i henne? b) Hvordan kan hun vite om Krister snakker sant? c) Hvordan vet du at han/hun du snakker med, snakker sant? d) Hvordan vet hun at hun er virkelig forelsket i ham? Eller er hun kanskje forelsket i følelsen av å være forelsket? e) Hva synes Pia om nettet? f) Er det egentlig så trygt å si alt på nettet selv om vedkommende ikke vet hvem du er? g) Hvordan kan Silje vite hvordan den hun samtaler med er den han utgir se for å være?	a) Siden hun tuller noen ganger på nettet så hvorfor skal ikke han gjøre det? b) Hvordan kan hun forelske seg i ham når hun aldri har sett eller møtt ham? c) Hva vil du gjøre nå? d) Hvordan kan hun stole på ham? e) Hvordan tror du han vil reagere dersom han finner ut om at (Silje) har tullet med alderen?
2.økt, samtalegruppe A	2.økt, samtalegruppe B
a) Hva kan du gjøre hvis du ser at noen har lagt ut bilder av deg uten lov og du ikke liker det? b) Hvilke konsekvenser får det hvis de legger ut bilder på nettet? c) Hvorfor kom en jente inn og tok bilde av en jente? d) Hva tenker Thomas og Stine på når de tar bildene?	a) Hvorfor finner de seg bare i det uten å gjøre noe? b) Hvordan vil de reagere hvis bildene blir lagt ut? c) Hva gjorde de med dette? d) Hvorfor var de redde for at de fikk bildene på nettet når de hadde klær på? e) Hvorfor gjør det ikke noe for Nora og Lise hvis bildene blir lagt ut på nettet?
3.økt, samtalegruppe A	3.økt, samtalegruppe B
a) Hva kan skolen gjøre for å forhindre at slike ting skjer og få elevene til å innse at det ikke er lov eller særlig lurt? b) Er Internett egentlig en bra eller dårlig ting? c) Hva er det folk tenker på når de hacker seg på andres filer? d) Har det noen mening i å snoke i andre sine ting? e) Har skolen rett til å stenge nettet for alle når det bare er to som har hacket?	a) Dere har ikke lov til å snoke i folks private ting b) Hvorfor gjør de det? c) Hva er vitsen med hacking på et sted som skolen? d) Hvorfor får de andre straff? e) Hva mener de egentlig med at nettet skal stenges? f) Hvorfor drive hacking når det går ut over andre? g) Hvorfor driver de med hacking når de vet at det er ulovlig?

Figur 6–6: Elevenes forslag til spørsmål i de filosofiske samtalen.

Et særlig karakteristisk trekk ved elevenes spørsmål er at de formulerer spørsmål knyttet direkte til hendelsene og personene i fortellingene. Eksempler på dette:

- Hvordan vet hun om han er forelsket i henne?
- Hvordan kan hun vite om Krister snakker sant?
- Hvordan kan Silje vite hvordan den hun samtaler med er den han utgir se for å være?
- Siden hun tuller noen ganger på nettet så hvorfor skal ikke han gjøre det?
- Hvordan kan hun stole på ham?
- Hvorfor gjør det ikke noe for Nora og Lise hvis bildene blir lagt ut på nettet?

Å formulere mer generelle spørsmål med utgangspunkt i fortellingene synes å være utfordrende for elevene. Dette ga også mange elever uttrykk for. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 9. Lærerne på sin side opplevde det som spesielt utfordrende å

vurdere hva som var et godt filosofisk spørsmål og hva som ikke var det og hvordan de skulle få elevene til å lage filosofiske spørsmål:

Tone (samtalegruppe A, etter andre økt): Å vurdere der og da hva som er et godt spørsmål er utrolig vanskelig. Hva er et godt spørsmål? Hva synes dere er et godt spørsmål?

Siv (samtalegruppe B, etter andre økt): Jeg synes ikke elevene er spesielt gode til å utforme spørsmål – nei. Om det tenker jeg at de er i den spede begynnelsen, kanskje kan de bli flinkere til dette. Det man kanskje kunne gjort var i sluttfasen å spørre hva er det vi har gjort. Så kunne man kanskje ta spørsmålene på nytt og diskutere om det er et filosofisk spørsmål eller ikke.

Tone (samtalegruppe A, etter andre økt): Det kan kanskje få de til å bli flinkere til å stille filosofiske spørsmål. Da kan man kanskje gå videre og stille spørsmål om hva som er et godt spørsmål og hva som er et dårlig spørsmål. Slik at de blir bevisst om det er noen spørsmål som er bedre enn andre og hvorfor de er det.

Siv (samtalegruppe B, etter andre økt): Men kanskje man rett og slett kunne ha innledningsvis gitt de noen eksempler på filosofiske spørsmål. Det har ikke vi gjort i det hele tatt.

Tone (samtalegruppe A, etter andre økt): James⁵⁶ gjorde det når han var her i Tromsø med de elevene her på skolen. Han spurte de jo først hva er filosofi, hva er et filosofisk spørsmål.

6.6 Fase 6: Tenkepause 2

Etter runden med gjennomlesning av spørsmålene på tavlen, fikk elevene en ny tenkepause der de individuelt skulle tenke gjennom hvilket spørsmål de ønsket å arbeide videre med. Med andre ord, hvilket spørsmål de ønsket skulle være utgangspunkt for den filosofiske samtalen. Også i disse tenkepausene kunne elevene velge å bruke loggboken. Nedenfor følger et eksempel på hvordan eleven Nora brukte loggen under denne tenkepausen:

Nora (samtalegruppe A): Jeg velger spørsmål: Hvilke konsekvenser får det hvis de legger ut bilder på nettet? Det er ikke greit å legge ut bilder av folk på nettet uten lov

⁵⁶ Tone referer til James Nottingham (jf. kap. 3).

fra de som er med! Konsekvensene kan bli at de som er på bildet blir sur, tilkaller hjelp (fra foreldre o.l.). De som la ut bildet kan få bøter (spørs hvordan bildet var). De som er med på bildet kan få konsekvenser, som å bli mobbet, osv.

Også i denne tenkepausen holdt lærerne seg i ro på sin plass. De verken snakket eller gikk rundt til elevene.

6.7 Fase 7: Valg av spørsmål – utgangspunkt for samtalen

Etter tenkepausen fikk elevene i oppgave å velge ut det spørsmålet de likte best gjennom avstemning. Lærerne leste på nytt spørsmålene høyt i plenum, og elevene stemte på det spørsmålet som de hadde valg ut. Nedenfor ser vi hvilke spørsmål elevene valgte som utgangspunkt for samtalen i de seks øktene:

1.økt, samtalegruppe A	1.økt, samtalegruppe B
<ul style="list-style-type: none"> • Er det egentlig så trygt å si alt på nettet selv om vedkommende ikke vet hvem du er? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan hun stole på ham?
2.økt, samtalegruppe A	2.økt, samtalegruppe B
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke konsekvenser får det hvis de legger ut bilder på nettet? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor finner de seg bare i det uten å gjøre noe?
3.økt, samtalegruppe A	3.økt, samtalegruppe B
<ul style="list-style-type: none"> • Har skolen rett til å stenge nettet for alle når det bare er to som har hacket? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor driver de med hacking når de vet at det er ulovlig?

Figur 6–7: Elevenes utvalgte spørsmål i de filosofiske samtalen.

Blant spørsmålene som elevene valgte som utgangspunkt for de filosofiske samtalen var det kun et spørsmål som strengt tatt var av en mer generell karakter: *Er det egentlig så trygt å si alt på nettet selv om vedkommende ikke vet hvem du er?* (1, økt, samtalegruppe A). Resten av spørsmålene var spesifikt knyttet til personene i fortellingene.

6.8 Fase 8: Den filosofiske samtalen

Elevene som hadde formulert spørsmålene som ble valgt som utgangspunkt for samtalen, fikk først ta ordet. De fikk da mulighet til å si noe om hva de hadde tenkt da de formulerte spørsmålet og fortelle hvordan spørsmålet oppstod. Deretter var ordet fritt. Etter første økt ga begge lærerne uttrykk for at de savnet å ha en mobil flippover å notere ned viktige begreper og utsagn slik at det ble lettere for elevene å følge med i samtalen. I følge lærerne ble det for upraktisk å bruke tavla da de måtte gå ut av ringen og bort til tavlen og så tilbake til ringen igjen. De bestemte seg derfor for å ha en flippover i de neste øktene.

Siv (samtalegruppe B, etter første økt): Kan det kanskje være til hjelp å ha en flippover? Kommer det opp et begrep så kan man skrive det opp – slik James (Nottingham) gjorde.

Tone (samtalegruppe A, etter første økt): Ja, det tror jeg er lurt å ha – det er lettere enn tavla.

Siv (samtalegruppe B, etter første økt): Ja, du må jo reise deg opp for å gå til tavla.

Tone (samtalegruppe A etter andre økt): Jeg synes det er mye bedre å bruke flippover.

Siv (samtalegruppe B, etter andre økt): Flippover var veldig bra. Den fungerte veldig greit. Det er noe med at du kan skrive ned viktige begreper – momenter – det blir ikke borte der det står. Også å bruke flippoveren til å skrive spørsmålene også, så slipper man den vandringen til tavlen.

Nedenfor følger et kort sammendrag av hva de seks filosofiske samtalen handlet om:

6.8.1 Kort oppsummering av første samtale i samtalegruppe A

I denne samtalen ble selve spørsmålet som elevene hadde valgt som utgangspunkt for samtalen (*Er det egentlig så trygt å si alt på nettet selv om vedkommende ikke vet hvem du er?*) i liten grad undersøkt. I stedet genererte dette spørsmålet nye spørsmål. Spørsmålene som ble gjenstand for elevenes granskning var som følger:

*Hva er trygghet? Hvordan vet man at man er trygg på noen? Hvordan opptre på Internett for å være trygg? og hvorfor skal man ikke utgi sin identitet på nettet? Å være trygg på noen, ble for eksempel assosiert med godt og langvarig vennskap og det å kunne si hva man mener, uten å være redd for konsekvensene. På Internett kan man ifølge elevene ikke alltid være trygg, fordi man ikke kjenner alle som man kommuniserer med like godt. Derfor må man ha noen strategier for hvordan man skal opptre i dette mediet. Elevenes ulike forslag til strategier, ble av elevene vurdert i forhold til hverandre. For eksempel foreslo en elev at man alltid skulle lyge om egen identitet på nettet fordi da var man sikker på at ingen kunne oppspore en. En annen elev mente denne strategien var moralsk forkastelig fordi det kunne hende at identiteten man oppga, faktisk tilhørte en annen person. I stedet for å gjøre seg selv til en løgner, burde man i følge denne eleven alltid være ærlig på nett, noe som innebar at man for eksempel burde oppgi sitt virkelige navn, det vil si fornavn. Eleven mente at man ikke burde oppgi etternavn, adresse, eller hvilken skole man gikk på. Denne eleven var også opptatt av å formidle at dersom nettet skal være et viktig møtested for mennesker, kan ikke alle være uærlig med hverandre om hvem man er fordi da blir det meningsløst å bli kjent med folk på nettet. En tredje elev, foreslo at man kunne bruke nickname – et kallenavn – i stedet for sitt egentlige navn, mens en annen elev foreslo at man rett og slutt bare burde være ærlig å si i fra til ukjente på nettet at man ikke ønsket å oppgi egen identitet. Mot slutten av samtalen, diskuterte elevene hvorfor barn og unge ikke skal oppgi sin identitet på nettet. Flere grunner til dette ble diskutert. Blant annet begrunnet en elev at en bør være forsiktig på nettet fordi henger sammen med at det finnes syke voksne mennesker som utgir seg for å være barn eller ungdom på nettet for å komme i kontakt med unge mennesker. En annen elev hadde gjennom media hørt historier om hvordan barn og unge hadde blitt lurt av voksne på nettet. Samtalen avsluttet imidlertid med at elevene var i mer eller mindre grad enig i at man for sin egen sikkerhets skyld aldri burde oppgi fullstendig identitet på Internett fordi man, som en elev sa: *Man kan liksom aldri være sikker på hvem som er i den andre enden når man snakker med noen på nettet.**

6.8.2 Kort oppsummering av andre samtale i samtalegruppe A

Denne samtalen tok utgangspunkt i spørsmålet: *Hvilke konsekvenser får det visst de legger ut bilder på nettet?* I begynnelsen av samtalen ble betydningen av begrepet *konsekvens* diskutert. Elevene ble etter hvert enige om en definisjon av ordet, nemlig at ordet *konsekvens* betyr en virkning eller en følge av ens handlinger. Med utgangspunkt i denne definisjonen, diskuterte elevene mer konkret følgende spørsmål: *Hvilke konsekvenser kan det få dersom man legger ut bilder av noen på nettet uten å ha tillatelse?* Elevene hadde en rekke forslag til hva dette kunne føre til. For eksempel kunne man risikere at den personen man hadde tatt bilde av, ble sint, såret eller sur, og i verste fall kunne man risikere at vennskap ble ødelagt. En elev påpekte også at bilder som ligger på nett, kan bli kopiert, manipulert og misbrukt av andre. Som eleven sa: *for eksempel kan de ta bilde med deg med klærne på og så kan de rett og slett manipulere dem av.* Et poeng som en elev fikk frem i samtalen, og som de fleste elevene syntes å være enig i, var at det å legge ut bilder på nett uten tillatelse, kunne få konsekvenser både for de som publiserte bildet og for de som var avbildet. Elevene diskuterte også om det er forskjell på å publisere et bilde uten tillatelse av en person som er lettkledd eller naken eller en person med klær på. Elevene hadde forskjellige oppfatninger av dette. Noen elever mente konsekvent at det å legge ut bilder på nett uten tillatelse er galt og respektløst uansett. For disse elevene spiller det ingen rolle om de som er på bildet har klær på eller ikke. Andre elever argumenterte for at det var mer galt å legge ut bilder av nakne folk uten tillatelse, enn folk som hadde klær på. Konsekvensen av å legge ut nakenbilder ville i følge disse elevene være forskjellig fra konsekvensen av å legge ut bilder hvor de som er på bildet hadde klær på. Mot slutten av samtalen, var det en elev som argumenterte sterkt for at man ikke har krav på å få et bilde av seg selv slette fra nettet dersom man ikke er i fokus av bildet eller er til å kjenne igjen på bildet. Noen elever var delvis enig i dette, men flesteparten mente at det er den som er avbildet som skal bestemme om han eller hun vil ha bildet sitt på nettet uansett om man har en hette over hodet eller er ugjenkjennelig på andre måter.

6.8.3 Kort oppsummering av tredje samtale i samtalegruppa A

Denne samtalen tok utgangspunkt i spørsmålet: *Har skolen rett til å stenge nettet for alle når det bare er to som har hacket?* I første omgang utløste dette spørsmålet en diskusjon knyttet til begrepet urettferdighet. Flere elever var av den oppfatning at det var galt av skolen å stenge nett-tilgangen til alle elevene når skolens ledelse viste hvem som hadde hacket seg inn på skolens server. Det var ifølge disse elevene urettferdig at alle skulle straffes for noe som kun to elever hadde gjort. Andre elever oppfattet derimot at det var riktig at nettet ble stengt for alle på skolen, slik at alle elevene lærte at dersom noen hacket seg inn på skolens server igjen, ville dette gå ut over alle. Etter å ha diskutert hvorvidt det var rettferdig eller ikke at skolen stengte nettet for alle, handlet samtalen i hovedsak om datalagring av sensitiv informasjon og om hacking og tyveri er det samme. I forhold til datalagring av sensitiv informasjon, mente noen elever at det var unødvendig å ha privat og hemmelig informasjon på datamaskinen når man vet at noen kan hacke seg inn. Andre elever mente at det ikke var forskjell på å ha private dokumenter på en datamaskin eller i en arkivskuff. Når det kom til spørsmålet om hacking og stjeling er det samme, mente nær sagt alle elevene som uttrykket seg at det ikke var forskjell mellom hacking og stjeling. Bare en elev påsto at hacking og stjeling var to forskjellige ting. Hun gav blant annet uttrykk for at hacking var noe teoretisk mens stjeling var noe fysisk. De andre elevene forsøkte å få klarhet i hva hun mente med dette gjennom eksempler og spørsmål.

6.8.4 Kort oppsummering av første samtale i samtalegruppe B

Denne samtalen tok utgangspunkt i spørsmålet: *Hvordan kan hun stole på ham?* men ble i all hovedsak å handle om hvorvidt man kan stole på mennesker man tilfeldigvis treffer på Internett gjennom chatting. I begynnelsen av samtalen, var den rådende uttrykte oppfatningen blant elevene at man ikke kan stole på mennesker man tilfeldigvis treffer på nettet, fordi man aldri vet om den man kommuniserer med virkelig er den personen som personen gir seg ut for å være. Gjennom samtalen kom imidlertid mer varierte oppfatninger til uttrykk. En elev hevdet at man kan

stole på mennesker man treffer på nettet dersom de fremstår som hyggelig og ikke tuller. En hyggelig person på nett var ifølge eleven en person som snakket helt vanlig og ikke brukte et grovt språk. Flere elever var etter hvert enig i at man kan stole og få tillit til mennesker på nett dersom man opplever at man, som en elev sa, kan: *snakke som vanlige folk gjør – snakke om vanlige ting*. Mot slutten av samtalen ble grenser diskutert. Det ble hevdet at på nettet er det lettere å tøyne grensen for hva man kan si til andre og hva man kan gjøre, fordi det man gjør på nettet føles mindre virkelig. En elev fortalte i denne sammenhengen en selvopplevd historie om han og ei jente på Internett. Eleven som er gutt, hadde chattet med ei jente han kjente litt til. Under samtalen hadde gutten helt impulsivt fått det for seg at han skulle spørre jenta om hun kunne ta av seg gensen og BH'en. De brukte webkamera og kunne se hverandre mens de chattet. Jenta hadde gjort som gutten ba om, til guttens store overraskelse. Gutten fortalte at han ble svært brydd og måtte avslutte chatten. Gutten fortalte at han i ettertid hadde tenkt at han aldri ville spurt en jente, som han nesten ikke kjente, om å gjøre det samme på andre arenaer enn nettet.

6.8.5 Kort oppsummering av andre samtale i samtalegruppe B

Spørsmålet som ble valgt som utgangspunkt for samtalen (*Hvorfor finner de seg bare i det uten å gjøre noe?*) ble i liten grad diskutert. Derimot var det en hel del andre spørsmål som dukket opp i løpet av samtalen som elevene ønsket å diskutere, som for eksempel: *Hva er forskjell på bilder som ligger ute på deiligst.no og bilder av personer man for eksempel finner i media mer generelt? Hvorfor legger noen ut bilder på nett uten tillatelse fra de som er på bildet? Kan det være slik at de som har en fin kropp ikke er redd for at noen skal legge ut bilde av de på nett? Hva er en fin kropp? Hvem bestemmer om en kropp er fin eller stygg? Hva vil det si å ha selvtillit? Hvorfor er vi opptatt av deiligst.no?* med så mange spørsmål, ble samtalen noe fragmentert – fra et tema til et annet. Det som imidlertid klart ble gitt uttrykk for var en oppfatning av at deiligst.no ikke er et positivt nettsted.

6.8.6 Kort oppsummering av tredje samtale i samtalegruppe B

Samtalen tok utgangspunkt i spørsmålet: *Hvorfor driver de med hacking når de vet at det er ulovlig?* I løpet av samtalen, diskuterte elevene flere ulike grunner til at noen hacker, selv om de vet at det er ulovlig. Blant annet tenkte en elev at noen velger å hacke av økonomiske årsaker, mens en annen elev mente at noen kanskje ønsket å hacke på grunn av spenning eller fordi det var morsomt. Enkelte elever hevdet også at noen hacker fordi de ikke eier samvittighet. En elev påsto at politiet noen ganger betaler hackere for å hjelpe politiet med å oppklare kriminelle handlinger som for eksempel foregår på nettet. Dette paradokset ble diskutert, og munnet ut i spørsmålet om blant annet det er i orden at hacking blir brukt for å forhindre eller forebygge kriminalitet. Noen elever mente at det var ok, mens andre derimot mente at hacking uansett formål, var en kriminell og straffbar handling.

6.9 Fase 9: Metasamtale

I den avsluttende fasen, hadde lærerne i utgangspunktet planlagt å oppsummere samtalen og reflektere sammen med elevene over samtalen, med andre ord ha en samtale om samtalen (metasamtale). I tillegg til dette skulle elevene svare på mine tre spørsmål (jf. kap. 5). I praksis ble det ikke gjennomført strukturerte metasamtaler fordi det ikke ble nok tid til dette (jf. kap. 5).

I neste empiriske kapittel skal vi gå videre inn i de omtalte samtalene, først med fokus på elevenes og lærernes *samtalebidrag*, deretter med fokus på *samspillet* i gruppene.

7 ELEVENES OG LÆRERNES BIDRAG I SAMTALEØKTENE

7.1 Fra filosofiske idealer til empiriske studier av filosofiske samtaler med barn

Undervisningsopplegget har utgangspunkt i et *ideal* om et undersøkende fellesskap, der elever og lærere gjennom den filosofiske samtalen arbeider seg fram til større innsikt og klarhet, med utgangspunkt i ulike spørsmål. Intensjonen er å søke en bedre forståelse av hva spørsmålet som diskuteres handler om, hvilke svar som kan gis, hvor gode disse svarene er med videre (Lipman m.fl., 1980). Den filosofiske samtalen som føres i fellesskapet, tar utgangspunkt i elevenes egne tanker, erfaringer og kunnskap, og samtalen kan ideelt sett beskrives som en rytme som veksler mellom å tenke selv og tenke sammen med andre, spørre og svare, gi grunner og argumentere for og mot osv. På denne måten hevder Lipman at den filosofiske samtalen gir elevene mulighet til å utvikle sin evne til å tenke kritisk og selvstendig over ulike fenomener. I det ideelle undersøkende fellesskapet er både samspillet elevene imellom, og mellom lærer og elever avgjørende.

Skillet mellom idealer og realiteter er et stadig tilbakevendende tema i pedagogisk virksomhet, ikke minst i forholdet mellom ideelle beskrivelser av dialog og reell kommunikasjon. Det er reist kritikk mot dialogteori og dialogteoretikere for at de for ensidig har bygd opp sine idealer på *antakelser* om praksis og at de har vært lite opptatt av hvordan mennesker i alminnelighet og i spesielle sammenhenger kommuniserer, samt hvordan ideer om dialog kan prøves ut, korrigeres og nyanseres mv. (Burbules & Bruce, 2001). Dette betinger samspill mellom teori og

empiri, men et problem med dialogidealer er at sentrale fagpersoner, som gjerne har en filosofisk fagbakgrunn, har vist liten interesse for empirisk forskning. Burbules og Bruce (2001) formulerer kritikken mot manglende empirisk orientering på følgende måte:

Both kinds of arguments have tended to arise from a priori assumptions that may or may not have been tested against studies of pedagogical practice. As a result, the prescriptive tradition has often neglected the ways in which idealized forms of interaction either may not be feasible in certain circumstances, or may have effects contrary to their intent.

It may seem ironic that a quintessentially communicative activity, such as dialogue, has often been discussed in ways that ignore research on discourse generally. But the philosophical origins of this concept, its prescriptive intent, its idealized characterizations, have all tended to promote an anti-empirical approach toward elaborating what dialogues look like and how they work – or fail to work – educationally. While some accounts of dialogue have drawn from personal experiences in communicative engagement, in general there has been a desire to insulate the prescriptive model of dialogue from the conflicted rough-and-tumble of discourse generally (Burbules & Bruce, 2001, s. 2).

Denne kritikken er i høyeste grad også relevant for dialogidealer for filosofering med barn. Til tross for en etter hvert omfattende litteratur, finnes som nevnt liten forskning på hvordan man i skolen eller i andre sammenhenger praktiserer slike samtaler (jf. kap. 1). En fare ved dette er at foreskrivende dialogidealer og undervisningsopplegg som presenteres i aktuell litteratur ikke utformes, korrigeres og nyanseres med henblikk på de reelle utfordringer praktikere møter i reelle samtaler. Dette danner bakgrunnen for målsettingen om å undersøke *realiseringen* av denne type dialogideal i det følgende.

Dette prosjektets formål er å undersøke *hvordan lærere kan praktisere filosofiske samtalegrupper på ungdomstrinnet slik at elevenes felles kritiske undersøkelse og tenkning rundt Internettbruk stimuleres* (se kapittel 1). I kapittel 7 og 8 rettes analysen mot to delspørsmål:

1. *På hvilke måter og i hvilken grad preges elevenes deltakelse i samtalegruppene av uttrykk for felles kritisk undersøkelse og tenkning?*

2. *Hvordan leder lærerne samtalegruppene, og hvordan kan lærerens ledelse tolkes å påvirke samtalegruppens preg av felles kritisk undersøkelse og tenkning?*

For å søke svar på forskningsspørsmål har jeg, som nevnt i kapittel 5, analysert de seks undervisningsøktene. Spørsmålet om på hvilken måte deltakelse i samtalegruppene preges av felles kritisk *undersøkelse* kan granskes direkte gjennom videoopptakene. Spørsmålet om på hvilken måte deltakelsen preges av kritisk *tenkning* er selvsagt langt mer problematisk å undersøke. Én viktig indikasjon på dette er imidlertid hvordan elevene gir *uttrykk* for sin kritiske tenkning i dialogene. Kritisk tenkning foregår selvsagt også uten at den uttrykkes muntlig i dialog. Derfor kan intervjuer, der elevene forteller om sin opplevelse av å delta i fellesskapet (jf. kap. 9), bidra med ytterligere relevant informasjon med relevans for spørsmålet om kritisk tenkning.

På tilsvarende vis er det mindre problematisk å svare på delspørsmål 2, om hvordan lærerne leder samtalegruppene, og desto mer problematisk med sikkerhet å beskrive hvordan ledelsen påvirker samtalegruppens preg av felles kritisk undersøkelse og tenkning. Svarene på sistnevnte spørsmål vil nødvendigvis bære preg av å være begrunnede hypoteser eller fortolkninger, fremfor sikre svar.

7.2 Noen grunnleggende analytiske begreper i studier av samtaler

Den følgende analysen er inspirert av ulike tradisjoner for analyser av sosial interaksjon, som har utviklet seg i løpet av de siste 50–60 årene (Psathas, 1995). Et stadig tilbakevendende skille i studiet av sosial interaksjon går mellom, på den ene side, en forskningstradisjon som har vektlagt forhåndsbestemte og lukkede kategorier i observasjon av interaksjon. Denne systematiske tradisjonen etablerte seg først gjennom psykologiens studier av klasseromsobservasjon på 1950-tallet. Her fokuserte man særlig på vurderinger av sosialt klima og lærerens effektivitet, med utgangspunkt i *objektive* systematiske observasjoner. Dette ble gjort ved hjelp av observasjonsskjemaer bestående av forhåndsdefinerte og lukkede kategorier, noe

som gav mulighet til å anvende funn i statistiske analyser. Fokuset på lærerens *effektivitet* i 50-tallets klasseromsstudier er beslektet med denne undersøkelsen av filosofiske samtalegrupper, selv om den følgende analysen både skiller seg fra tendensen til ensidig kvantitative tilnærminger i datidens klasseromsobservasjoner og det som kan hevdes å ha vært en svært forenklet måte å betrakte lærerens profesjonalitet på.

På den annen side har det utviklet seg en forskningstradisjon som legger større vekt på en eksplorerende tilnærming samt å se samtaler og interaksjon som prosesser (Psathas, 1995). Denne tradisjonen har sprunget ut av kritikk mot den systematiske forskningstradisjonen som dominerte i den tidlige etterkrigstiden. Kritikken bestod for eksempel i at observasjonskategoriene var forhåndsdefinerte før observasjonene fant sted, at kategoriene var reduksjonistiske på fenomenet som ble observert, at man ignorerte den spesifikke lokale konteksten, og at vekt på forståelse ble ofret til fordel for kvantifiserbare forskningsresultater (Psathas, 1995, s. 8).

Kritikken mot den systematiske observasjonstradisjonen er langt på vei velbegrunnet. På den annen side har samtaleforskere advart mot å dra kritikken så langt at det ikke er mulig å studere interaksjon på systematiske måter og på måter som også vektlegger kvantitative aspekter ved interaksjon (f. eks. Linell, 1998; Marková & Linell, 1996). Marková og Linell benekter ikke at kategoriseringer kan være problematiske i analyser av dialog, i og med at «Coding, by definition, disconnects reflexively interconnected activities and freezes the dynamics of dialogue into timeless and stable units» (Marková & Linell, 1996, s. 353). Marková og Linell (1996) fremhever at anvendelse av faste kategorier og kvantifiseringer innebærer at man vinner noe og taper noe annet, slik valg av forskningsstrategi alltid innebærer, og de hevder at koding må ansees som

Part of the necessary methodological arsenal in the analysis of human interaction: Clearly, specific research problems require specific methods, and certain forms of clinical, comparative and evaluative research are likely, for one reason or other, to rely on quantified data (Marková & Linell, 1996, s. 354).

Denne undersøkelsen tar med Marková og Linells pragmatiske utgangspunkt, veksler på både den systematiske og mer eksplorerende tradisjonen for analyser av samtaler, og begrunnes ut fra at begge utgangspunkter er viktige for å belyse de spesifikke forskningsspørsmålene.

Forskningstradisjonen som vektlegger en mer eksplorerende tilnærming til studiet av interaksjon som prosess, er ingen ensartet enhet og finnes innenfor fag som sosiologi, psykologi, lingvistik, sosialantropologi, pedagogikk, og det som omtales som flerfaglige tilnærminger (Linell, 1998). På tvers av disse faglige skillelinjene finner man en rekke mer eller mindre overlappende begreper. Begreper som *conversation analysis*, *interaksjonsanalyse*, *studiet av talk-in-interaktion*, *etnometodologisk interaksjonsanalyse* (Psathas, 1995), *flerfaglig interaksjonsanalyse* (Linell, 1998) og lignende begreper, betegner alle mer eller mindre beslektede tilnærminger.

Den følgende analysen er inspirert av slike tilnærminger, men kan ikke enkelt plasseres inn i en snever kategori. Det viktigste fellestrekket kan imidlertid knyttes til anvendelsen av lyd- og etter hvert videoopptak i studiet av sosial interaksjon, som gradvis vokste frem fra og med 1960-tallet. Bruken av slike tekniske hjelpemidler gav radikalt nye muligheter til å fastholde og studere samtaler ut fra et mikrofokus. Fokuset på detaljer i interaksjon forener de nevnte tilnærmingene og preger også den følgende analysen av filosofiske samtaler. Opptak og transkripsjoner videre gir radikalt bedre muligheter til å kombinere ønsket om mer systematiske og kvantifiserbare forskningsfunn, som har vært prioritert innenfor den systematiske tradisjonen til studier av interaksjon, med ønsket om mer eksplorerende studier av interaksjon som prosess.

Noen forestillinger og begreper om samtaler er grunnleggende i senere tradisjoner for analyser av samtaler. De vil på samme vis være sentrale i den forestående analysen av de filosofiske samtalene. Disse skal derfor kommenteres kort: To av disse grunnleggende begrepene er henholdsvis samtalebidrag og samtaleturn. En forutsetning for at vi i det hele tatt kan kalle noe en samtale, er at en må ha minst to deltakere, og disse må veksle på å ytre *bidrag* til kommunikasjonen seg imellom.

Samtalebidrag består gjerne av verbale ytringer, men de kan også være ikke-verbale ytringer, og vil i praksis være en kombinasjon. Samtalepartenes bidrag ytres i løpet av *samtaleturner*, det vil den sammenhengende perioden en person har ordet i samtalen (Linell & Gustavsson, 1987, s. 14). Strengt tatt kan begrepet samtaleturn være vanskelig å definere, fordi en samtaleturn (eller bare *turn* som det heretter kan bli omtalt som) kan bestå av alt fra bare ett ord til en lengre fortelling. Forenklet sett kan en si at en samtaleturn starter fra det øyeblikk en person i samtalen etter å ha tatt eller fått ordet ytrer seg – til det øyeblikk en annen tar ordet eller vedkommende overlater ordet til andre.

Måten vi tar *turn* i samtaler er forankret i sosiale konvensjoner, det vil si at de har et moralsk aspekt ved seg. Linell og Gustavsson (1987, s 14). fremhever derfor følgende: «att ha ordet innebærer at man (fôr tillfället) disponerar talrummet och har rätt (och eventuellt skyldighet) att yttra sig.» Et annet sentralt samtaleanalytisk begrep, *turnveksling*, er på samme måte konvensjonsbestemt. Man forventer i alminnelighet at *turen* skal veksle i samtaler, man veksler mellom å snakke selv og å lytte til andre. Ytterligere et sentralt begrep er *tilknytning*, en sentral forestilling innenfor interaksjons, eller samtaleanalyse som innebærer at bidrag som ytres i samtaleturner er kontekstuellet koblet til det som kommer før og som følger etter i samtalen, noe Heritage (1984, s. 242) kaller dobbel kontekstualitet. Det innebærer på den ene siden at samtaledeltakerne utformer og tolker sin ytring ut fra den foregående konteksten, og på den annen side, at et hvert bidrag også utgjør en byggestein i den neste ytringens kontekst. Et eksempel på dette er den såkalte *klassiske tilknytningen* som ligger som et grunnleggende ideal i filosofisk samtalepraksis. Den grunnleggende ideen i klassisk tilknytning er at samtlige parter stadig skal tilføre hverandre noe, som ledd i å samarbeide om å oppnå erkjennelse. Samtalesituasjonen i et slikt klassisk tilknytningsmønster kjennetegnes av:

ett samspel där parterna avlöser varandra ved ordet och där varje replik av en part anknyter bakåt till den andra partens senaste replik och dessutom för in något nytt för denne att respondeera på. Varje replik har i denna väv av ömsesidigt iakttagbara produktions- och förståelseprosesser två integrerande funktioner; dels tillför, producerar, talaren nytt innehåll och dels indikerar han hur han förstått motpartens föregående replik och/eller själv avsett (alternativt nu själv förstår) sin egen förra replik (och annat som föregått sen). Sådana repliker med tydliga og direkte anknytningar både

bakåt og framåt kommer vi att kalla «klassisk anknutna» (Gustavsson & Linell, 1987, s. 11).

Tilknytningen mellom turer og bidrag i turene kan studeres på ulike nivåer – mellom to eller mange turer. Et sentralt begrep i samtaleanalyser som bygger på denne forutsetningen er såkalte *samtalesekvenser*. En samtalesekvens består av to eller flere turer som kan forstås å forutsette hverandre. Når noen har stilt et spørsmål, er det for eksempel en sterk forventning om et svar, og det bidraget som kommer etter et spørsmål i en samtale, blir ofte umiddelbart forstått som et svar på spørsmålet. Samtaler er altså bygd opp av sekvenser som består av tilknyttede bidrag. På det enkleste nivået kan slike sekvenser bestå av enkle tilknyttede samtalebidrag som for eksempel spørsmål–svar, tilbud–aksept/avslag, hilsning–hilsning med videre. Mer komplekse sekvenser kan bestå av lengre serier av tilknyttede bidrag som for eksempel spørsmål, motspørsmål, klargjøringer, argumenter, motargumenter, konklusjoner eller oppsummeringer med videre.

Når samtalebidragbidrag som ytres i turer og samtalesekvenser studeres i en samtaleanalytisk tradisjon, gjøres dette ofte ut fra et nokså åpent utgangspunkt. Man er interessert i hvordan samtaler fungerer i alle dets fasetter. I denne undersøkelsen er imidlertid interessen fokusert mot forskningsspørsmålets delspørsmål om 1) *på hvilken måte elevenes deltakelse i samtalegruppene preges av uttrykk for felles kritisk undersøkelse og kritisk tenkning* og 2) *hvordan lærerne leder samtalegruppene, og hvordan lærerens ledelse kan tolkes å påvirke samtalegruppens preg av felles kritisk undersøkelse og tenkning*. De bidrag som presenteres i analysen er verken bestemt forut for observasjonene (slik som i den systematiske observasjonstradisjonen) eller åpent gjennom hva som finnes umiddelbart interessant gjennom analyseprosessen. I denne undersøkelsen er det tilstrebet åpenhet i analyseprosessen, men samtidig er de analytiske kategoriene som presenteres utformet i et vekselspill mellom åpenhet for empiri – og at avgrenset fokus på hva som kan forstås som uttrykk for og kan bidra til felles kritisk undersøkelse og tenkning.

7.3 Kvantitativ deltakelse i det undersøkende fellesskapet

Spørsmålet om på hvilken måte elevenes deltakelse i samtalegruppene preges av felles kritisk undersøkelse, må også besvares med blikk for hvordan ulike elever bidrar. Én side ved deltakelsen er hvordan talerommet er kvantitativt fordelt, altså hvem som fører ordet mest i dialogene. Dette har vært et utbredt fokus i studier av dialog i pedagogiske kontekster. En rekke studier har for eksempel undersøkt fordelingen av taletid i klasseromsinteraksjon. Flertallet av internasjonale undersøkelser viser eksempelvis at læreren har ordet i rundt 2/3 av tiden i klasserommet (Aukrust, 2003a, s. 103), mens det gjennomgående finnes gutter som tar en noe større del av den resterende taletiden enn jentene (Aukrust, 2003b, s. 111–112). Det finnes også svenske studier av talefordeling i gruppesamtaler (Almlöv, 1995; Johansson-Hidén, 1994; Wilhelmson, 1998). I en rekke studier finner en også, ikke overraskende, sammenheng mellom hierarkiske over-/underordningsforhold og fordelingen av talerom (Wilhelmson, 1998, s. 112; Blumberg & Chusick, 1970; Weller, 1971; Franke-Wikberg & Johansson, 1981; Skagen, 1998; Forsström, 2000; Lindh, 2000).

7.3.1 Samtaleturen som kvantitativt mål på deltakelse

Et bilde på fordelingen av talerom er å spørre hvem som har flest samtaleturner i en dialog. Begrepet *turn* anvendes som grunnbegrep i ulike typer samtaleforskning, der en *turn* betegner den sammenhengende perioden en person har ordet (Linell & Gustavsson, 1987, s. 14). Dialoger kan slik sett forstås som stadige turtakingsvekslinger eller kjeder av mer eller mindre sammenhengende samtaleturner (Linell, 1998). Tabellen nedenfor gir et bilde av den kvantitative fordelingen av talerommet, sett ut fra fordelingen av taleturner mellom lærerne og elevene⁵⁷, i samtlige av undersøkelsens seks samtaler.

⁵⁷ Selvsagt finnes det andre mål på dette, for eksempel fordeling av samtaletid, fordeling av antall uttrykte ord eller linjer i et transkript, som kan gi et enda mer inngående og detaljert bilde av fordelingen av talerom. For denne undersøkelsens formål ansees imidlertid antall *turner* som et tilstrekkelig nøyaktig mål.

	1. økt		2. økt		3. økt		sum		
	Elev	Lærer	Elev	Lærer	Elev	Lærer	Elev	Lærer	Sum gruppe(r)
Samtalegruppe A	34 44 %	43 56 %	44 59 %	31 41 %	122 65 %	65 35 %	200 59 %	139 41 %	339
Samtalegruppe B	32 43 %	42 57 %	158 58 %	113 42 %	141 54 %	120 46 %	331 55 %	275 45 %	606
Sum gruppe A og B	66 44 %	85 56 %	202 58 %	144 42 %	263 59 %	185 41 %	531 56 %	414 44 %	945

Figur 7-1: Kvantitativ fordeling av talerom i to gruppe, gjennom tre økter.

Som oversikten viser dominerer læreren talerommet i dialogene, gjennom å inneha nærmere halvparten av turene. Lærernes dominans varierer imidlertid fra økt til økt: I begge gruppene dominerer lærerne mest i første økt der lærerne innehar flere turer enn elevene, mens elevene er langt mer aktive i begge gruppers andre økt. I den tredje økten sees en vesentlig forskjell mellom gruppene idet lærerens dominans er langt svakere i gruppe A, der læreren har 35 % av turene, mot i gruppe B, der læreren har 46 % av turene. Samlet sett er det i alle fall en tendens til at lærerens kvantitative dominans av talerommet nedtones i løpet av undervisningsoppleggets forløp.

Et viktig spørsmål er hvordan de ulike elevene tar del i talerommet. Tabellen under gir en oversikt over dette, igjennom de tre øktene i undervisningsopplegget. Oversikten viser også hvor stor prosentvis del av talerommet en elev har i den enkelte dialogen, og i alle de øktene de er til stede i.

Samtale-gruppe A	Ant. turer 1.økt	% del av 1. økt gr A	Ant. turer 2.økt	% del av 2. økt gr A	Ant. turer 3.økt	% del av 3. økt gr A	Ant. turer totalt gr A	% andel av turer i økter til stede gr A
Lærer Tone	44	56 %	31	41 %	65	35 %	140	41 %
Vilde	9	12 %	12	16 %	fravær	0 %	21	14 %
Oda	5	6 %	7	9 %	34	18 %	46	14 %
Sigrid	7	9 %	11	15 %	22	12 %	40	12 %
Håkon	4	5 %	4	5 %	28	15 %	36	11 %
Sanna	4	5 %	3	4 %	10	5 %	17	5 %
Emil	2	3 %	fravær	0 %	10	5 %	12	5 %
Olav	0	0 %	4	5 %	9	5 %	13	4 %
Sigurd	0	0 %	0	0 %	9	5 %	9	3 %
Nora	1	1 %	2	3 %	0	0 %	3	1 %
Frida	1	1 %	1	1 %	0	0 %	2	1 %
Hanne	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Geir	fravær	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Anton	1	1 %	0	0 %	0	0 %	1	0 %
Petter	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Sum elever	34	44 %	44	59 %	122	65 %	200	59 %
Sum lærer	43	56 %	31	41%	65	35 %	139	41 %
Sum turer	77	100 %	75	100 %	187	100%	339	100 % ^{*58}

Figur 7–2: Elevenes andel av talerommet i samtalegruppe A.

Samtale-gruppe B	Ant. turer 1.økt	% del av 1. økt gr B	Ant. turer 2.økt	% del av 2. økt gr B	Ant. turer 3.økt	% del av 3. økt gr B	Ant. turer totalt gr B	% andel av turer i økter til stede gr B
Lærer Siv	42	57 %	113	42 %	119	46 %	274	45 %
Agnes	6	8 %	45	17 %	fravær	0 %	51	15 %
Regine	5	7 %	23	8 %	38	15 %	66	11 %
Tobias	4	5 %	38	14 %	12	5 %	54	9 %
Ylva	3	4 %	23	8 %	fravær	0 %	26	8 %
Jonas	3	4 %	0	0 %	42	16 %	45	7 %
Trym	6	8 %	3	1 %	35	13 %	44	7 %
Elias	5	7 %	11	4 %	fravær	0 %	16	5 %
Johan	0	0 %	9	3 %	10	4 %	19	3 %
Sunniva	0	0 %	1	0 %	4	2 %	5	3 %
Guro	fravær	0 %	4	1 %	fravær	0 %	4	1 %
Ask	0	0 %	1	0 %	0	0 %	1	0 %
Henrik	0	0 %	sluttet	0 %	sluttet	0 %	0	0 %
Sum elever	32	43 %	158	58 %	141	54 %	331	55 %
Sum lærer	42	57 %	113	42 %	120	46 %	275	45 %
Sum turer	74	100 %	271	100 %	261	100 %	606	100 %*

Figur 7–3: Elevenes andel av talerommet i samtalegruppe B.

⁵⁸ * Prosentvis gjennomsnitt av deltakelsen er regnet ut fra summen av samtalene hver elev har deltatt i (ikke fravær). Dette gjør at den samlede prosentandelen av de ulike deltakernes av de tre samtalene blir større enn 100 %.

Oversikten viser mest generelt at øktene preges av nokså bred elevdeltakelse. 22 av 26 elever har en eller flere taleturer i løpet av de tre øktene. Videre illustreres en nokså bred samtaledeltakelse av at såpass mange som 15 av 26 elever har minst 5 % av talerommet i minst én av øktene.

Som oversikten viser varierer den enkelte elevs del av talerommet betydelig fra økt til økt. Ut fra disse to variasjonene er det mulig å dele elevene i fem grove grupperinger, som kort skal omtales i det følgende: *verbalt ledende deltakere*, *verbalt aktive deltakere*, *verbalt marginale deltakere*, *tause deltakere* og *verbalt late bloomers*. Disse kommenteres kort i tilknytning til en tabell med oversikt over grupperingens kvantitative deltakelse.

7.3.2 Verbalt ledende deltakere

Elev og gruppe	Ant. turer 1.økt	% del av 1. økt i gr.	Ant. turer 2.økt	% del av 2. økt i gr.	Ant. turer 3.økt	% del av 3. økt i gr.	Ant. turer totalt	% andel av turer i økter til stede
Agnes B	6	8 %	45	17 %	fravær	0 %	51	15 %
Vilde A	9	12 %	12	16 %	fravær	0 %	21	14 %
Oda A	5	6 %	7	9 %	34	18 %	46	14 %
Sigrid A	7	9 %	11	15 %	22	12 %	40	12 %
Håkon A	4	5 %	4	5 %	28	15 %	36	11 %
Regine B	5	7 %	23	8 %	38	15 %	66	11 %

Figur 7-4: Verbalt ledende elever.

En kategori elever peker seg ut gjennom å være verbalt ledende igjennom samtaleene. Seks av 26 elever skiller seg ut gjennom å legge beslag på mer enn 1/10 av samtaleturene i de samtaleene de som de deltok i. I samtalegruppe A kan hele fire elever plasseres innenfor denne kategorien, mens bare to slike finnes i samtalegruppe B, der samtaleturene er mer jevnt fordelt på flere elever. Hele fem av de seks verbalt ledende elevene er jenter. Bare i samtalegruppe B finner man en gutt såpass verbalt aktiv. En kan videre merke seg at også fem av disse seks elevene viser økende deltakelse igjennom de tre øktene. Dette er altså elever som legger et stort beslag på talerommet og som i alle fall dominerer gruppesamtalene i kvantitativ forstand. Om man i tillegg tar i betraktning lengden på elevenes turer vil

bildet bli enda mer dominant. Et karakteristisk trekk ved de verbalt ledende elevene er nemlig at de i tillegg til å ha flest turer også har mye lengre turer enn andre elever.

7.3.3 Verbalt aktive deltakere

Elev og gruppe	Ant. turer 1.økt	% del av 1. økt i gr.	Ant. turer 2.økt	% del av 2. økt i gr.	Ant. turer 3.økt	% del av 3. økt i gr.	Ant. turer totalt	% andel av turer i økter til stede
Tobias gr B	4	5 %	38	14 %	12	5 %	54	9 %
Ylva gr B	3	4 %	23	8 %	fravær	0 %	26	8 %
Trym gr B	6	8 %	3	1 %	35	13 %	44	7 %
Sanna gr A	4	5 %	3	4 %	10	5 %	17	5 %
Elias gr B	5	7 %	11	4 %	fravær	0 %	16	5 %

Figur 7–5: Verbalt aktive elever.

En annen kategori elever består av fem verbalt aktive, men ikke fullt så ledende som den foregående gruppen. Tre av fem er gutter, mens to er jenter. I de fleste øktene legger hver av dem beslag på mellom 1/10 og 1/20 av talerommet. Ut over dette varierer flere av dem i aktivitet fra økt til økt, uten at det sees noen klar tendens til økt eller redusert verbal aktivitet. Hele fire av disse fem elevene var del av gruppe B, og bare én var fra gruppe A. Dette må sees i sammenheng med at elever i gruppe A på sin side overrepresenterer den tidligere omtalte kategorien *verbalt ledende deltakere*.

7.3.4 Verbalt marginale deltakere

Elev og gruppe	Ant. turer 1.økt	% del av 1. økt i gr.	Ant. turer 2.økt	% del av 2. økt i gr.	Ant. turer 3.økt	% del av 3. økt i gr.	Ant. turer totalt	% andel av turer i økter til stede
Guro gr B	fravær	0 %	4	1 %	fravær	0 %	4	1 %
Nora gr A	1	1 %	2	3 %	0	0 %	3	1 %
Frida gr A	1	1 %	1	1 %	0	0 %	2	1 %
Anton gr A	1	1 %	0	0 %	0	0 %	1	0 %
Ask gr B	0	0 %	1	0 %	0	0 %	1	0 %

Figur 7–6: Verbalt marginale elever.

Fem av elevene kan kalles *verbalt marginale deltakere*. Samtlige av dem sier litt i minst én av samtalen, men ingen av dem legger samlet sett beslag på mer enn 1 % av talerommet i løpet av de samtalen de selv har vært til stede i. Tre av dem er jenter og to av dem er gutter. De deltar ofte ikke med verbale bidrag i samtalen, eller enkelte ganger med 1–2 turer i en samtale. Alle disse elevene bidrar riktignok i minst én av de to første samtalen, når de har vært til stede. I siste økt deltar derimot ingen av dem. Samtlige av disse elevene synes å være oppmerksomme og lyttende i samtalen.

7.3.5 Tause deltakere

Elev og gruppe	Ant. turer 1.økt	% del av 1. økt i gr.	Ant. turer 2.økt	% del av 2. økt i gr.	Ant. turer 3.økt	% del av 3. økt i gr.	Ant. turer totalt	% andel av turer i økter til stede
Hanne gr A	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Geir gr B	fravær	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Petter gr B	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Henrik gr B	0	0 %	fravær	0 %	fravær	0 %	0	0 %

Figur 7–7: Tause elever.

Fire av elevene har ingen verbal aktivitet i løpet av samtalen og kan derfor betegnes som kategorien *tause deltakere*. Tre av disse er gutter i samtalegruppe B, mens en er jente i samtalegruppe A. Til tross for at disse elevene ikke er verbalt aktive synes de karakteristisk sett å forholde seg oppmerksomt og lyttende i gruppens samtaler.

7.3.6 Verbalt *late bloomers*

Elev og gruppe	Ant. turer 1.økt	% del av 1. økt i gr.	Ant. turer 2.økt	% del av 2. økt i gr.	Ant. turer 3.økt	% del av 3. økt i gr.	Ant. turer totalt	% andel av turer i økter til stede
Jonas gr B	3	4 %	0	0 %	42	16 %	45	7 %
Emil gr B	2	3 %	fravær	0 %	10	5 %	12	5 %
Olav gr B	0	0 %	4	5 %	9	5 %	13	4 %
Sigurd gr B	0	0 %	0	0 %	9	5 %	9	3 %
Sunniva gr A	0	0 %	1	0 %	4	2 %	5	3 %
Johan gr B	0	0 %	9	3 %	10	4 %	19	3 %

Figur 7–8: Verbalt *late bloomers*.

Seks av elevene har det fellestrekk at deres deltakelse varierer sterkt og er markant økende i løpet av designeksperimentet. De kan treffende kalles *late bloomers*, innen undervisningsoppleggets løp. Kategorien illustrerer spesielt tydelig en mer generell tendens i forsøket – at elever som ikke er så aktive i en økt kan øke sin aktivitet, til og med radikalt fra en økt til en annen økt. Et ekstremt eksempel er for eksempel Jonas, som ikke deltar i den andre økten – men som i den tredje økten inntar nærmere 1/6 av talerommet. Fem av seks *late bloomers* er gutter i samtalegruppe B. Fortolkninger av kjønnsmessige forskjeller for den verbale deltakelsen, tilknyttet tilvenning til tematikk og arbeidsform, fravær av verbalt dominante jenter og interesse for det spesifikke samtaleemnet i hver økt kommenteres nærmere i den mer generelle omtalen av kjønnsmessige forskjeller.

7.3.7 Kjønnsmessige forskjeller i verbal deltakelse

Tabellen nedenfor sammenfatter kjønnsmessige forskjeller i verbal deltakelse i begge gruppens tre økter. Antallet turer for henholdsvis gutter og jenter er delt på antall gutter/jenter til stede, slik at det er mulig å sammenligne hvordan den verbale deltakelsen varierer avhengig av kjønn.

Ant turer/kjønn	Ant. turer 1.økt	Ant. turer 2.økt	Ant. turer 3.økt	Sum ant. turer 3 økter
Turer jenter	41	132	108	281
Jenter til stede	11	12	8	31
Gjennomsnitt turer jenter	4	11	13,5	9
Turer gutter	25	70	155	250
Gutter til stede	13	12	12	37
Gjennomsnitt turer gutter	2	6	13	7

Figur 7–9: Verbal deltakelse avhengig av kjønn.

Som tabellen viser er jentene samlet sett noe mer aktive enn guttene. Hver jente deltar med gjennomsnittlig rundt 9 turer hver i løpet av de tre øktene, mens guttene deltar med i gjennomsnitt rundt 7 turer. I tillegg forsterkes denne forskjellen ved at de nevnte *verbalt ledende* jentene har markert lengre turer enn andre elever.

Videre er det verdt å merke seg at det er markant forskjell i kjønnsavhengig deltakelse i de tre ulike øktene. I begge de to første øktene er jentene omtrent dobbelt så aktive som guttene (4 mot 2 turer i den første økten, og 11 mot 6 i den andre økten). I den tredje økten er derimot guttene og jentene omtrent like aktive (13,5 mot 13 turer). Den samme tendensen illustreres ved at fem av de seks elevene som er omtalt som *late bloomers* i den foregående delen, er gutter. En mulig fortolkning av dette kan være at guttene trenger lengre tid enn jentene til å venne seg til arbeidsform og tema. Denne fortolkningen svekkes imidlertid noe av at elevene har arbeidet med en lignende arbeidsform tidligere. To alternative fortolkninger står sterkere: For det første kan det ha betydning at den gjennomsnittlig mest aktive jenten i begge gruppene er fraværende i den siste økten, noe som kan ha bidratt til at noen av guttene slipper mer til. Den aller mest nærliggende forklaringen er imidlertid at samtaletemaet kan ha betydning for den kjønnsavhengige deltakelsen. Den tredje historien om *hacking* syntes å appellere enda sterkere til guttene enn samtaleemnene i de to første øktene. Denne fortolkningen underbygges av intervjuene med elevene (jf. kap. 9).

7.3.8 Ikke-verbal lytting er også deltakelse

Verbale bidrag kan lett oppfattes som synonymt elevenes deltakelse i samtalegruppene. Det ville imidlertid være urimelig å forstå dette som den eneste måten å delta i gruppene på. Tvert imot kunne det være rimelig å hevde at nettopp det å lytte til de verbale bidragene utgjør en like sentral aktivitet i det undersøkende fellesskapet. Det har innenfor samtaleforskning blitt rettet kritikk mot at nettopp lytterens aktive bidrag har blitt for lite påaktet (Green-Vättinen, 1995). Dette kan også innvendes her, og har sammenheng med at det verbale er lettere tilgjengelig for forskningsmessig analyse, ikke minst hva angår kvantifisering. Lytting er i høy grad en mental prosess som ikke kan observeres fullstendig eller direkte. Intervjuene med elever og lærere i kapittel 9 danner imidlertid inntrykk av at samtalepreget er av aktivt lyttende deltakere og at nettopp det å lytte til andre er noe elevene verdsetter høyt ved å delta på dette undervisningsopplegget. Videre er de fysiske uttrykkene for aktiv lytting problematisk å undersøke systematisk, da det ikke finnes videoopptak av samtlige elever forfra. Det mer generelle inntrykket av observasjonene, det kroppsspråket til elevene som det finnes videoopptak av, og intervjuene med lærerne (jf. kap. 9) understøtter imidlertid inntrykket av at elevenes deltakelse i all hovedsak var preget av ro, oppmerksomhet, konsentrert lytting og at lærerens anvisninger følges. Slik atferd bidrar selvsagt også til et undersøkende fellesskap, for eksempel gjennom å kommunisere holdninger om at de verbale bidragene er interessant å høre på, respekt for de verbale deltakerne etc. Elevenes positive opplevelse av lytterrollen omtales nærmere i kapittel 9. Et illustrerende sitat fra gruppe A kan imidlertid nevnes allerede her:

Petter (samtalegruppe A): Når jeg trakk meg unna, så prøvde jeg å konsentrere meg om å følge med på hva de andre sa. Jeg fulgte med, jeg synes det er spennende å bare sitte og høre.

7.3.9 Oppsummering av kvantitativ deltakelse

I det følgende er det tegnet et kvantitativt bilde av fordelingen av talerommet i det undersøkende fellesskapet.

Noen særlig fremtredende trekk skal oppsummeres. Læreren dominerer talerommet i kvantitativ forstand, gjennom å inneha rundt halvparten av turene. Det er interessant å merke seg at dominansen er noe avtakende, spesielt i én av gruppene. Samtalene preges for øvrig av nokså bred elevdeltakelse. Den kvantitative deltakelsen varierer likevel, noe som avbildes gjennom fem karakteristiske elevkategorier: *Verbalt ledende deltakere*, som hver innehar rundt 1/10 av talerommet (6 elever). Fem av disse er jenter. Disse elevenes dominans er enda sterkere om man også tar i betraktning at disse elevene karakteristisk sett har mye lengre taleturer enn andre elever; *Verbalt aktive deltakere* (5 elever) som hver varierer mellom 1/10 og 1/20 av talerommet; *Verbalt marginale deltakere* (5 elever) som bare sporadisk deltar verbalt; *Tause deltakere* (4 elever) som ikke deltar verbalt og dessuten er interessant kategori: *Late bloomers* (6 elever), som viser sterkt varierende og økende deltakelse utover i forsøket.

Jentene er noe mer aktive enn guttene, spesielt den første gangen. Forskjellene forsterkes dersom man tar i betraktning at jentene (spesielt jentene i kategorien *Verbalt ledende deltakere*) karakteristisk sett har betydelig lengre turer enn guttene. Videre preges begge samtalegruppene gjennomgående av at både elevene som er mer og mindre verbalt aktiv nonverbalt uttrykker tilstedeværelse og at de lytter til andre deltakere.

7.4 Elevenes typiske samtalebidrag i det undersøkende fellesskapet

Slike filosofiske samtaler beskrives innenfor filosofering med barn-bevegelsen, der idealet er at elevene bidrar i et kritisk undersøkende fellesskap. For eksempel gjennom å lytte til andre, spørre, samt uttrykke og undersøke påstander kritisk (jf. kap. 3). Gjennom analysearbeidet har det utkrystallisert seg flere typiske elevbidrag, som kan knyttes til filosofering med barn-bevegelsens beskrivelser av ideelle bidrag, og samtidig forskningsspørsmålet om på *hvilke måter og i hvilken grad elevenes deltakelse i samtalegruppene er uttrykk for felles kritisk undersøkelse og tenkning* (jf. kap. 1). Samtalebidraget forstås altså som uttrykk for deltakelse (jf.

kap. 3). Begrepet kan knyttes til det tidligere introduserte begrepet samtaleturn (Lindh, 2000). Samtalebidrag forstås i den følgende analysen som verbale ytringer, men de kan også være nonverbale. Verbale bidrag inneholder selvsagt også stadige kombinasjoner med nonverbale signaler. Hensynet til å begrense analysens kompleksitet, og først og fremst begrensninger ved datamaterialet, gjør imidlertid at analysen i all hovedsak avgrenses til verbale bidrag.

Følgende bidrag er funnet karakteristisk i dialogene og relevant for å belyse forskningsspørsmålene, selv om de verken ansees som uttømmende eller gjensidig utelukkende:

- Begrunnende påstandsbidrag
- Ikke-begrunnende påstandsbidrag
- Spørrende bidrag
- Utholdende motsigelsesbidrag
- Delvis ufokuserte bidrag
- Non-verbale bidrag

Elevenes bidrag i dialogene ytres i sammenheng med hverandre, og analyser av dialog er langt på vei avhengig av et helhetsorientert perspektiv (Linell, 1998). I det følgende skal i første omgang de ulike typene samtalebidrag fremlegges noe mer separat. Dette gjøres gjennom korte beskrivelser og eksempler. Sammenhenger mellom bidragene kommenteres også, men dette belyses tydeligst i siste del av kapittel 8.

7.4.1 Begrunnende påstandsbidrag

En dominerende type elevbidrag kan kalles begrunnende påstandsbidrag. Dette bidraget formidler en påstand eller tilslutning til en påstand, samtidig som eleven uttrykker en eller flere grunner for påstanden (eventuelt med referanse til andres begrunnelse). Et typisk eksempel kan ses i sitatet under, der Sigurd hevder at skolen ikke har rett til å stenge Internett for alle elever, etter at to elever har hacket seg inn på skolens lukkede område. Han gir en todelt begrunnelse for dette: elever trenger for det første nettet for å kunne utføre sitt skolearbeid, og for det andre anser han kollektiv avstraffelse som urettferdig.

Sigurd (samtalegruppe A): Jeg synes ikke skolen har rett til å stenge nettet for alle. Hvis det er noen som har sånne oppgaver så får de ikke gjort det og sånt. Jeg synes ikke skolen har rett til å stenge for alle for bare fordi at to har gjort noe. Det synes jeg er urettferdig.

Det kan sees en kjønnsmessig forskjell i fordelingen av denne type bidrag. Jentene (spesielt de tidligere omtalte *ledende jentene*) uttrykker langt oftere slike bidrag enn guttene.

Elevenes begrunnende påstandsbidrag har ulike karakteristiske kjennetegn som vil bli omtalt og eksemplifisert i det følgende. Et kjennetegn er at de både kan knyttes til det gyldighets skillet mellom sant/usant, ekte/uekte og riktig/galt (Opdal 2008). Mange av bidragene dreide seg om påstander om hva som var sant eller usant. Dette kunne ikke sjelden dreie seg om faktiske forhold ved Internett og bruken av det, slik som for eksempel Sigrids påstand om at det kan være utrygt å kommunisere på nettet fordi en såkalt *sidemann* kan følge med:

Sigrid (samtalegruppe A): Hvis man snakker med noen på nettet, hvordan vet du egentlig at det er trygt å si det? Det kan jo være en såkalt sidemann som følger med. Som går inn og ser – ser på chattingen.

Senere påstår hun også at hackere kan gi grunn til utrygghet fordi de «kan gå inn på datamaskinen din og finne ut hvem du er og i neste omgang oppspore deg – selv om du bare har sagt et ord.» Slike synspunkter på hva som var sant/usant om Internett ble ofte ikke så grundig undersøkt, og påstandene ble ofte hengende igjen i samtalen uten særlig klargjøring eller vurdering.

Andre begrunnede påstander kan knyttes til skillet mellom hva som er henholdsvis ekte og uekte. Dette kunne typisk dreie seg om intensjonene til mennesker på nettet og hvorvidt mennesker er den de utgir seg for å være på nett. For eksempel forteller Oda følgende historie som eksempel på at man ikke uten videre kan stole på menneskers uttrykte identitet:

Oda (samtalegruppe A): En fyr som hadde fått MSN, jeg vil ikke si hvem han er, sa det at han løy om hvor gammel han var og alt annet enn det han var for å si den sånn. Æ greide å finne ut at det ikke var sant, fordi jeg spurte noen folk, og da liksom nektet han på det og så spurte jeg hvorfor han hadde gjort det, og da var det fordi han skulle være tøff og ja, prøve å være stilig.

Størstedelen av de begrunnende påstandsbidragene kan knyttes til det moralske skillet mellom hva som er riktig eller galt, slik som i eksemplet nedenfor, der elevene drøfter hvorvidt og under hvilke forutsetninger man kan publisere bilder av andre på Internett:

Olav (samtalegruppe A): Hvis jeg tar et bilde av meg selv og en kompis står i bakgrunnen av bildet. Så er det ikke lov til å legge det ut. Hvis min venn ikke sier at det er ok at jeg er med på bildet, så er det ikke lov til å legge det ut.

Denne typen bidrag dominerte i store deler av samtale, og dette var også de påstandsbidragene som ble fulgt av flest og mest omfangsrrike begrunnelser og innlegg fra elevene. Mange av disse refererer som i eksemplet ovenfor til begrunnelser om hva som er *lov*.

Et annet karakteristisk skille ved de fleste begrunnende påstandsbidragene var at de støttet, motsa eller/og nyanserte påstander som allerede var uttrykt. Sigrid uttrykker for eksempel i sitatet nedenfor støtte til Håkons ståsted om at man bør bruke kallenavn på Internett og begrunner dette med at ekte navn kan identifiseres:

Sigrid (samtalegruppe A): Ja, jeg mener som Håkon at man bør ha et nickname på nettet. Jeg kan for eksempel ikke oppgi fornavnet mitt og si at jeg er 14 år. Da er det veldig enkelt å finne ut hvem jeg er. Jeg har gått inn på telefonkatalogen, det er bare ei til i Norge som skriv navnet helt sånn som jeg gjør det. Det er sinnsykt få som heter det. Så jeg vil i alle fall ikke oppgi navnet mitt.

Et annet typisk eksempel er Agnes som slutter seg til en annen elevs påstand om at det er forskjell på å ta bilde av og publisere bilder av noen i en garderobe sammenlignet med å gjøre det samme med bilder fra et 17. maitog:

Agnes (samtalegruppe B): Fordi ikke sant, for eksempel på Deiligst, så kan man stemme på bilder – noen blir stemt opp og noen blir stemt ned – man kan bli lagt inn på forskjellige kategorier og folk kan skrive beskjeder til deg. Det er liksom noe annet enn å bli tatt bilde av i avisen og dessuten i et 17.mai tog så har du masse klær på deg.

Agnes begrunnelse er altså for det første at du kan bli utsatt for offentlig evaluering og kan få tilbakemeldinger i denne sammenheng. For det andre begrunner hun forskjellen med at graden av påkledning er ulik i de to sammenhengene.

Andre bidrag uttrykkes mer som en direkte motsigelse av en uttrykt påstand, slik som i følgende sitat, der Oda motsier en påstand om at man bare anvender kallenavn med intensjon om å skjule seg selv:

Oda (samtalegruppe A): Det blir litt feil at du sier det at nickname er for å skjule deg. Nicknamet er jo bare sånn at folk kan vite at det er deg og det er liksom det som kjennetegner deg, ja.

Mange bidrag kunne være uttrykk for både direkte støtte og motsigelse av ulike motstridende påstander. Noen av disse kunne inneholde nyanseringer av en eller flere påstander. For eksempel nyanserer Regine påstanden om at reklame skaper et idealmenneske på følgende vis:

Regine (samtalegruppe B): Men ikke sant, det er jo det at reklame og sånt har jo skapt et idealmenneske – den kroppen og alt det der, men det er jo smak og behag – mange liker den personen som er på reklamen, men det er jo faktisk mange som vil ha noe mer å holde i – ta i.

Mange slike nyanserende påstander kunne ha karakter av måter å løse et moralsk dilemma på, slik følgende sitat illustrerer:

Vilde (samtalegruppe A): Det Sanna sa om – liksom at man ikke kan være helt ærlig på nettet. Hvis en person spør deg hvor du bor, så kan man jo si at man ikke vil svare på det ennå eller noe sånn, istedenfor å si en annen plass, fordi da begynner du jo å lyge. Det er heller mye smartere å si at du ikke vil svare på det fordi da blir den personen, hvis den virkelig er til å stole på, vil han respektere deg.

Vilde nyanserer altså de motstridende påstandene om at man kan eller ikke kan være ærlig om sin identitet på nettet ved å introdusere et tredje alternativ – at man kan fortelle at man ikke vil fortelle om sin identitet. En lignende nyansering uttrykkes av Nora, når det drøftes om man kan publisere bilder på nett av mennesker som ikke selv ønsker å bli publisert. Hun støtter retten til å ikke bli publisert, men introduserer samtidig en moralsk nyanserende løsning:

Nora (samtalegruppe A): Jeg er også enig med Olav og Sigrid. Hvis man absolutt vil ha det bildet, så synes jeg man kan klippe bort de som ikke vil være der.

Et sentralt trekk ved de begrunnelsene elevene anvender for å understøtte sine påstander er at de svært ofte refererer til eksempler fra deres egen livsverden, gjerne dem selv, slik en elev uttaler seg om man kan stole på de man treffer på nett:

Ylva (samtalegruppe B): I en sånn der setting – det er så åpent – hele landet ikke sant, og da kan det jo være hvem som helst. Jeg har selv kjøddet der inne, uten at det har vært noe alvorlig.

Et lignende tilfelle av begrunnelser gjennom eksempler uttrykkes av Oda, når det drøftes om man kan være trygg på de man kommuniserer med på nett:

Oda (samtalegruppe B): Hvis du for eksempel snakker til ei du kjenner, som du for eksempel går i klasse med, da kan du vite at du er trygg fordi du vet at hun ikke gjør noen sånne ting, men hvis du for eksempel sender msn til noen du ikke kjenner, eller at noen har fått tak i min msn-profil din på et eller annet vis, så kan du ikke være trygg på at de ikke skal gjøre noe.

7.4.2 Ikke-begrunnende påstandsbidrag

Elevene kunne også uttrykke en påstand uten samtidig å gi en klar begrunnelse for den. Nedenfor nevnes et knippe eksempler fra ulike tilfeller:

Regine (samtalegruppe B): Gjør man en gal ting en gang så gjør man det i hvert fall en gang til, det er jo sånn det er.

Johan (samtalegruppe B): Man ser jo for eksempel på TV at folk stjeler klær og mat og slikt for flere millioner i året – men noen av dem blir jo tatt.

Regine (samtalegruppe B): Det er mange som ikke har samvittighet.

Noen av disse påstandsbidragene følges senere opp med begrunnelser og videre undersøkelse av deres gyldighet, enten av den aktuelle eleven eller av andre elever. Mange følges imidlertid ikke opp. Det er interessant å merke seg at de ubegrunnede påstandsbidragene er langt mindre typiske enn de begrunnende. Elevene viser altså en gjennomgående tendens til å begrunne sine egne og andres uttrykte påstander i samtalen.

7.4.3 Spørrende bidrag

Enkelte elever bidro også gjennom å stille spørsmål, selv om samtalen samlet sett var preget av få elev-initierte spørsmål. Dette var et typisk mønster for begge samtalegruppene. Nedenfor vises en oversikt over hvor mange ganger elevene ytret spørsmål (I denne oversikten er spørsmålene som ble stilt av elevene som utgangspunkt for samtalen utelatt):

	Spørsmål stil i løpet av samtalen		
	1. økt	2. økt	3. økt
Samtalegruppe A	1 spørsmål av i alt 34 elevturer	2 spørsmål av i alt 44 elevturer	12 spørsmål av i alt 122 elevturer
Samtalegruppe B	1 spørsmål av i alt 32 elevturer	4 spørsmål av i alt 158 elevturer	1 spørsmål av i alt 141 elevturer

Figur 7–10: Elevenes spørrende bidrag i samtalen.

Oversikten viser altså at å stille spørsmål er et lite karakteristisk elevbidrag i samtalen. Bare rundt hver 25. elevtur inneholder spørsmål. Det er imidlertid ekstremt stor forskjell på forekomsten i de to gruppene. I samtalegruppe A stiller elevene spørsmål i én av 13 turer, og elevene stiller flere og flere spørsmål fra den første til den siste samtalen. I den siste og lengste samtalen stiller elevene spørsmål i hver tidende tur. I samtalegruppe B er mønsteret radikalt annerledes: Her stiller bare elevene spørsmål i hver 55. tur, og elevene stiller færre og færre spørsmål fra første til siste samtale. I den siste samtalen stilles det faktisk bare ett elevspørsmål i løpet av 141 turer.

De få spørsmålene som ble stilt skal ikke gjøres til gjenstand for noen omfattende analyse her. Noen av spørsmålene gjengis likevel, for å synliggjøre hvordan de typisk kunne bli uttrykt. Det mest utbredte spørreordet elevene brukte var hva-spørsmål (8 bidrag), slik som for eksempel:

Håkon (samtalegruppe A): Ja, bare... Hva er vitsen med å legge ut så mye privat informasjon, at det bare ligger der? Hva er vitsen – hvis alle er bare redd for at noen skal hacke seg inn?

Sigurd (samtalegruppe A): Ja, så, de legger jo ut, så hvis – på områdene som du sier – ja, hvis man hadde en disk med alt på, og den ble ødelagt, hva gjør du da?

Oda (samtalegruppe A): Det er det samme som tyveri. Du kaller forskjellige ting for tyveri – det blir akkurat det samme. Hvis du går inn og hacker, hva kaller du det for da?

Sigrid (samtalegruppe A): Bare lurte på en ting, Internett betyr det internasjonalt nettverk, eller? Egentlig så er telefonnummer litt privat, men det ligger fortsatt ute på nettet. Det er jo liksom – at det ligger informasjon på nettet er jo et problem fordi at.

Det ble mer sporadisk stilt spørsmål av andre typer, for eksempel med spørreordene *hvor*, *hvordan* og *hvorfor*, slik som i eksemplet under:

Sigrid (samtalegruppe A): Hvis man snakker med noen på nettet, hvordan vet du egentlig at det er trygt å si det? Det kan jo være en såkalt «sidemann» som følger med. Som går inn og ser – ser på chattingen.

Oda (samtalegruppe A): Hvordan kan de liksom det?

Elias (samtalegruppe B): Hvorfor skulle en grei og snill og pen gutt være desperat etter å få seg en skrepp på nettet?

Agnes (samtalegruppe A): Av og til kan det være sånne gamlinger som sitter der og utgir seg for å være andre eller at de bare ser på bildene og koser seg med seg selv. Hvor ekkelt er ikke det?

Spørrende elevbidrag er i alle fall ikke mest karakteristisk i samtalene, og dette står i sterk motsetning til lærernes karakteristisk spørrende bidrag (jf. kap. 7.5).

7.4.4 Utholdende motsigelsesbidrag

Et markert bidrag i det undersøkende fellesskapet gis av elever som over tid uttrykker påstander og begrunnelser som står i motsetning til flere andre elevs bidrag. Dette gjelder for eksempel eleven Håkon, i en diskusjon om hvorvidt det er riktig å stenge tilgangen til Internett for alle elever på en skole, fordi enkeltelever har hacket seg inn på skolens server. Denne diskusjonen er preget av sammenhengende kritisk belysning av motstridende påstander (jf senere omtale i

kap.). Her er blant annet Håkons bidrag viktig, i det han med tydelig engasjement uttrykker påstander, begrunnelser og spør på måter som bidrar til å aktivisere andre. Håkons sterke engasjement signaliseres tidlig, etter at andre elever uttrykker aksept for at nettet kan stenges som kollektiv reaksjon på enkeltelevers regelbrudd:

Håkon (samtalegruppe A): Jeg blir provosert.

Lærer (samtalegruppe A): Hva er det som gjør at du blir provosert?

Håkon (samtalegruppe A): Nei, hvis det er noen som holder på med et prosjekt og har gjort det lenge og skal levere det neste dag, så kan de ikke stenge sånn at de ikke får gjort det – ikke får ordnet det.

Håkons bidrag er ikke alltid like grundig argumenterende og er ofte kortfattet. Hans vedvarende uttrykk for engasjement bidrar etter alt å dømme likevel til gruppens fokuserte og tydelig engasjerte undersøkelse av det aktuelle dilemmaet.

Et annet eksempel på utholdende motsigelsesbidrag gis av Sigrid i en lengre diskusjon om hvorvidt tyveri og hacking er det samme. Sigrid står vedvarende imot mange andre elever som hevder at hacking er det samme som tyveri. Dette gjør hun på ulike måter, for eksempel gjennom å uttrykke seg på følgende vis en rekke steder i samtalen:

Sigrid (samtalegruppe A): Hvis du stjeler en diskett så stjeler du en ting, en fysisk ting og da kalles det for tyveri og ikke for hacking. Hvis du går på en data og henter informasjon så heter det hacking, men hvis du går inn hos noen, for eksempel på et kontor og stjeler en diskett, så kalles det faktisk for tyveri.

...

Sigrid (samtalegruppe A): Jeg ser til en viss grad at hacking er tyveri men tyveri på et annet plan. Hacking – da går du inn på et område – bare mer teoretisk – du går inn på et område og henter informasjon – du bryter deg ikke inn på et kontor og går å sniker i skuffer og så tar det ut. Det er tyveri på et annet plan. Det er greit nok at man kan politianmelde begge greiene, men...

...

Sigrid (samtalegruppe A): Hacking – så er det bare teoretisk. Ingen kan bli skadet. Det er forskjell hvis jeg går inn på nettet eller hvis jeg ropper en bank.

...

Sigrid (samtalegruppe A): Det blir på et annet plan. Det blir ikke det samme som tyveri.

...

Sigrid (samtalegruppe A): Jeg kan være enig i det at det å gå inn å hacke og forandre – men det er forskjellig. Man er ikke tilstedeværende selv om man kan skade noen så blir det noe helt annet enn tyveri egentlig.

...

Sigrid (samtalegruppe A): Ja, nettopp. Hacking og tyveri er på forskjellige plan. Det er ikke helt det samme.

...

Sigrid (samtalegruppe A): Man stjeler informasjon, det er greit nok, men det er noe annet enn å ta – det er tyveri men på et annet plan.

...

Sigrid (samtalegruppe A): Det er noe annet når du går inn i et hus og stjeler noe.

...

Sigrid (samtalegruppe A): Ok, jeg kaller det tyveri på et teoretisk plan.

...

Sigrid (samtalegruppe A): Det dere sier at hacking og tyveri er det samme. Det jeg sier er at hacking er billedlig – man bryter seg ikke inn i virkeligheten, det er billedlig mens tyveri er bokstavelig talt. Hacking er på et teoretisk plan, det er ikke i virkeligheten, det er teoretisk.

...

Sigrid (samtalegruppe A): Hacking er tyveri, jeg har sagt det hele tiden, men det er på et annet plan – et billedlig plan – et teoretisk plan. Et tyveri er på et fysisk plan – det bokstavelige planet.

...

Sigrid (samtalegruppe A): Billedlig talt så er det ikke det samme.

I samtalen synes ikke Sigrid å klare å overbevise de andre elevene om sitt syn. Sigrids bidrag avføder imidlertid både rike og nokså dyptgående motbegrunnelser fra flere andre elever, i en langvarig og nokså fokusert drøfting. Hennes særlige bidrag er altså at de andre elevene vedvarende bryner seg på henne og må skjerpe sine egne begrunnelser, i forsøkene på å overbevise henne. Flere av de mest sammenhengende og kritisk undersøkende delene av samtalene kjennetegnes nettopp ved at en eller flere elever på lignende måter utholdende gir uttrykk for sine påstander og begrunnelser. Det er også interessant å merke seg at de fleste av de få elev-initierte spørsmålene som stilles, ytres av elever som bidrar på lignende måter som Håkon og Sigrid i de nevnte tilfellene.

7.4.5 Ufokuserte eller utydelige bidrag

Noen av elevenes bidrag kunne virke ufokuserte eller utydelige i forhold til en pågående undersøkelse. Et typisk eksempel på dette er elever som uttrykker assosiasjoner eller formidler historier som ikke står fokusert i sammenheng med en pågående argumentasjon. Dette er tilfelle i følgende uttalelse fra Vilde:

Vilde (samtalegruppe B): Jeg har, er veldig mye på dataen og veldig mye på chatterom og sånt. Jeg har mange kompiser som bor nedi Sørlandet, ja, i Oslo. Men det er folk jeg har fått bilde av og snakket veldig mye med og så har jeg snakket med de over telefon og sånt forskjellig. Men det er en spesiell fyr som er en ganske god kompis av meg.

Selv om bidragene kan sies å være ufokuserte eller utydelige i forhold til en pågående drøfting må det anmerkes at de likevel er tematisk fokuserte. Samtlige dreier seg om Internettbruk, og er som oftest relatert til problematiske sider ved Internettbruk som omtales. Slike mer ufokuserte bidrag er uansett ikke mest typisk i samtalene. De står i så måte mer i kontrast til typiske elevbidrag preget av nokså tydelig fokus, med nokså tydelig uttrykte påstander og begrunnelser.

7.4.6 Lyttende bidrag

Den foregående analysen er basert på elevenes verbale bidrag. Den analytiske avgrensningen til verbale bidrag er begrunnet tidligere. Det er likevel grunn til å understreke at elevenes nonverbale bidrag ikke er mindre viktige. Det kan hevdes at uttrykk for å lytte engasjert til andres verbale bidrag er like viktig for et undersøkende fellesskap av denne type som verbale bidrag. Selv om det ikke er mulig å undersøke og analysere elevenes nonverbale kommunikasjon, er det overgripende inntrykket fra observasjonene og videoopptakene temmelig entydig: Samtlige elever kan tolkes å uttrykke tilslutning til det undersøkende fellesskapet, gjennom å følge lærerens opplegg og gjennom å lytte oppmerksomt til elever som uttrykker seg verbalt. Videre er det gjennomgående inntrykket fra observasjoner og videoopptak at verbalt lite- eller ikke-deltakende elever preges av den samme type lyttende deltakelse som mer verbalt deltakende elever.

7.4.7 Oppsummering av typiske elevbidrag

Så langt i dette kapitlet, er det forsøkt å danne et bilde av elevenes typiske bidrag i samtaler, med utgangspunkt i analysen av elevenes muntlige ytringer. Vi har sett at elevene bidrar i det undersøkende fellesskapet på ulike måter: Det mest karakteristiske bidraget er såkalt *begrunnende påstandsbidrag*, der en elev formidler en påstand eller tilslutning til en påstand, samtidig som eleven (eventuelt med referanse til andres begrunnelse) uttrykker en eller flere grunner for påstanden. Elevenes bidrag er typisk begrunnende, noe som må ses som et grunnleggende trekk ved idealet om kritisk undersøkelse (jf. kap. 3). Såkalt *ikke-begrunnende påstandsbidrag* er langt mindre karakteristisk, og følges i alle fall ofte opp med grunngeving av den aktuelle eleven eller andre elever senere i samtalen. *Spørrende bidrag* er lite karakteristisk i samtaler, noe som kan problematiseres i lys av betydningen av spørsmål og undring som del av filosofisk dialog (jf. kap. 3). De spørsmålene som tross alt stilles, uttrykkes gjerne av de mest aktive elevene, spesielt de som bidrar med såkalt *utholdende motsigelsesbidrag*, det vil si når en elev over et lengre tidsrom uttrykker påstander og begrunnelser som står i motsetning til andre elever. Dessuten er det radikale forskjeller i forekomsten av elev-initierte spørsmål i de to gruppene. De utholdende motsigelsesbidragene kan sees som særlig viktige for oppfyllelsen av idealet om et kritisk undersøkende fellesskap. I dialogene ses det tydelig hvordan utholdende motsigelsesbidrag bidrar til å aktivisere andre elever og til stadig bryne deres begrunnelser. Dette eksemplifiseres nærmere i kapittel 8.

Ufokuserte eller utydelige bidrag, i forhold til en pågående felles undersøkelse eller argumentasjon, representerer ikke de mest typiske elevbidragene i samtaler. Dessuten er disse tross alt tematisk fokusert – det hender så å si ikke at elever snakker utenfor det som er bestemt som overordnet tema for samtaler. Samtaler er i så måte preget av et tydelig felles tematisk fokus, som i betydelig grad også preges av en viss sammenheng i argumentasjon.

Elevenes *lyttende bidrag* har av nevnte grunner ikke har vært gjenstand for systematisk undersøkelse. Det gjennomgående inntrykket fra observasjoner og

videoopptak er i alle fall at elevene i samtlige samtaler fremstår som oppmerksomme og lyttende, uavhengig av hvor verbalt aktiv elevene er. Lytting må selvsagt ses som et komplementært bidrag som må ansees som like viktig som verbale bidrag til et kritisk undersøkende fellesskap.

Elevenes mest typiske bidrag kan altså langt på vei ses i nær sammenheng med idealet om deltakelse i et kritisk undersøkende fellesskap. Dette er jf. forskningsspørsmålene typiske måter elevene bidrar på som kan forstås som uttrykk for felles kritisk undersøkelse. Forskningsspørsmålet delspørsmål om på hvilken måte elevenes deltakelse i samtalegruppene er uttrykk for felles kritisk undersøkelse og tenkning, må imidlertid også ses i lys av den senere omtalen av hvordan bidragene inngår i ulike karakteristiske samspillsmønstre i samtalene (jf. kap 8).

7.5 Lærernes typiske samtalebidrag i det undersøkende fellesskapet

Som vi så i kapittel 3 fremstilles det gjerne som ideelt at læreren eller samtalelederen i filosofering med barn-opplegg fungerer som en tilrettelegger for elevenes undersøkelser. Det fremheves typisk at læreren verken skal stille seg helt utenfor eller delta for aktivt i samtalen, men følge opp, oppsummere når det er nødvendig, oppklare, komme med oppfølgingsspørsmål osv. Hvordan læreren faktisk agerer i møtet med gruppen av barn eller unge er selvsagt en annen sak, som belyses i det følgende. Her rettes oppmerksomheten mot andre ledd av forskningsspørsmålet: *Hvordan leder lærerne samtalegruppene, og hvordan kan lærerens ledelse tolkes å påvirke samtalegruppens preg av felles kritisk undersøkelse og tenkning?*

En innfallsvinkel til å undersøke hvordan lærerne leder samtalegruppene, og senere hvordan lærernes ledelse påvirker elevenes kritiske undersøkelse og tenkning, er å se hva som er deres typiske *bidrag* i samtalen. I analysen av samtalene utkrystalliserte det seg syv kategorier:

- Metakommuniserende bidrag
- Ordstyrende bidrag

- Spørrende bidrag
- Oppsummerende bidrag
- Påstående bidrag
- Assosierende bidrag

Kategoriene anses ikke som uttømmende eller gjensidig utelukkende, men hevdes å være typiske og relevante for å besvare de nevnte forskningsspørsmålene. I det følgende beskrives de ulike kategoriene nærmere og eksemplifiseres ved sitater fra dialogene. I likhet med elevenes bidrag må lærernes kategorier ses i sammenheng med det mer dynamiske samspillet mellom lærere og elever, noe som belyses nærmere senere (jf. kap.8).

7.5.1 Metakommuniserende bidrag

En type lærerbidrag kan kalles metakommuniserende bidrag. Dette innebærer at læreren samtaler om ulike sider ved den filosofiske samtalen man deltar i, med andre ord at man metakommuniserer (Handal & Lauvås, 2000⁵⁹). Slike bidrag ble særlig ytret i starten av samtale, idet læreren forsøkte å sette rammer for hva som skulle skje videre i samtalen. Dette kunne for eksempel dreie seg om organiseringen av hele eller deler av samtalen, slik som i følgende sitater, der læreren uttrykker en mild oppfordring til eleven om å delta i samtalen, etter tur:

Lærer: Ja, Skal vi ta en runde – hvis dere ikke vil si noe så er det greit, det er frivillig – hvordan kan hun stole på han?

Lærer: Vi tar en avsluttende runde nå.

I begge eksemplene oppfordrer lærerne både til bred deltakelse, samtidig som det i det andre eksemplet tydelig markeres at samtalen går mot slutten.

De fleste metakommunikative lærerbidragene syntes rettet mot å skape ro og samordning i samtalen, for eksempel i en engasjert samtale der mange elever snakker i munnen på hverandre og læreren utbryter «Nå hører vi ingenting!»

⁵⁹ Ikke i Gregory Batesons (1972) kjente betydning.

Lignende metakommunikative bidrag ble ytret om elevene og lærernes rolle i samtalen. Oftest ble dette omtalt med referanse til felles regler for samtalen. Slike regler ble i begge i samtalegruppene formulert (gjennom metakommunikasjon) forut for den første filosofiske samtalen. Eksempler fra to ulike samtaler kan ses under:

Lærer: Husker dere reglene våre? Rekke opp hånden når vi skal si noe.

Lærer: Dere kan ikke den regelen dere selv har laget. Dersom dere må vente på tur så noter i loggboken så dere ikke glemmer det dere vil si. Da var det din tur Agnes.

I første eksempel refererer læreren implisitt til at elevene tar ordet uten å rekke opp hånden, og minner om regelen de har blitt enig om. I det andre eksemplet metakommuniserer læreren for det første om en regel om å følge tur og ikke snakke i munnen på hverandre. Læreren bidrar med en påminnelse og mild irettesettelse, samtidig som hun foreslår en strategi for hvordan elevene ikke skal glemme det de vil si.

De metakommunikative bidragene var ikke blant lærernes mest utbredte bidrag, men bidrog etter alt å dømme til felles forståelse og å danne rammer for hva som skulle skje i samtalen. Når lærerne underveis metakommuniserte ved å henvise til etablert forståelse og rammer, fungerte dette etter alt å dømme som en smidig og mild måte å opprettholde en felles orden og fokus i samtalen.

7.5.2 Ordstyrende bidrag

Det mest gjennomgående lærerbidraget var å styre hvem som skulle få ordet til enhver tid i samtalen. Læreren fremstår som den som har privilegert rett til å fordele ordet i samtalen. På videoopptakene kan en se at dette tidvis gjøres nonverbalt, for eksempel ved hånd- og øyebevegelser. Som oftest styrer imidlertid også læreren hvem som skal ha ordet gjennom korte verbale utsagn, slik som i følgende eksempler:

Lærer: Så det at man selv vet at man tuller, gjør at man blir mistenksom til i forhold de man tuller med? Først deg Lena.

Lærerens styrende verbale utsagn er nokså ensartede. Som oftest styres ordet gjennom at læreren slutter av sin tur med å si navnet til den som tildeles ordet. Ikke sjelden består lærerens tur kun av et ordstyrende utsagn. Noen ganger uttrykkes navnet til den som får ordet sammen med helt korte formuleringer som: «Ja, Sigrid. Olav har ordet», eller: «Først deg Lena. Regine, du har hatt hånden lenge oppe.»

Tidvis uttrykker lærerne styrende utsagn i sammenheng med metakommunikative utsagn om samtalen, slik som i følgende sitater:

Lærer: Ok, Nå var det flere her. Sanna først, så Vilde, så Håkon.

Lærer: Ja, ok, vent litt nå! Nå var det mye interessant her. La Sanne få ordet først.

I samtalen hender det at enkeltelever tar ordet uten å ha blitt tildelt det av læreren. Dette oversees som oftest av lærerne, unntatt når flere tar ordet samtidig. Ordet styres med andre ord på en smidig måte, og når lærerne oppfatter det som nødvendig. I alle fall synes lærernes styring av ordet som viktig for at samtalegruppene skal kunne arbeide med en felles fokusert undersøkelse. Ikke minst merkes dette når engasjementet er høyt og mange vil ha ordet samtidig. For øvrig fordeler en elev bare unntaksvis eksplisitt ordet til en annen elev.

Begge lærerne uttaler i intervjuene at de er opptatt av at flest mulig av elevene skal delta i samtale. Denne intensjonen gjenfinnes også i styringen av ordet i de reelle samtale, der lærerne typisk fordeler ordet på flere elever. Samtale i denne undersøkelsen kjennetegnes da også av en nokså bred elevdeltakelse. Dette gjenspeiles i tidligere nevnte metakommunikative bidrag som ikke sjelden inneholdt oppfordringer om bred deltakelse. En av lærerne (Siv) er ekstra orientert mot å fordele ordet bredt. Et utslag av dette er at denne læreren i noen sekvenser henvender seg til enkeltelever som ikke har vært så aktiv tidligere i samtalen, slik som i følgende sekvenser i samme del av en samtale:

Lærer: Jeg tenker, dere går inn på nettet og bløffer også, Simon, har du prøvd deg på chatting?

...

Lærer: Sunniva har du chattet?

...

Lærer: Har du erfaring med chat, Tobias?

Styring av ordet er et av de mest karakteristiske bidragene lærerne gir i samtalen, og et bidrag som gis kontinuerlig i alle samtalene. Denne typen ordstyring bidrar til at flere elever deltar og til at bare én elev snakker om gangen. På den annen side kan bidragets betydning for samtalegruppens kritiske undersøkelse problematiseres – spesielt i og med at lærerens styring i retning bred deltakelse kan virke hemmende en pågående debatt mellom spesielt engasjerte elever. Dette kan representere et dilemma for læreren (jf. kap. 9).

7.5.3 Spørrende bidrag

Ved siden av ordstyrende bidrag var spørrende bidrag mest karakteristiske for begge lærerne. Oversikten (fig. 7–11) over antallet spørsmål lærerne stiller i de ulike samtalene, illustrerer dette tydelig:

Gruppe	Spørsmål stilt i løpet av samtalen		
	1. økt	2. økt	3. økt
Samtalegruppe A	17 spørsmål av i alt 43 lærerturer	19 spørsmål av i alt 31 lærerturer	26 spørsmål av i alt 65 lærerturer
Samtalegruppe B	34 spørsmål av i alt 42 lærerturer	74 spørsmål av i alt 113 lærerturer	87 spørsmål av i alt 120 lærerturer

Figur 7–11: Lærernes spørrende bidrag i samtalene.

Lærer Tone (samtalegruppe A) stiller i gjennomsnitt spørsmål i 5 av 10 turer, mens lærer Siv i snitt stiller spørsmål i 7 av 10 turer. Begge viser et nokså stabilt mønster i dette henseendet, Tone varierer mellom spørsmål i 4–6 av 10 turer, og Siv varierer mellom 7–8 av 10 turer.

Spørrebidragene har ulike trekk, hvorunder fire særlige karakteristiske kjennetegn kommenteres i det følgende: *Parafraserende spørsmål, definerende spørsmål, faktive eller normative spørsmål, samt uklare og multiple spørsmål.*

Parafraserende spørsmål innebærer at læreren med egne ord gjentar sentralt innhold i det én eller flere elever har uttalt i det foregående, og samtidig signaliserer at det stilles spørsmålstegn bak parafrasen, slik at den stilles åpen for å bekreftes, avkreftes eller nyanseres. Begge lærerne formulerer seg svært ofte på denne måten, slik som i eksemplene nedenfor:

Lærer: Du tenker at det er greit å legge ut et bilde på nettet dersom man ikke ser ansiktet til personene?

Lærerne kunne også formulere parafraser som ikke like åpenbart formuleres med spørsmålstegn bak. Dette var imidlertid som oftest kort formulerte gjentakelser før andre uttalelser ble formidlet.

Parafraseringer, eller speilinger, omtales ofte i hjelperlitteratur som terapi eller veiledning, og bredere sett i bøker som omhandler aktiv lytting i mellommenneskelig kommunikasjon. Dette fremstilles tidvis som den viktigste metodiske ferdigheten i terapeutiske samtaler og veiledningssamtaler (Handal & Lauvås, 2000), og man beskriver at det kan ha flere funksjoner, som å signalisere at man ønsker å lytte, signalisere at man vil at den andre skal snakke mer, dokumentere at man faktisk forstår, å gi mulighet til å korrigere eller nyansere ens fortolkning av det den andre sier, samt å stimulere videre refleksjon hos den man snakker med. I filosofisk sammenheng har parafrasering vært noe omdiskutert. Fastvold (2009, s. 137) hevder for eksempel at man bør unngå parafrasering, fordi «da går vi ut av samtalelederens rolle og gjør jobben for elevene, noe som ansporer til åndelig latskap og slett ikke til tenkning.»

En problematisk side ved en del av parafraseringene kan fremheves. Tidvis formuleres parafrasen spørrende, men på en måte som kan gjøre det vanskelig for elevene å motsi innholdet. Dette kan særlig være tilfelle når parafrasen umiddelbart følges opp av at ordet gis til en annen elev enn den som parafraseres, uten av denne

eleven nødvendigvis bekrefter eller avkrefter parafrasen i sin tur, slik som i følgende eksempel:

Lærer: Så det du sier egentlig det å være trygg på noen er å kjenne hverandre – kjenne noen – det gjør at man blir trygg? Sigrid?

I et slikt tilfelle gis det begrenset rom for å motsi parafrasen. Det er i tråd med dette tankevekkende at lærerens parafraaser sjelden blir motsagt eller nyansert av elever. Ytterligere vanskeligere kan det være å motsi en parafrase når læreren tidvis parafraaser elevenes bidrag kollektivt («Dere mener altså...»). Slike parafraaseringer kan fortolkes som konsensusorienterte, i det de etterspør eller forutsetter at elevene er enig i en sak, slik som i følgende eksempel:

Lærer: Nei, så det går ikke an å stole på folk på nett, det er liksom det dere mener?

I dette tilfellet og i andre tilfeller, er det ikke uten videre åpenbart at elevene har én felles mening om dette. Tvert imot kan elevene ha uttalt ulike nyanser, som oversees i parafrasen. Det kan også være uklart hvem læreren regner som *dere*. I atter andre tilfeller er det nettopp uenighet mellom elevene som parafraaseres, slik som i eksemplet under:

Lærer: Her er vi uenig altså. Du sier at vaskebrettmage er jentete, mens du sier at det er en gutt?

Et interessant trekk er at i de tilfellene hvor læreren parafraaserer uenighet, synes den etterfølgende diskusjonen mellom elevene å være mer aktiv og mangfoldig enn der læreren parafraaserer enighet. En rimelig fortolkning kan være at læreren gjennom sin parafrase signaliserer aksept for at det er legitimt å ha ulike meninger. I tilfeller der enighet parafraaseres til tross for at andre meninger uttrykkes, kan det derimot fortolkes som om parafrasen tilordner den fremhevede meningen som mer legitim enn de som oversees. I slike tilfeller kan parafrasen virke styrende, på en måte som ikke fremmer åpen kritisk undersøkelse. Parafraaseringer kan i så måte innebære en fare for formålet om å fremme åpen kritisk undersøkelse. Samtidig er det liten tvil om at lærernes parafraaseringer helhetlig sett også må ses som viktige for å fremme

det samme formålet. Dette kan forstås med henvisning til de nevnte funksjonene parafraseringer kan ha, slik det for eksempel fremheves i veiledningslitteratur og terapeutisk litteratur (jf. foregående omtale). Det er i alle fall rimelig å anta at lærernes parafraseringer kan bidra til at elevene oppfatter at læreren faktisk er interessert i det de forteller, vil lytte og forsøker å dokumentere det de har forstått. Det mest problematiske er som sagt at det etter alt å dømme ofte kan være vanskelig for eleven å umiddelbart korrigere eller nyansere lærerens fortolkning – fordi ordet kan fordeles videre til en annen elev – nærmest i samme åndedrag som parafrasen er formulert.

En annen type spørsmål som lærerne ikke sjelden uttrykte kan kalles *definerende*. Definerende spørsmål innebærer at læreren etterspør hvordan man forstår et begrep eller fenomen, hva noe betyr eller hva noe er. Nedenfor vises noen eksempel på slike spørsmål:

Lærer: Ok, hva er privat i denne sammenhengen her?

Lærer: Hva er nå samvittighet? Hva er samvittighet?

Lærer: Ja, vi må finne ut hva ordet brydd egentlig betyr (?)

De definerende spørsmålene dreide seg tidvis om sammenligninger eller forskjeller mellom to begreper:

Lærer: Hva er hacking og hva er tyveri? Hva er forskjellen? Oda?

De definerende spørsmålene ble hyppigst stilt tidlig i samtalen, spesielt kunne dette dreie seg om ord som var del av spørsmålsstillingen som var valgt for samtalen.

Et sentralt skille i spørsmålsformuleringer kan knyttes til de gyldighetsteoretiske skillene mellom henholdsvis sant–falskt og riktig–galt (jf. kap. 3).

Spørsmålsformuleringer tilknyttet det første skillet kunne lyde som:

Lærer: At man stoler på noen. Enn hvis man er på nettet da – er det bare kjente mennesker man møter der og chatter med?

Lærer: Men hvordan kan nettet sjekke at man har tillatelse eller ikke? Jeg kan for eksempel legge ut et bilde av en venninne av men late som jeg er henne. Hvordan kan de vite at jeg er jeg?

Enda hyppigere var spørsmål tilknyttet skillet mellom riktig og galt, slik som følgende sitater illustrerer:

Lærer: Så uansett så burde man sette en stopper for det?

Lærer: Ja, han som blir hacket, artig ja – men kan man gjøre hva som helst bare det er artig for en selv?

Det synes åpenbart at sekvenser der læreren stiller slike moralske spørsmål følges av langt mer aktive elevbidrag og fyldigere svar enn sekvenser der læreren innleder med spørsmål om hva som er sant eller ikke. Slik sett kan det være en spesiell utfordring å tydeliggjøre slike spørsmål som bringer fokus mot moralske dilemmaer som elevene lar seg engasjere av.

En problematisk side ved en del av lærernes spørsmål er at de kan være uklart formulert, spesielt når de inneholder flere spørsmål. I noen tilfeller er det ikke uten videre gitt hva læreren spør om, slik som i følgende formuleringer:

Lærer: Hvordan vet du at det er sant det de sier? Hvordan føler du at du kan stole på de og legge de til din mailliste?

Lærer: Det spørres hva man har gjort, alvorlighetsgraden, ja. Men hvem bestemmer alvorlighetsgraden? Forstår dere ordet alvorlighetsgrad, altså hvor alvorlig er det gale du har gjort. Hvem bestemmer hvor alvorlig ting er?

Slike formuleringer kunne tidvis bidra til uklarhet i samtalen. Et av spørsmålene kunne gjerne bli helt borte i den etterfølgende samtalen, ettersom samtalen dreide i en annen retning. Dessuten svarer ofte elevene kort eller ikke i det hele tatt på denne type formuleringer. Dette var for øvrig et moment lærerne, spesielt en av dem, var

opptatt av etter å ha sett videoopptak av gruppesamtalene. Det synes åpenbart at klarheten i lærernes spørsmål har betydning for hvor klar den etterfølgende samtalen i samtalegruppen blir.

7.5.4 Oppsummerende bidrag

Lærerne bidrog også tidvis med oppsummeringer av innholdet i samtalen. Dette kunne gjerne være forsøk på å oppsummere ulike temaer eller meninger som var i spill samtidig, slik følgende sitat illustrerer

Lærer: Ja, nå snakker vi om flere ting her. Vi er inne på at nettet ikke kan sjekke hvem som er hvem – det går an å lyge om hvem man er, man kan være forskjellige personer. Så snakker vi også om at det derfor er viktig at man har den respekten – at man ikke gjør det mot andre. Men hvor går de grensene?

Slike oppsummeringer kunne noen ganger virke klargjørende på hvilke temaer og ståsteder som var i spill, samtidig kunne de være til hjelp for å opprettholde en *felles hukommelse* for samtaletema(er) og spørsmål. Andre ganger var oppsummeringene såpass komplekse at de ikke nødvendigvis bidrog til å bringe frem og tydeliggjøre hovedmomenter i samtalens innhold, men til og med kunne bidra til uklarhet.

Følgende eksempel er rimelig å fortolke i sistnevnte retning.

Lærer: Nå snakker vi litt – på en måte – de områdene her – hva er egentlig hensikten med de områdene – hvorfor har vi de områdene? Er det lurt at lærerne bruker disketter istedenfor at lærerne bruker et fellesområde, ikke sant og så snakker vi om at det er – å bryte seg inn på de områdene - er det tyveri – er hacking det samme tyveri og da kan man egentlig gå tilbake til spørsmålet og spørre om skolen har rett til å stenge nettet for alle andre når det er to stykker som har vært å gjort et tyveri. Kan man si det? Sigrid?

Forsøkene på oppsummeringer synliggjorde at denne type bidrag er utfordrende å formulere, slik at de bidrar til klargjøring av samtalens innhold. Der lærerne klarer å oppsummere kort og tydelig synes det også å bidra konstruktivt til å fastholde et felles fokus i samtalen. Også her står imidlertid lærerne ovenfor et dilemma – oppsummeringene kan både bidra til klarhet og uklarhet i samtalen – avhengig av hvordan de formuleres.

7.5.5 Påstående bidrag

Begge lærerne, og spesielt den ene av dem, var typisk nokså tilbakeholdne med å uttrykke sine egne vurderinger og meninger, slik det gjerne beskrives som ideelt innenfor filosofering med barn-bevegelsen (jf. Kap. 3). Enkelte ganger uttrykte likevel en lærer egne påstander om hva som er sant/usant eller riktig/galt. («Jeg er litt uenig med deg. Jeg har for eksempel hørt om hackere som bryter seg inn på områder som andre beskytter»). Andre av lærernes utsagn er i utgangspunktet formulert som spørsmål, men er likevel nærliggende å tolke som uttrykk for en underliggende påstand eller synspunkt. Dette var den mest forekomne måten som lærerne kunne tolkes å uttrykke en påstand, slik som følgende spørsmål:

Lærer: Ja, Men tenk dere et samfunn hvor vi gjør ulovlige ting i hytt og pine til vi blir tatt og straffet. Hvordan vil et slikt samfunn være?

Det synes her åpenbart at læreren mener at det er uriktig å gjøre ulovlige ting, selv om man ikke blir straffet. Derved kan spørsmålet som turen avsluttes med også oppfattes som ledende. Andre ganger kan det være mer usikkert å tolke hvor ledende spørsmålene kan oppfattes.

Lærernes påstående bidrag er ikke så dominerende i omfang at det er rimelig å anta at de helhetlig sett representerer en dramatisk fare for åpen kritisk undersøkelse. Elevene uttaler seg heller ikke på måter i intervjuene som understøtter dette. Det er likevel trolig at mer nøytrale spørsmål fra lærerens side kunne bidra til mindre sannsynlighet for at enkeltelever føyer seg etter en mening man oppfatter at læreren har, heller enn å prøve ut eventuelle alternative meninger, slik tilfellet kan ha vært i sistnevnte sitat.

7.5.6 Assosierende bidrag

En annen type bidrag kan kalles assosierende bidrag, noe som innebærer at læreren kommenterer innholdet i samtalen på måter som ikke strengt tatt følger samtalsfokus, men er av mer assosierende karakter, til forhold i lærerens eget liv eller andre

områder. Denne type bidrag ble spesielt ytret av en av lærerne (Siv), slik som i følgende tilfeller:

Lærer: Det høres ut som mine barn. De blir aldri enig om hvem som har skyld i hva. Det er kanskje ikke så lett å bestemme da hvor alvorlig det er det som blir gjort. Tobias, hva synes du?

Lærer: Artig og tøft har vi vært inne på. Ja, men dette med å – så, man kan tøyse grense til man blir tatt og får straff, da er grensen nådd altså ? Jeg tenkte på, det slo meg plutselig det finske ski-landslaget, de ble tatt i doping, det har jo skjedd mange ganger, så husker jeg at en av utøverne sa at det var synd at jeg ble tatt og da tenkte jeg at han er ikke lei seg for at han har dopet seg men han er lei seg for at han ble oppdaget. Ser dere forskjellen?

Lærer: Vi vet jo at det foregår kidnapping og bortføring og menneskehandel og det er ulovlig. Det er mange ulovlige ting som foregår og det er jo slettes ikke alle som får sin straff.

Felles for disse tilfellene er at de assosierende bidragene synes å virke mer avsporende enn stimulerende på elevenes etterfølgende bidrag. I alle fall svarer eller kommenterer ikke elevene direkte disse bidragene, men en pågående diskusjon kan derimot stoppe opp og læreren må gjerne spørre på nytt for å få elevene i gang igjen.

7.5.7 Oppsummering av typiske lærerbidrag

I det foregående har vi sett at læreren bidrar på ulike karakteristiske måter i samtalen, gjennom henholdsvis metakommuniserende, ordstyrende, spørrende, oppsummerende, påstående og assosierende bidrag.

De desidert mest omfangsrike lærerbidragene er ordstyrende og spørrende bidrag. Læreren fremstår i samtalene som den som har privilegert rett til å styre ordet, og gjør dette stort sett gjennom korte formuleringer som bidrar til å fordele ordet og til at én og én elev snakker om gangen. Det andre mest omfangsrike bidraget, spørsmål, har mange særtrekk, særlig ved å være henholdsvis parafaserende, definerende, faktive eller normative samt (u)klare eller multiple.

Mange av lærernes bidrag er rimelig å fortolke som understøttende i forhold til formålet om å skape felles kritisk undersøkelse i samtalegruppene. Ikke minst ordstyrende, spørrende, metakommuniserende og oppsummerende bidrag. Selv slike bidrag kan imidlertid oppfattes som mindre bidragende til formålet, spesielt når bidragene er uklare eller åpenbart ledende formulert. Spesielt kan parafraseringene problematiseres når de ikke tydelig inviterer til motsigelser eller nyanseringer. På samme måte kan det å formulere parafraseringer konsensusrettet istedenfor å klargjøre uenighet mellom elevene, og å bidra med ufokuserte assosiasjoner, oppfattes som problematisk i forhold til formålet.

Overordnet sett står læreren ovenfor dilemmaer når de på ulike måter forsøker å bidra til felles kritisk undersøkelse i samtalene. Samme type bidrag kan både hemme og fremme samtalens formål, og avhenger av hvordan bidragene formuleres. Hovedmomentene fra dette delkapitlet oppsummeres i oversikten nedenfor og illustrerer nettopp dette poenget:

Funksjon som kan tolkes å bidra til formålet om felles kritisk undersøkelse	Lærers bidrag	Funksjon som tolkes å hemme formålet om felles kritisk undersøkelse
Kan etablere og opprettholde felles forståelse og rammer for samtalen.	Metakommuniserende bidrag	-
Kan skape orden og sikre at én elev snakker om gangen. Kan bidra til bred elevdeltakelse.	Ordstyrende bidrag	Hensynet til bred elevdeltakelse kan hemme sammenhengende drøfting mellom spesielt engasjerte elever (og lærer).
Kan bidra til at eleven oppfatter at læreren er interessert, til å dokumentere hva hun har forstått, samt å korrigere eller nyansere lærerens fortolkninger. Kan bidra til å fastholde et felles fokus i samtalegruppen. Kan bidra til å tydeliggjøre grunnlaget for å drøfte normative spørsmål. Fokus mot klare normative spørsmål syntes å aktivisere elevene mest.	Spørrende bidrag Parafraserende spørsmål Definerende spørsmål Faktive og normative spørsmål Uklare spørsmål	Kan virke problematisk når eleven som parafraseres gis lite rom til å imøtegå parafraseringen – samt når meninger parafraseres kollektivt, som samtalegruppens mening. Langvarig fokus på definerende spørsmål synes å aktivisere elevene i mindre grad. Langvarig fokus på faktive spørsmål syntes ikke å aktivisere elevene på samme måte som normative spørsmål. Kan virke avsporende eller forvirrende.
Kan bidra til felles fokus og felles hukommelse.	Oppsummerende bidrag	Kan virke avsporende og forvirrende, dersom oppsummeringen er kompleks, uklar og/ eller lang.
Det ble sett få eksempler på at lærerens påstander bidro vesentlig til videre kritisk undersøkelse.	Påstående bidrag	Lærerens påstående eller ledende utsagn synes oftest å bli møtt med stilltiende aksept heller enn å stimulere åpen kritisk undersøkelse. Kan hemme enkeltelevers åpenhet for å uttrykke egne påstander eller synspunkter.
-	Assosierende bidrag	Kunne virke avsporende på en pågående undersøkelse.

Figur 7–12: Fortolkning av hvilken funksjon lærernes samtalebidrag kan ha i forhold til formålet om å skape felles kritisk undersøkelse i samtalene.

I neste kapittel skal vi se nærmere på samspillet mellom lærere, elever og deres bidrag, ved å fokusere på noen utvalgte deler av samtalen. I slutten av neste kapittel gjøres dessuten en sammenfattende oppsummering av kapittel 7 og 8.

8 ELEVENE OG LÆRERNES SAMSPILL SAMTALEØKTENE

I det foregående kapitlet har vi sett på elevenes og lærernes bidrag i dialogene, samtidig som sammenhenger mellom bidrag også er kommentert. I dette kapitlet skal det analytiske fokuset rettes mer inngående mot det *dialogiske samspillet* mellom elevene og lærerne. Vi skal først se samspillet mellom lærerne og elever ut fra et overordnet perspektiv på såkalt *turtaking*. Deretter rettes blikket mot en nærmere undersøkelse av to motstridende typer samspillsekvenser som ansees som relevant for å besvare forskningsspørsmålet om *på hvilken måte elevenes deltakelse i samtalegruppene preges av uttrykk for felles kritisk undersøkelse og kritisk tenkning* (jf. kap. 1). De motstridende typene sekvenser a) sammenhengende og kritisk undersøkende sekvenser og b) mer fragmenterte og mindre kritiske undersøkelsessekvenser, kan betraktes som eksempler på ytterpunkter. Helhetlig sett varierer samtale mellom disse ytterpunktene. I den følgende analysen prioriteres imidlertid fokus på ytterpunktene fordi dette kan belyse forskningsspørsmålene tydeligere. Under analysen av ytterpunktene av typiske sekvenser belyses også delspørsmål om hva som preger lærernes ledelse av samtalegruppene i disse sekvensene og hvordan dette kan tolkes å påvirke samtale å påvirke samtalegruppens preg av felles kritisk undersøkelse og tenkning (jf. kap. 1).

8.1 Turtakingsmønsteret i lærer–elev-samspillet

En indikasjon på samspillet mellom lærer og elever kan ses igjennom det typiske turtakingsmønsteret i samtale. Dette kan indikeres gjennom å se hvorvidt

I de to første samtaler i undervisningsopplegget er fordelingen av samtaleturnekslinger svært likeartet i de to samtalegruppene: I første samtale finnes det i begge samtalegruppene så og si bare turnekslinger mellom lærer og elev (LE). Den andre samtalen har et helt annet, men likevel sammenfallende, mønster i begge samtalegruppene. Her er fortsatt hovedmønsteret turnekslinger mellom lærer og elev (LE). Denne kategorien utgjør to tredjedeler av turnekslingene – mens en tredjedel av turnekslingene nå er mellom elever (EE). I den tredje samtalen er imidlertid mønsteret radikalt ulikt i de to samtalegruppene. I samtalegruppe A er det nå nesten like mange turnekslinger mellom elever (46 %) som mellom lærer-elev (54 %). I samtalegruppe B skjer derimot turnekslinger mellom elever langt sjeldnere (2 %), og de fleste turene veksler mellom lærer og elev (79 %).

Spørsmålet en kan stille ut fra dette er hvilket mønster som samsvarer best med idealer om å tilstrebe felles kritisk undersøkelse og tenkning. For å besvare dette må en se tilbake på hva som skjer i kontrastfylte deler av samtaler, spesielt med henblikk på forskjellene i samtalegruppene mellom de tredje samtaler.

I delene som var ensidig preget av LE-vekslinger kunne det, sammenlignet med sekvensene mer preget av EE-vekslinger, sees en noe mer springende og ufokusert samtaleform. Disse sekvensene var mer preget av uttrykt enighet og var mindre preget av rikholdige og motstridende påstander og begrunnelser.

I delene som var mest preget av LE-vekslinger inntok naturlig nok læreren en mer sentral rolle. Dette kom til uttrykk på mange ulike måter, som allerede er omtalt som lærerens bidrag. Læreren hadde i disse sekvensene ikke bare en dominerende del av samtaleturene, lærernes turer var i disse delene også lengre enn i andre samtalesekvenser. Lærerne styrer og fordeler kontinuerlig ordet, og legger i stor utstrekning vekt på å fordele ordet på mange elever. Lærerne stiller mange ulike spørsmål, og en av lærerne stiller ikke sjelden flere spørsmål i samme tur, slik at det kan bidra til klarhet om hva det spørres etter. Noen av sekvensene består av lengre fokus på å klargjøre ulike begreper. Lærerne bidrar tidvis med egne påstander og assosiasjoner til samtaleemnet. Noen ganger synes dette å virke avsporende på dialogen. Lærerens parafraseringer og andre bidrag synes dessuten i noen deler av

samtalen heller å bidra til uttrykt konsensus enn til tydelig uttrykt uenighet og meningsbrytninger. Det sees også en tendens til at lærernes spørsmål er mer videre orientert mot faktive enn mot normative spørsmål.

Elevenes rolle i sekvensene mest karakterisert av LE-vekslinger er tilsvarende preget av et mindre umiddelbart engasjement, noe som for eksempel kommer til uttrykk gjennom færre tydelige initiativer som spørsmål, engasjerte påstander eller begrunnelser. Elevenes turer er dels nokså kortfattede og har ofte karakter av å være korte svar på lærerens spørsmål, for eksempel i form av *ja*, *nei* eller *faktive* svar. Dette gjør at samtalesekvensene tidvis kan minne mer om intervjuer der læreren er intervjuer, enn av mer enn en dynamisk samtale der flere parter tar initiativer.

Sekvensene som er mest preget av EE-turvekslinger skiller seg fra de nevnte sekvensene på ulike måter. Overordnet er disse sekvensene mer fokuserte, sammenhengende og mer preget av tydelige meningsbrytninger og mer rikholdige påstander og begrunnelser.

Elevene uttrykker i sekvensene preget av EE-turvekslinger et tydeligere engasjement, spesielt gjennom stadig å knytte an til hverandres bidrag, det vil si påstander og begrunnelser. De fleste av det begrensede antallet elevinitierte spørsmål kommer dessuten til uttrykk i disse sekvensene. Et særlig uttrykk for elevenes engasjement i disse sekvensene kommer dessuten til uttrykk igjennom den sentrale rolle én eller elevens såkalte utholdende motsigelsesbidrag har. Mange av disse sekvensene preges av at en eller flere elever fastholder en påstand, eventuelt i nyansert form, mens andre elever med en annerledes oppfatning stadig og med ulike formuleringer forsøker å overbevise denne eller disse eleven(e).

Læreren har typisk en mer minimalisert rolle i disse sistnevnte sekvensene. Læreren trekker seg mer tilbake og veksler mellom å være noe mer eller mindre aktiv.

Lærernes bidrag er lite preget av egne påstander og egne assosiasjoner. Lærerne følger opp elevenes initiativer på en fokusert måte, og de følger tydeligst og mest aktivt opp normative eller moralske spørsmål. Lærerne tydeliggjør oftere motstridende påstander og argumenter, spesielt gjennom sine parafraseringer. Ikke

minst spiller lærerne, spesielt den ene av dem, opp under enkeltelever som utholdende uttrykker uenighet med flere andre elever (utholdende motsigelsesbidrag). Selv om læreren også i disse sekvensene styrer ordet, slipper de tidvis tømmene og lar elever spontant kommentere hverandre uten å ha fordelt ordet verbalt. Det bør anmerkes at ordstyringen likevel i tilfeller kan ha blitt uttrykt nonverbalt.

Samlet sett karakteriseres sekvensene som er mest preget av EE-turvekslinger av samtaletrekk og måter lærerne leder samtalen på som rimeligvis kan antas å bidra til formålet om felles kritisk undersøkelse og tenkning. Sekvensene som er mer ensidig preget av LE-turvekslinger kan ikke i samme grad knyttes til dette formålet. I det følgende belyses kvalitative forskjeller i dialogene ved å gå nærmere inn på to kontrastfylte sekvenser.

8.2 To samtalesekvensers karakter av felles kritisk undersøkelse

I det følgende rettes fokus mer inngående mot hvordan samtalene var preget av felles kritisk undersøkelse i samtalegruppene. Det å bedømme dette kan være problematisk og kan etter alt å dømme ikke måles på noen eksakt kvantitativ måte. Oppmerksomheten her vil være rettet mot å få frem kontraster mellom – på den ene siden deler av samtaler som er tydelig preget av felles sammenhengende kritisk undersøkelse – og på den annen side deler av samtaler som er tydelig preget av en mer fragmentert, og mindre felles kritisk undersøkelse. Samtidig kan formålet å fortolke hvordan lærerne leder sekvensene på bidra i den ene eller andre retning. Dette er nødvendigvis fortolkninger som må være forbundet med en viss usikkerhet, selv om de her ansees som rimelige.

På linje med tidligere gjennomgang av dømmekraft og kritisk tenkning mv. (jf. kap. 2) forstås en sekvens preget av sammenhengende felles kritisk undersøkelse som en del av en samtale der deltakerne aktivt og fokusert bygger videre på og kritisk undersøker hverandres påstander og grunnvinger, mens fragmenterte og mindre felles kritisk undersøkende sekvenser preges av at deltakerne tilsvarende mindre

aktivt bygger videre på og kritisk undersøker hverandres påstander og grunngivinger.

8.2.1 En sammenhengende og kritisk undersøkelsessekvens: Å publisere bilder av andre

Noen sekvenser eller deler av samtalen var mer preget av sammenheng og felles kritisk undersøkelse enn andre sekvenser. Disse sekvensene hadde flere typiske kjennetegn, som skal fremlegges gjennom en karakteristisk sekvens.

Eksemplet er hentet fra slutten av den andre undervisningsøkten i samtalegruppe A, der gruppen drøfter grensene for hva som er akseptabelt med hensyn til å publisere bilder av andre på nett. Dette er for øvrig en sekvens som eksemplifiserer tilfeller der elevene ofte veksler turer seg imellom (EE-turvekslinger, jf. kap. 8.1). Nedenfor presenteres en lengre sekvens, som deretter kommenteres.

- 1 Oda: At, visst du er en god venn så legger du ikke ut bilder uten lov. Du kan kanskje legge ut bilde uten at du har spurt, men du legger ikke ut sånne spesielle bilder, men et helt vanlig bilde der du også er med, eller andre venner og - selv om de blir sur så kan de liksom ikke si noe at du har det på nettet fordi du selv på bildet. De kan bli sur, men de kan ikke si at du må slette det.
- 2 Lærer: Du mener at de ikke kan si til deg.
- 3 Oda: Nei, ikke så lenge de ikke gjør noe spesielt på det bildet og du selv er med på det så synes jeg ikke at du er nødt til å slette bildet.
- 4 Lærer: Tenker du at det er forskjell på typer bilder? Er det det du sier da?
- 5 Oda: Hæ, jeg forstår ikke hva du sier.
- 6 Lærer: Du sier at hvis du legger ut et bilde av Hanne, Nora og deg på et bilde – et sånt venninnebilde. Det er forskjell – så hadde Nora blitt sur på deg fordi du gjorde det. Men du vil si at det er en forskjell på det enn hvis du hadde lagt ut et bilde av Nora og hun ikke hadde noen klær på?
- 7 Oda: Ja, så synes jeg at, ikke akkurat det da, ikke det at, hun kan ikke si at du ikke kan ha det på nettet, du er jo selv med på bildet. Det er jo et bilde av deg selv også. Det er jo noe annet hvis hun gjør noe spesielt på bilde som ikke burde vises.

- 8 Lærer: Ok. Nå er det Olav. Nå må vi få guttene på banen her.
- 9 Olav: Hvis min kompis hadde lagt ut et bilde av meg og han fra en fisketur eller noe sånt, på nettet, så hadde jeg blitt forbannet. Uansett om han er med på bildet eller ikke og jeg er med på bildet, så har han ikke rett til å legge det ut. Uansett hva jeg gjør, om jeg står der i poldress eller om jeg er klin naken eller om jeg har på meg hva som helst eller hva jeg gjør, uansett.
- 10 Lærer: Hvorfor det?
- 11 Olav: Det er bare sånn det er. Det er ikke lov til å legge ut bilder av andre på nettet hvis de ikke vil det.
- 12 Oda: Jo, visst du ikke har en spesiell grunn, du bare står der, du er nesten ikke med på bildet.
- 13 Vilde: Er du med på bilde så er du med på bildet.
- 14 Olav: Hvis jeg tar et bilde av meg selv og en kompis står i bakgrunnen av bildet. Så er det ikke lov til å legge det ut. Vis min venn ikke sier at det er ok at jeg er med på bildet, så er det ikke lov til å legge det ut.
- 15 Sigrid: Hvis man respekterer vennene sine, så tar man vekk bildet fra nettet. Hvis noen hadde lagt et bilde av meg og Lena på nettet – hvem som helst kan jo komme inn å se det. Tenk hvis Susanne ikke vil det.
- 16 Lærer: Så selv om det er bilde av deg og Susanna ikke vil det så mener du at hvis du er en god venn, så legger du ikke ut bildet.
- 17 Sigrid: Ja, eller så sletter jeg det.
- 18 Lærer: Da er du enig med Olav?
- 19 Sigrid: Ja, rett og slett.
- 20 Lærer: Men hvis jeg har et bilde av meg og venninna mi så vil jeg jo vise oss sammen (?)
- 21 Vilde: Jeg mener at Olav, Nora og Sigrid er uenig med Oda fordi at selv om du er med på bildet så har du ikke rett til å legge ut bilder av andre. Du er med på bildet, du vil det, du har bestemt at du skal legge det ut, men du har ikke lov til å legge ut bilder av andre uansett hvor mye klær de har på seg. Hvis Nora står der i en pologenser, og ikke vil at hun skal bli lagt ut, da vil hun ikke det og da har du ingen rett til å ha bildet på nettet. Da skal du slette det eller gjøre som Nora sier å klippe bort den personen, eller finne et annet bilde der bare du er (Vilde gir ordet videre til Sanna).

- 22 Sanna: Jeg er enig med deg. Hvis vi hadde tatt et klassebilde for eksempel, så skal han Geir plutselig eller ho tenke at jeg tar det her å legger det på nettet og så vil ikke alle de andre i klassen, men så tenker hun at siden jeg er med på dette bildet så går jo det bra. Hvis noen har sett meg i byen for eksempel og vet hva jeg heter som er skikkelig ekkel og sånn, så kan de finne telefonnummeret. Og adressen min og plutselig kommer det noen på døra. Det kan jo skje. Man vet jo ikke hvem i byen...
- 23 Håkon: Hvis alle hadde stått med finlandshetter og eller sorte plastposer over hodet så kan jo ingen se hvem det er, da blir det litt annerledes for da kan ingen vite hvem dem er.
- 24 Lærer: Du tenker at det er greit å legge ut et bilde på nettet dersom man ikke ser ansiktet til personene?
- 25 Håkon: Ja, fordi da er det ingen som vet hvem de er og da gjør det jo ikke noe å legge bildet ut.
- 26 Lærer: Oda skal få ordet fordi det er hun alle har argumentert mot.
- 27 Oda: Jeg er enig i det at de ikke har rett til å si – hvis den personen står i bakgrunnen og du egentlig har tatt bilde av deg selv, eller en plass og du er med på det selv, hvis det ikke er meningen at du skal være med på bildet egentlig også synes du at det er det fineste bildet du har og så vil du legge det ut også har du ikke mulighet til å klippe bort den delen du ikke vil han med da kan du ikke bare – selv om den personen ikke vises og du ikke legger ut navn altså, du kan kanskje se en del av hodet til den personen – du legger jo ikke ut noe navn.
- 28 Lærer: Nei, ja, er det noen som vil svare på det Oda sier?
- 29 Sigrid: Ja, jeg vil kommentere det Håkon sa. Hvis de står med finlandshette, stilt seg opp sånn, så er jeg ganske sikker på at de har vært enig med å være med på bildet hvis de har stilt seg opp sånn, da er de enige uansett.
- 30 Håkon: Ja, men det kan jo være at de har vært en bursdag, noe sånt, hvor alle har finlandshette, og så fant de ut at de skulle ta et bilde og legge det ut. Ingen kan jo se hvem de er, da kan jo ikke noen *psyko* finne ut hvem dette er.
- 31 Sigrid: Hva var det jeg skulle si. Ja, selv om, kanskje den personen synes at det er ubehagelig å rett og slett være på bildet hvis de er hovedpersonen på bildet. Da synes kanskje den personen at det er veldig ubehagelig å være med. Å si at du vil ha bildet – hvis man går ut i fra at du er en venn da synes jeg at man skal respektere den såpass at man tar det vekk.

- 32 Håkon: Enn hvis du ikke kan se hvem det er? Da gjør det jo ingenting da.
- 33 Lærer: Ja, ok Sanna
- 34 Sanna: Som Oda sier at de ikke bare kan komme å si at du skal fjerne bildet her fordi jeg er med på det. Man kan komme å si – foreldrene kan også komme å si – liksom – på skolen så får vi jo et sånt ark hjem, ja, kan vi legge ut bilder av din unge på nettet så kan man ikke komme å si at man skal fjerne bildet. Men det kan man. Kanskje foreldrene ikke vil ha bilde av ungen sin på nettet. Det er jo ikke foreldrene til de som tar bildet – komme å si, nei du får ikke ha det bildet her på nettet. Det er jo foreldrene demmes.
- 35 Lærer: Ok, Olav
- 36 Olav: Hvis for eksempel mine foreldre hadde skrevet under på en avtale med skolen at de ville gjerne ha meg på nett at det var greit. Så kommer jeg inn på nettet en dag, og så ser jeg et klassebilde, en tur et eller annet, så hadde kanskje han x (lærer) gjort noe på jøvelskap – forandret på et eller annet – da kunne jeg ha gått til han x (lærer) og si at jeg ikke vil ha dette bildet av meg på nettet fordi det er tullet på dette bildet. Jeg vil gjerne at du tar det ut. Da er det en plikt av han å ta det vekk selv om jeg har skrevet under på noe. Men også det med det Oda sa med hvis en person bare står i bakgrunnen og egentlig ikke sier navnet på den personen et eller annet, så er personen fortsatt med på bildet. Jeg synes fortsatt ikke at man har rett til å legge ut bilder av andre selv om de bare står i bakgrunnen – selv om du hadde tatt et bilde av deg selv. Hvis du tar et bilde av det selv og det kommer – at venninnen din kommer inn bak deg og skal si hei et eller annet sånt, da du tar bilde av deg selv og hun kommer med på bildet så er hun jo med på bildet fortsatt. Du har tatt et bilde av deg selv.
- 37 Lærer: Ja, ok. Nå tok jeg styringen igjen, men jeg måtte vare gjøre det. Vilde.
- 38 Vilde: Jeg tenkte at jeg skulle kommenter det Olav sa. Jeg er enig med det Olav sier. Uansett om den personen ikke synes – altså jeg er enig og uenig med Håkon også da – uansett om den personen er med men kanskje ikke ansiktet synes eller noe sånt, det er ikke sikkert at personen liker det at den er med på det bildet.
- 39 Lærer: Hvorfor det?
- 40 Vilde: Jeg vet ikke, det bare er sånn. Nei jeg vet ikke. Hvis jeg hadde vært med på et bilde som Sanna hadde tatt, med hua over ansiktet, så er det folk som kan gjenkjenne meg, likevel, det er folk som ser meg, altså, jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det, men, ja, Sigrid.

- 41 Sigrid: Hvis man har en spesiell føflekk så kan man gjenkjenne deg. Hvis for eksempel noen har en stor føflekk her (peker på armen) så kan man bli kjent igjen.
- 42 Nora: Det Sigrid sa i stad at de har lyst til å være med på bildet – det Håkon sa – det synes jeg er feil. Det kan jo hende de vil være på bildet men at de ikke vil være på nettet.

Sammenhengen mellom turene i sekvensen ovenfor skal først gjennomgås, før hovedtrekk kommenteres: Sekvensen starter med Odas påstand om at en «god venn» ikke legger ut spesielle bilder uten lov, men at man ikke kan be andre om å slette «vanlige» bilder (1). Læreren påbegynner deretter en parafrase som etter alt å dømme omhandler mulighet til å be om å slette bilder (2), hvoretter Oda avbryter og gjentar betingelsen om at man må gjøre noe «spesielt» for at man må slette et bilde (3). Læreren parafraserer dernest at det dreier seg om forskjellige typer bilder (4). Etter at eleven uttrykker at hun ikke forstår (5) utdyper læreren parafrasen med et eksempel – forskjell på bekledning i bilder (6). Eleven synes muligens å avvise parafrasen og hevder at man må gjøre «noe spesielt» (7). Læreren styrer så ordet til Olav og metakommuniserer at guttene må «på banen». Olav hevder at man ikke har rett til å legge ut bilder uansett bekledning eller hva man gjør (9). Læreren etterspør i den etterfølgende turen Olavs begrunnelse (10). Olav gjentar sin begrensede begrunnelse om at det ikke er lov å publisere mot andres vilje (11). Oda motsier deretter Olavs påstand med henvisning til en nyanse om hvor fremtredende en person er på bildet (12), mens Vilde dernest motsier gyldigheten av denne nyansen (13). Etter dette gjentar Olav sin påstand om at man har rett til å motsi publisering (14). Sigrid tar i sin tur ordet og begrunner det å slette et bilde at en person som ønsker det med å vise respekt for vennene sine (15). Læreren parafraserer siden Sigrids oppfatning om at man som god venn ikke legger bildet ut (16), hvoretter Sigrid bekrefter parafrasen og samtidig nyanserer den ved å tilføye «eller så sletter jeg det.» Læreren parafraserer videre at Sigrid er enig med Olav (18), noe Sigrid bekrefter (19). Læreren utfordrer deretter forsiktig dette ståstedet ved å uttale et ønske om å publisere seg selv og en venninne på nett, på en måte som kan forstås som en hypotetisk påstand eller spørsmål (20). Vilde tar deretter ordet og

tydeliggjør uenighet mellom andre elever. Hun slutter seg til påstanden om at man skal slette et bilde eller klippe bort en aktuell person som ønsker det. Deretter styrer hun ordet til en annen elev (21). Sanna slutter seg til denne påstanden og begrunner dette med behovet for vern mot at andre personer kan oppsøke en (22). Håkon problematiserer påstanden ved å bringe inn et ytterliggående eksempel på et bilde der personene på bildet ikke lar seg identifisere (23). Læreren parafraserer så Håkons normative påstand om at det er greit å publisere dersom man ikke kan se personers ansikt (24), noe Håkon bekrefter (25). Etter dette styrer læreren ordet til Oda, og begrunner dette med at alle de andre argumenter imot henne (26). Oda fremlegger i sin tur en nyanserende påstand om at du under gitte betingelser kan be en annen om å slette et bilde, med referanse til flere av de andre elevenes tidligere uttalelser – betingelser om at personen er i bakgrunnen, at du er med selv, at det er det fineste bildet, at du ikke har mulighet til klippe bort en aktuell del og at du ikke legger ut navnet (27). Læreren etterspør så andre elevers meninger om Odas påstand (28). Sigrid kommenterer isteden gyldigheten av Håkons ytterliggående eksempel og hevder at personer som er tildekte (finlandshetter) antakeligvis «vil» være med på bildet (29), noe Håkon igjen nyanserer (30). Sigrid begrunner igjen det og ikke legge ut et bilde mot en persons ønske, selv om vedkommende ikke er hovedperson, for det første med at det likevel kan oppleves ubehagelig og for det andre ved hensynet til å respektere en venn (31). Håkon bringer igjen inn spørsmålet om et tilfelle der du ikke kan identifisere en person (32), hvorefter læreren styrer ordet til Sanna (33). Sanna påstår at ikke bare unger, men spesielt foreldre har rett til å be en om å fjerne bilder (34). Etter å ha fått ordet av læreren (35) utdypet Olav i en lengre tur retten man har til å be om å ta vekk bilder, selv om man har gjort avtaler om å legge ut bilder og selv om personen er i bakgrunnen (35). Læreren styrer deretter ordet til Vilde og metakommuniserer samtidig behovet for å styre samtalen (37). Vilde støtter Olavs påstand om at man ikke har rett til å legge ut bilder mot en persons vilje, og motsier Håkons utsagn om at muligheten for å identifisere kan overprøve hensynet til hva en person «liker» (38). Læreren etterspør i neste tur begrunnelsen for denne påstanden (39), noe Vilde begrunner med muligheten for å bli gjenkjent, før hun selv gir ordet til Sigrid (40). Sigrid underbygger Vildes

begrunnelse med et eksempel på et gjenkjennbart særtrekk, en føflekk (41). I den siste gjengitte turen refererer Nora til både Sigrid og Håkons utsagn, ved å påpeke en vesentlig forskjell med hensyn til å ville være med på et bilde og å ville bli publisert på Internett (42).

Overordnet sett preges denne samtalesekvensen av flere trekk: Den er sammenhengende, fokusert og inneholder en nyanserende belysning av et moralsk dilemma – med hensyn til å publisere bilder på Internett. Elevene fremtrer som meget engasjerte, og uenigheter og nyanser i synspunkter tydeliggjøres i samtalen. Sekvensen er preget av sammenheng, blant annet ved at elevene gjennomgående refererer til andres utsagn og påstander, som de både er enige og uenige i. Samspillet i samtalen preges av at turene svært ofte veksler mellom elever (EE) og ikke bare mellom lærer og elev (LE). Sekvensen inneholder heller sjeldne samtalebidrag fra elevene som underbygger dette trekket: I sekvensen finner vi noen av de få eksemplene i materialet på at elevene selv styrer ordet til hverandre og det finnes et eksempel på at en elev stiller spørsmål til de andre. Det er også karakteristisk at elevenes turer i denne sekvensen er lengre og mer innholdsrike enn mange andre sekvenser i materialet. Det er også karakteristisk at samtlige elever som har ordet, etter alt å dømme har ønsket å få det.

Et spesielt fremtredende mønster er den rollen elevenes utholdende motsigelsesbidrag spiller, spesielt representert ved Odas stadige motsigelser mot de andre elevene i turen 1–27, og til dels Håkons motsigelsesbidrag, fra og med tur 23. Disse bidragene stimulerer åpenbart de andre elevenes ytringer av påstander og begrunnelser, og deres utsagn refereres stadig av de andre elevene.

Lærerens måte å lede samtalegruppen på i denne sekvensen er langt på vei minimalisert. Et trekk av minimalisering er at hun tidvis lar elevenes dialog spille sitt eget liv, for eksempel ved å tillate at elever veksler turer seg imellom, uten at hver tur må styres av henne. Et annet trekk av minimalisering er at samtalebidragene hennes er meget kortfattede og fri for assosierende bidrag. Hun bygger gjennomgående og meget fokusert på innholdet i elevenes løpende utsagn og unnlater å presentere egne påstander eller begrunnelser. Et unntak kan være i tur 20,

men dette utsagnet kan fortolkes som mer hypotetisk enn som lærerens egen mening.

Et særlig hyppig lærerbidrag er parafraseringer av elevers utsagn i dialogen. Disse parafraseringene er rettet mot enkeltelevers utsagn, slik at de har mulighet til å korrigere parafrasen, noe også elever gjør ved flere anledninger. Et trekk ved parafrasene er også at de etter alt å dømme klargjør uenigheter mellom elevenes ståsteder, noe som kan ha bidratt til sammenheng i samtalen ved at elevene stadig refererer til hverandres ståsteder. Parafraseringene er meget kortfattede og formulert i spørsmålsform og synes å bidra til klarhet og sammenheng i samtalen.

En viktig side ved lærerens ledelse av samtalen er at hun tidvis spiller opp under den rollen elevers utholdende motsigelsesbidrag har i samtalen, noe som særlig er tydelig i forhold til Odas bidrag: «Oda skal få ordet fordi det er hun alle har argumentert mot» (tur 26) ...«Er det noen som vil svare på det Oda sier?» (tur 28). Videre etterspør også læreren underveis begrunnelser for elevenes påstander, selv om det kan ses muligheter for ytterligere utfordringer av begrunnelser i denne sekvensen.

Et annet karakteristisk trekk ved denne sekvensen er at den fokuserer på normative spørsmål og et moralsk dilemma, et fokus læreren bidrar til å holde fast ved.

Samlet sett har altså denne sekvensen trekk som kan eksemplifisere dialog preget av felles sammenhengende og kritisk undersøkelse. Det er rimelig å anta at de fremhevede sidene ved lærerens måte å lede samtalen på bidrar til dette, og at denne måten å lede samtalen på således er godt forenlig med samtalenens formål. Den eksemplifiserer trekk som gjenfinnes i alle samtaler, men i særlig grad i samtale 2 og 3 i samtalegruppe A.

Selv om denne sekvensen kan fremheves å ha trekk som eksemplifiserer felles sammenhengende og kritisk undersøkelse, vil ikke dette si at den er fri for utfordringer for lærerens rolle. Det er også i denne sekvensen mulig å se muligheter for at læreren kan bidra til at elevene ytterligere utdypet sine begrunnelser,

undersøker deres gyldighet og tyngde samt avveier ulike begrunnelser opp mot hverandre.

8.2.2 En mer fragmentert og mindre kritisk undersøkelsessekvens: Kontakt og tillit på Chat

I det foregående er det trukket frem en lengre sekvens fra en samtale som var mer preget av mer sammenheng og felles kritisk undersøkelse enn mange andre sekvenser. I det følgende belyses en sekvens som hevdes å være langt mer fragmentert og mindre preget av kritisk undersøkelse. Sekvensen er hentet fra den første undervisningsøkten i samtalegruppe B, der spesielt det å få kontakt med mennesker på Chat og hvilken tillit man kan ha til slike nye bekjenskaper omtales. I denne sekvensen veksler ikke elevene turer seg imellom, det finnes kun LE-turvekslinger (LE-turvekslinger, jf. kap. 8.1). Nedenfor presenteres en lengre sekvens, som deretter kommenteres.

- 1 Lærer: Er det når vi avtales at vi skal møtes at det blir problematisk?
- 2 Agnes: Ja, ...
- 3 Elias: Hvorfor skulle en grei og snill og pen gutt være desperat etter å få seg en skrepp på nettet?
- 4 Lærer: De som chatter er bare de som ikke har sjans ellers? En av gangen.
- 5 Elias: (sier noe om *losers*).
- 6 Lærer: Nei, det kan i seg selv være, er det slik dere ser det at de som chatter på nettet er *losers*.
- 7 (Flere elever i kor): Ja.
- 8 Lærer: Ok, Det er jo forskjellig på MSN. Du bestemmer selv hvem du vil chatte med. Du, for å chatte med de på MSN legger du til de du kjenner? Det er jo email adresse – du må jo ha emailadresse til de her personene. Det er jo på de åpne plassene at det er verst. Det er jo her det er mest rare folk.

- 9 Lærer: Hva tror dere – er det sånn at det er bare de triste skjebnene som chatter på nett?
Kan man være sikker på at dem lurer deg?
- 10 Elias: Ja.
- 11 Lærer: Er det man gjør – er det det som er vitsen med chatting å lure andre, eller? (...)
Hvis vi går tilbake til spørsmålet - hvordan kan hun stole på han, hun gjør jo det og blir irritert når venninnen stiller kritiske spørsmål. Hadde det vært fristende for dere å gå til det skrittet til å møte noen dere møter på nettet?
- 12 Elias: Det går ikke an å stole på noen på nett. Det er bare ikke mulig.
- 13 Lærer: Nei, så det går ikke an å stole på folk på nett, det er liksom det dere mener.
- 14 Regine: Aldri i verden om jeg hadde tatt sjansen på å møte noen som jeg traff på en åpen chatte-side. Det er farlig.
- 15 Regine: Jeg vet faktisk noen.
- 16 Lærer: Det er forskjell på å lage date hvis man er over 30 enn når man er 15 år. Kan man stole mer på. Er det knyttet til alder. Er det ungdom som bløffer på nettet?
- 17 Ylva: Jeg tror det er også mange voksne folk som gir seg ut for å være andre.
- 18 Lærer: Jeg tenker, dere går inn på nettet og bløffer også, Trym har du prøvd deg på chatting? (henvender seg direkte).
- 19 Trym: Hva mener du?
- 20 Lærer: Ja, vært inne å chattet?
- 21 Trym: Ja, der var det folk som spurte om alder og kjønn. Det var mest bare jenter.
- 22 Lærer: Jonas.
- 23 Jonas: Nei, bare MSN.
- 24 Lærer: Det som Agnes snakket om, der du må ha en emailadresse – da vet du hvem du chatter med.
- 25 Jonas: Ja.
- 26 Lærer: Men er det emailadresser du får over nettet eller er det mennesker du kjenner fra før.
- 27 Jonas: Mennesket du kjenner fra før av.
- 28 Lærer: Det er trygt fordi da vet man hvem.
- 29 Lærer: Sunniva har du vært å chattet?

- 30 Sunniva: Jeg har aldri brydd meg om det.
- 31 Lærer: Du har aldri brydd deg om det, nei, nei, Trym?
- 32 Trym: Jeg har noen venner som har noen venner som jeg har lagt til – de hadde også MSN - som mine venner.
- 33 Lærer: Det var folk du hadde møtt på en åpen chattekanal først?
- 34 Trym: Ja.
- 35 Lærer: Hvordan kan du vite at de er de de sier at de er?
- 36 Trym: Nei, man vet aldri, men det følger med en profil og der står det jo om dem, men det er ikke lett.
- 37 Lærer: Hvordan vet du at det er sant det de sier? Hvordan føler du at du kan stole på dem, og legge de til din mailliste?
- 38 Trym: Jeg kan stole på de, hvis de er hyggelig og ikke bare kødder.
- 39 Lærer: Hva er hyggelig og hva er kødd?
- 40 Trym: At de kan snakke helt vanlig.
- 41 Lærer: Så det er når det blir på kanten prat at det er utrygt, eller?
- 42 Trym: Ja.
- 43 Lærer: Regine, du har hatt handen lenge oppe.
- 44 Regine: Det er jo ikke helt sikkert på MSN heller, fordi du kan bli lagt til.
- 45 Lærer: Hvordan sorterer man de man liker?
- 46 Regine: At man snakker som vanlige folk gjør – snakke om vanlige ting.

Som ved den foregående sekvensen skal også sammenhengen mellom turene i denne sekvensen først gjennomgås, før overordnede trekk kommenteres: Læreren spør først om det er når man avtaler på nett å møtes at det blir problematisk (1). Det lukkede spørsmålet besvares kort «ja» (2) av en elev, uten at dette diskuteres mer. Deretter stiller en gutt et spørsmål som antakeligvis har en humoristisk tone, om hvorfor en «grei og snill og pen gutt» skal «være desperat etter å få seg en skrepp på nettet» (3). Læreren synes å ta spørsmålet på alvor, og parafraserer spørsmålet som om det bare der de som ikke har «sjanse» som chatter (4). Etter at en gutt har

sagt noe (utydelig) om «losers», parafraserer læreren et spørsmål om en kollektiv påstand – er det slik at dere ser de som «chatter» som «losers?» (5) Flere elever svarer «ja» i kor (7). Deretter bringer læreren inn en påstand som har vært berørt tidligere i samtalen – at det er annerledes på «MSN», der man er registrert med e-postadresse, og at det er verst på åpne chattesteder – og påstår samtidig at det er «her det er mest rare folk», uten å problematisere dette mer (8). Etter lengre stillhet i samtalen sier en elev noe utydelig (9). Læreren spør videre to lukkede spørsmål som etterspør ja/nei-svar, samtidig som «losers» omformuleres til «triste skjebner». Hun spør både om a) det bare er de triste skjebnene som chatter på nett, og b) om man kan «være sikker på at de ikke lurer deg?» (10). Etter at en gutt svarer med et kort «ja» (11) spør læreren deretter enda flere spørsmål samtidig – om a) vitsen med chatting er «å lure andre», b) hvordan kan hun stole på ham, og til sist c) om det hadde vært fristende å møte noen dere møter på nettet? (12). Elias bringer deretter inn en absolutt påstand som kan relateres til spørsmålene, men som likevel ikke er et klart svar på noen av dem: «Det går ikke an å stole på andre på nett» (13). Denne påstanden parafraserer læreren i kollektiv form «Nei det går ikke an... det er liksom det dere mener» (14). Parafrasen synes problematisk og dessuten synes det ikke helt åpenbart hvem læreren forstår som «dere». Etter dette synes Regine å støtte påstanden om at man ikke kan stole på folk man møter på nett, ved at hun hevder at hun selv aldri ville tatt sjansen. Hun begrunner dette med at det er farlig (15). Deretter synes Regine å påbegynne en fortelling, men hun blir raskt avbrutt av læreren som påstår at det er forskjell på å lage datingavtaler på nett om man er over 30 enn om man er 15 år (16). Deretter stiller hun igjen flere spørsmålsformuleringer på en gang (tre), uten at det er åpenbart hvorvidt et av spørsmålene har prioritet: a) «Kan man stole mer på?» b) «Er det knyttet til alder?» c) «Er det ungdom som bløffer på nettet?» (17). Ylva bringer deretter inn en påstand som antakeligvis er ment som en nyansering av lærerens påstand om aldersforskjell – hun tror også mange voksne gir seg ut for å være andre på nett (18). Lærerens neste tur er uklar, men muligens står den i opposisjon til eleven, ved at hun sier at «dere går inn på nettet og bløffer også». Deretter forlater hun i alle fall spørsmålsstillingen hun selv har formulert – og som eleven har vist interesse for å problematisere. Isteden

henvender hun seg direkte til en annen elev (som ikke har deltatt tidligere i samtalen) og spør om denne har prøvd seg på chatting (19). I de følgende turene henvender læreren seg direkte til flere enkeltelever og spør om de har «chattet» (21-33). Elevene svarer stort sett med enstavelssvar. Utover dette bringes det lite inn i samtalen utover noe faktisk informasjon som læreren etterspør, og lærerens bidrag er begrenset til å stille lukkede ja/nei-spørsmål, samt å bringe inn en kort påstand som ikke problematiseres. Trym bringer inn et problematiserende spørsmål om MSN, ved å hevde at han har lagt til venner av venner, som han ikke kjente fra før (33). Læreren spør om han hadde møtt dem på en åpen «chatte-kanal» først (34). Etter et kort «ja» (35) stiller læreren sitt første tydelig åpne spørsmål i denne sekvensen: «Hvordan kan du vite at de er de de sier at de er?» (36) Eleven Trym svarer kort at man aldri vet, selv om man kan se på profilen (36). I sin tur stiller læreren to relaterte spørsmål samtidig: a) «Hvordan vet du at det er sant det de sier?» og b) «Hvordan føler du at du kan stole på dem, og legge de til din mailliste?» (37). Trym svarer at han kan gjøre det hvis de er «hyggelige» og ikke bare «kødder» (38), hvoretter læreren etterspør hva eleven legger i disse begrepene (39). Elevens svar er at «de kan snakke helt vanlig» (40). I neste tur parafraserer læreren eleven i en spørsmålsformulering: «så det er når det blir på kanten prat at det er utrygt, eller?» (41). Tolkningen av «å kødde», være mindre «hyggelig» eller å snakke «(u)vanlig» synes ikke åpenbar, men eleven svarer i alle fall «ja» (42). Læreren styrer deretter ordet til Regine (43), som hadde ønsket ordet. Hun påstår at det ikke er helt sikkert på MSN, og begrunner dette med at «du kan bli lagt til» (44). Læreren overser elevens påstand og begrunnelse og spør isteden et relatert spørsmål («hvordan sorterer man de man liker?») (45). Regine forlater sin egen påstand og besvarer isteden helt kortfattet lærerens spørsmål – ved at hun påstår at man sorterer folk ut fra at de snakker om vanlige ting og på vanlige måter (46).

Overordnet sett fremstår denne sekvensen som meget fragmentert og springende, imellom mange spørsmål, ulike påstander og begrunnelser som bare undersøkes i overflaten. Samtaleformen ligner mer på et intervju mellom læreren og enkeltelever – der elevenes svar i all hovedsak er svært kortfattede – heller enn en felles kritisk undersøkelse. Elevene synes lite involverte i hverandre påstander og begrunnelser,

og elevene refererer i alle fall ikke direkte til hverandres uttalelser. Elevene synes heller ikke så sterkt engasjerte som det en kunne se i andre sekvenser i undersøkelsens empiriske materiale.

Flere aspekter ved lærerens måte å lede denne sekvensen på kan trolig bidra til å forklare hvorfor sekvensen står langt fra målet om samtalegruppens felles kritiske undersøkelse: Læreren følger i liten grad opp elevenes ansatser til kritisk undersøkelse, og spørsmålene virker heller flyktige enn å bidra til å følge opp elevenes sentrale påstander og grunngivninger. Læreren overser, ikke minst, elevbidrag som kan ses som klare ansatser til kritisk undersøkelse, for eksempel når en elev synes å ytre en påstand som muligens står i motsetning til lærerens egen (18) eller når en elevs påstand og begrunnelse oversees i tur 45. Et annet sentralt trekk som kan virke fragmenterende på samtalen, er at læreren legger stor vekt på å fordele ordet til mange elever – ikke sjelden uten at disse selv har bedt om ordet. Disse og andre av lærerens spørsmål er svært lukkede i form, det vil si at de ofte etterspør ja/nei eller svar av mer faktisk art – og elevenes svar er i tråd med spørsmålene ofte lite mer enn *ja, nei eller* formidling av fakta.

Læreren legger videre vekt på å ytre egne påstander parallelt med å stille spørsmål, istedenfor å legge vekt på å bringe motstridende synspunkter fra elever til torgs. Dessuten er lærerens formuleringer ofte nokså uklare og inneholder ikke sjelden flere spørsmål som formuleres samtidig. Noen av lærerens parafraseringer kan også problematiseres – for det første fordi noen av begrepene som omformuleres innebærer problematiske fortolkninger av ord elevene har brukt – og for det andre fordi kollektive parafraseringer («det er liksom det dere mener») ikke er åpenbare, og kan tenkes å lukke undersøkelsen i form av en konklusjon heller enn å oppfordre elevene til å ytre og undersøke motstridende synspunkter.

Samlet sett eksemplifiserer sekvensen en samtaleform som ligger nokså langt unna et ideal om felles kritisk undersøkelse. Dette er da også noe læreren selv la merke til og kommenterte under gjennomgangen av videoopptaket i etterkant av samtalen (jf. kap. 6 og 9).

8.3 Oppsummering av sentrale utfordringer for å bidra til felles kritisk undersøkelse (kap 7 og 8)

Dette prosjektets formål er å undersøke hvordan lærere kan praktisere filosofiske samtalegrupper på ungdomstrinnet slik at elevenes felles kritiske undersøkelse og tenkning rundt Internettbruk stimuleres. Analysen i kapittel 7 og 8 har vært rettet mot to delspørsmål: *1) På hvilken måte preges elevenes deltakelse i samtalegruppene av uttrykk for felles kritisk undersøkelse og kritisk tenkning?* og *2) Hvordan leder lærerne samtalegruppene, og hvordan kan lærerens ledelse tolkes å påvirke samtalegruppens preg av felles kritisk undersøkelse og tenkning?* Spørsmålene besvares gjennom fokus på ulike aspekter.

Et første aspekt er den kvantitative deltakelsen. Samtalegruppene ledes på en måte der læreren dominerer talerommet gjennom å inneha rundt halvpartene av taleturene, og der en av lærerne dominerer mer enn den andre. Den resterende halvparten av turene fordeles nokså bredt blant elevene. Det er imidlertid mulig å kategorisere ulike elevgrupper ut fra den kvantitative deltakelsen, henholdsvis: *verbalt ledende, verbalt aktive, verbalt marginale, tause og late bloomers*. Dette danner et bilde av sterke variasjoner i elevenes kvantitative deltakelse. Samtidig kan de enkelte elevenes deltakelse variere sterkt fra gang til gang, noe de såkalte *late bloomers* gir et tydelig eksempel på. Jentene deltar videre noe mer aktivt enn guttene.

Elevenes deltakelse i samtalene preges av ulike karakteristiske samtalebidrag som har konsekvenser for samtalenes preg av kritisk undersøkelse (og implisitt også elevenes kritiske tenkning). Elevenes mest karakteristiske bidrag er såkalte *begrunnende påstandsbidrag*, og *ikke-begrunnende påstandsbidrag* finnes langt sjeldnere. Elevene viser i så måte en grunnleggende tendens til å begrunne sine påstander i samtalene, noe som må anses som et fundamentalt uttrykk for kritisk undersøkelse. Dette inntrykket styrkes av at de begrunnende påstandsbidragene i alminnelighet tilknyttes andre elevers påstander og begrunnelser. Et annet sentralt element i kritisk undersøkelse er spørsmål. *Spørrende bidrag* ytres langt sjeldnere

av elevene i samtalen, men det er en radikal forskjell i forekomsten av elev-initierte spørsmål i de to samtalegruppene. De fleste av elevspørsmålene stilles gjennom enkelte elevers såkalte *utholdende motsigelsesbidrag*. Disse elevenes utholdenhet i forhold til å hevde meninger som står i motsetning til andre elevers meninger yter et særlig bidrag til samtalenes karakter av kritisk undersøkelse – spesielt fordi medelevene stadig må skjerpe sine begrunnelser for å overbevise om sine påstander eller må nyansere sine påstander. Samtalene, er overordnet sett, preget av kritisk undersøkelse med utgangspunkt i et tydelig felles tematisk fokus og innholdsmessig sammenheng mellom samtaleturene. Elevenes bidrag kan tidvis være noe *ufokuserte eller utydelige*, men slike bidrag er ikke mest fremtredende, og selv slike bidrag dreier seg overordnet sett om samtalenes tema. Dette grunnleggende innholdsmessige fokuset i samtalen danner grunnlag for kritisk undersøkelse. Det samme grunnlaget for kritisk undersøkelse dannes av elevenes karakteristiske *lyttende bidrag*. Selv om elevenes lytteratferd med dens nonverbale aspekter ikke lar seg analysere systematisk, er det entydige inntrykket ut fra det foreliggende materialet at elevene fremstår som oppmerksomme og lyttende til læreren og hverandre.

Selv om elevenes bidrag på et visst nivå kan hevdes å danne grunnlag for, og å være del av, felles kritisk undersøkelse, kan det ses utfordringer i forhold til å skape ytterligere fokuserte, sammenhengende og kritisk undersøkende samtaler. Det viktigste elementet synes i så måte å være lærerens bidrag. Mange av lærernes karakteristiske bidrag synes å bidra til kritisk undersøkelse, samtidig kan en se at ulike typer av bidrag kan tolkes å bidra mer eller mindre konstruktivt, avhengig av hvordan læreren konkret formulerer seg. Lærernes begrensede *metakommunikative bidrag* synes overveiende å bidra til å etablere og opprettholde felles forståelse og rammer for samtalen som må forstås som avgjørende for å sikre samtalenes karakter av felles kritisk undersøkelse. På samme vis er lærerens *ordstyrer bidrag* nødvendig for å sikre at en elev snakker om gangen og at flere elever får delta. Samtidig kan det ses et dilemma der læreren prioriterer bred deltakelse fremfor en mer fokusert drøfting mellom spesielt engasjerte elever. Spesielt kan en se dette når læreren intervjuer flere elever som ikke selv ber om ordet.

Lærerens *spørrende bidrag* er selvsagt helt avgjørende for samtalenes karakter av kritisk undersøkelse. Flere karakteristiske særtrekk ved spørsmålene er fremhevet: *Parafraserende spørsmål* kan bidra til å dokumentere lærerens interesse, dokumentere at en har forstått og oppklare misforståelser. Dette må anses som viktige bidrag til kritisk felles undersøkelse. Andre ganger kan parafraseringene formuleres på måter som er problematiske for formålet om felles kritisk undersøkelse: Spesielt problematisk kan det være når læreren parafraserer én kollektiv mening i samtalegruppen istedenfor å bringe frem og tydeliggjøre ulike meninger. I verste fall kan læreren i kraft av sin autoritet hemme ytringer av motstridende meninger. Det kan medføre lignende problemer når læreren parafraserer enkeltelever – når det samtidig gis lite rom for at den aktuelle eleven kan kommentere parafraseringen. Lærerens *definerende spørsmål* preges av den samme dobbelthet: på den ene siden kan slike spørsmål bidra til en tydeligere drøfting med utgangspunkt i en klarere felles begrepsforståelse. På den annen side kan også slike begrepsdefineringer bli såpass langvarige at de ikke nødvendigvis aktiviserer elevene så mye. Det kunne videre ses en tydelig tendens til at spørsmål som hadde *normativ* karakter eller berørte konkrete moralske dilemmaer med hensyn til valg av handlinger, langt tydeligere bidro til felles kritisk undersøkelse enn langvarig fokus på mer *faktive* spørsmål. Dessuten var spesielt den ene lærerens spørsmål ikke sjelden preget av uklarhet og gjerne av at flere spørsmål ble stilt på samme tid. Dette tolkes å virke avsporende eller forvirrende, og elevenes spontane engasjement og uttrykk for kritisk tenkning syntes mindre karakteristisk i sekvenser som bar preg av slike uklare spørsmål fra læreren. *Oppsummerende bidrag* syntes å kunne virke på samme måte når de ble formulert på komplekse, uklare eller omfangsrike måter. På den annen side kunne atter andre oppsummeringer bidra til felles oversikt og fokus i samtalen. Lærerens *påstående bidrag* var ikke av de mest utbredte i samtalen. Når slike bidrag ble ytret syntes dette oftest å bli møtt med stilltiende aksept heller enn å stimulere elevene til videre kritisk undersøkelse, noe som kan være rimelig å fortolke på bakgrunn av lærerens autoritet. Lærerens *assosierende bidrag* synes i enda mindre grad å fremme kritisk undersøkelse, og

synes heller å virke avsporende på en pågående samtale enn som bidrag til elevenes videre kritiske undersøkelse.

Samtalene syntes å ha tydeligst preg av felles kritisk undersøkelse når læreren et stykke på vei minimaliserte sin rolle. En tydelig indikasjon på dette kunne ses i analysen av henholdsvis lærer–elev-turvekslinger (LE) og elev–elev-turvekslinger (EE). Det var store variasjoner i hvor hyppig elevene vekslet turer seg imellom. I utgangspunktet skulle en kanskje tro at samtaler der læreren kontinuerlig holder stramt i tøylene kunne sikre sammenheng og felles kritisk undersøkelse. I disse samtalene var imidlertid tilfellet det motsatte. Samtalesekvenser der læreren tidvis lot elevene veksle turer seg imellom var mer preget av sammenheng og kritisk undersøkelse. Elevene refererer her tydeligere til hverandres meninger, formulerer lengre og mer rikholdige turer og bryter oftere og tydeligere meninger mot hverandre, sammenlignet med sekvenser som var mer ensidig preget av LE-turer.

Det samme inntrykket gjenfinnes når samtalesekvenser preget av sammenheng og kritisk undersøkelse sammenlignes med sekvenser som er mer fragmentert og mindre preget av kritisk undersøkelse. To slike sekvenser er belyst og sammenlignet i det foregående, men de representerer eksempler på mer generelle trekk i samtalene. Den mest sammenhengende og kritisk undersøkende sekvensen var, overordnet sett, preget av en relativt minimalisert lærerrolle, der læreren formulerer seg kortfattet, tidvis trekker seg tilbake og lar elevene få overta dialogen, samtidig som hun griper inn når hun oppfatter det som nødvendig. I tråd med dette er sekvensen preget av flere EE-vekslinger. Elevenes bidrag skiller seg fra andre sekvenser ved flere aktive elevinitiativer som spørsmål og til og med å verbalt styre ordet til andre elever. Ikke minst er sekvensen preget av to elevers utholdende motsigelsesbidrag, og læreren spiller tydelig opp under denne typen bidrag i samtalen. Læreren legger tydelig vekt på å følge opp innholdet i elevenes løpende bidrag, og unngår å uttrykke egne meninger eller assosiere. Dette synes etter alt å dømme å bidra til sammenheng i samtalen. Et annet karakteristisk trekk er at parafraseringene er formulert klart og kortfattet, til enkeltelever og slik at de lettere

kan korrigere parafrasen, slik flere elever gjør. Dessuten bidrar læreren til at samtalen drives mot normative spørsmål, som tydelig engasjerer elevene.

Den andre sekvensen står i motsetning til den første, ved å være mer fragmentert og bære mindre preg av felles kritisk undersøkelse. Til tross for et felles overordnet tema springer samtalen mellom ulike spørsmål, påstander og begrunnelser, som kun undersøkes meget overfladisk. Elevenes samtaler bærer mindre preg av sammenheng, gjennom at de i liten grad refererer til hverandres påstander og begrunnelser og deres engasjement er ikke så åpenbart som i den første sekvensen. Flere aspekter ved lærerens måte å lede samtalen på kan bidra til å forklare dette. Lærerens rolle er langt mer sentral her. Sekvensen består illustrerende nok så og si bare av LE-turveskifter, og lærerens turer er dessuten lengre. Læreren følger i begrenset grad opp det elevene uttrykker i sine turer, og i alle fall oversees elevens tydelige ansatser til kritisk undersøkelse. Læreren vektlegger en bred fordeling av ordet, men dette bidrar etter alt å dømme til at samtalen tidvis får preg av et intervju heller enn en dynamisk samtale. Intervjuspørsmålene er videre stilt i gjennomgående lukket form, og elevenes svar er typisk tilsvarende kortfattede og inneholder oftest kun ja/nei-svar og mer faktisk informasjon. Dessuten legger læreren frem egne påstander parallelt med å stille spørsmål, noe som kan antas å hemme elevens motstridende synspunkter. Lærerens formuleringer kan også være uklare, tidvis nokså lange og inneholder ikke sjelden flere spørsmål. Lærerens parafaseringer er videre langt mer problematisk enn i den førstnevnte sekvensen: fortolkninger av enkelte ord i parafrasene kan problematiseres og det samme kan virkningen av å parafasere kollektivt, istedenfor å legge vekt på å bringe frem forskjellige meninger.

Analysen bringer frem ulike bidrags- og samspillsmønstre som i ulik grad kan bidra til formålet om felles kritisk undersøkelse – og implisitt også elevens kritiske tenkning. Disse ulikhetene indikerer konkrete utfordringer for både lærerne i undersøkelsen og andre lærere som skulle ønske å fremme elevens felles kritiske undersøkelse i denne type filosofiske samtaler. Noen av dem kan fremheves. Først kan det imidlertid fremheves hvor utfordringen *ikke* primært ligger, sammenlignet

med undervisningsopplegg i alminnelighet. Elevenes motivasjon for deltakelsen synes for eksempel ikke utfordrende. Relatert til dette representerer det for det første ikke en primær utfordring å få elevene til å lytte til hverandre. For det andre preges samtalegruppene av fravær av vesentlige disiplinproblemer eller av at elever motarbeider undervisningen.

9 LÆRERNE OG ELEVENES ERFARING MED SAMTALEØKTENE

I dette kapitlet rettes fokus mot tredje ledd av forskningsspørsmålet: *Hvordan erfarte lærerne og elevene å delta i samtaleøktene?* Det empiriske materialet som analysene i dette kapitlet bygger på er kvalitative intervju med lærerne og elevene samt elevenes loggbøker (jf. kap. 5). Først fremstilles hovedtrekk ved lærernes erfaringer, deretter elevenes.

9.1 Lærernes erfaring med samtaleøktene

Som nevnt i kapittel 5 fremhevet lærerne erfaringer tilknyttet flere faser i samtaleøktene. De erfaringer som lærerne snakket mest om var for det første sentrale utfordringer som lærer i de filosofiske samtalene og dernest fremhevet de positive opplevelser av elevenes deltakelse. Dette skal kommenteres i det følgende

9.1.1 En utfordrende lærerrolle

Filosofiske samtaler i skolen krever både en særegen lærer- og elevrolle som skiller seg vesentlig fra en tradisjonell formidlingsbetont undervisning (jf. kap. 3). Lærerne som deltok i studien hadde som nevnt i kapittel 5 litt erfaring fra tidligere med å tilrettelegge for filosofiske samtaler med elever på ungdomstrinnet. Begge lærerne hadde også deltatt på filosofering med barn-kurs (jf. kap. 5). Allerede før vi gjennomførte designeksperimentet, hadde begge lærerne som følge av dette en viss

bevissthet om mange utfordringer som gjerne knyttes til lærerens rolle som tilrettelegger for slike samtaler.

Til tross for tidligere erfaringer, ga lærerne uttrykk for at de opplevde sin rolle i samtaleøktene som utfordrende. Hovedtrekkene ved deres uttrykte erfaringer kan oppsummeres i tre hovedpunkter som skal kommenteres:

- Utfordrende å håndtere kompleksiteten i samtalen
- Frykt for å dominere talerommet
- Utfordrende å aktivisere alle elevene

9.1.1.1 Utfordrende å håndtere kompleksiteten i samtalen

Lærerne ga uttrykk for at det å skulle håndtere mange forhold på en gang i samtaler var utfordrende. Dette kunne for eksempel være å passe på at elevene får mulighet til å fremme og drøfte egne synspunkter, at de lytter til hverandre og tar stilling til det andre sier, at de begrunner sine standpunkt, at de og holder seg til saken, osv. I tillegg fremhever lærerne at de bør passe på å stille oppfølgingsspørsmål, gi motargumenter, utprøve påstander, problematisere påstander, oppdage relevante filosofiske problemstillinger når de dukker opp, oppsummere samtalen ved jevne mellomrom, holde tråden og sørge for ro i elevgruppen. Tone uttrykket denne kompleksiteten som å ha «mange baller i luften»

Tone (samtalegruppe A): Jeg blir stadig vekk overrasket over– tenker på hvor vanskelig det er. Det er så mange utfordringer knyttet til det å lede sånne typer samtaler. Man må følge med så mye. Jeg så det da vi gikk gjennom videoopptaket at det er så mange ting elevene sa som jeg ikke fulgte opp – det kunne ha kommet mange momenter inn, men så i situasjonen er det akkurat som man har mer enn nok - det er så mange baller i lufta – jeg føler på en måte at det er så mange ting som skjer på en gang at jeg nesten blir svimmel (ler litt).

I likhet med Tone, ga også Siv uttrykk for at hun opplevde rollen som tilrettelegger for de filosofiske samtaler som utfordrende og konsentrasjonskrevende. Siv uttalte også at hun kunne tenke seg å dele rollen som tilrettelegger med en annen lærer for å få avlastning, spesielt i begynnelsen når man ennå ikke har så mye erfaring:

Siv (samtalegruppe B): Den kan hende at man kanskje skulle være to lærere, for på den måten å avlaste fokus. Jeg er ordstyrer og du er den som nøster nå – at man hadde noen å spille ball med. I alle fall for oss som er ferske og ikke har så mye erfaring. Man blir så aleine – man bærer hele seansen. Jeg blir så stresset av det.

At lærerne opplevde det som utfordrende å håndtere kompleksiteten i samtalen, var imidlertid ikke noe lærerne ble overrasket over. De hadde tidligere erfart at det er mye å ta hensyn til. Lærere i andre prosjekter med å prøve ut filosofi som arbeidsmåte i skolen, har gitt uttrykk for lignende erfaringer, for eksempel i det tidligere nevnte prosjektet: *Tenk! Filosofi i skolen*, i regi av Utdanningsdirektoratet (jf. kap.1).

Lærerne i studien reflekterte også over ulike strategier som kunne bidra til en bedre håndtering av kompleksiteten i den filosofiske samtalen. I denne sammenhengen mente begge lærerne at mer kunnskap, og ikke minst mer erfaring med å lede denne type samtaler, var helt sentralt for å bli bedre samtaleledere.

I tillegg til å erfare det som utfordrende å håndtere kompleksiteten i samtalen, ga lærerne også uttrykk for at de var redd for å dominere talerommet. Dette kommenteres i det følgende.

9.1.1.2 Frykt for å dominere talerommet

Begge lærerne uttalte at de i utgangspunktet var redd for å legge for mye beslag på talletiden i de filosofiske samtalene og synets det var vanskelig å finne en god balansegang mellom å lytte og snakke:

Tone (samtalegruppa A): Mitt mål er å være mer til stede og ta tak i det elevene sier. Jeg syntes det var artig å la meg rive med i samtalen og jeg syntes den der ordstyrer greiene var en sperre for det egentlig. Jeg synes fremdeles det er utfordringer – jeg får så mange innspill og hva skal jeg gå i dybden på? Jeg opplever elevene som veldig ivrige - og hvor ofte skal jeg stoppe de og på en måte gå videre uten at de synes at jeg prater for mye. Jeg synes at de må få komme til, og da blir det mange baller i lufta.

Siv ga også uttrykk for at hun var redd for å ta for mye plass i samtalene og at det underveis kunne være vanskelig å vurdere hvor mye hun snakket. Derimot

registrerte hun gjennom videoobservasjon at hun snakket mer enn hun ideelt sett hadde ønsket å gjøre:

Siv (samtalegruppe B): Jeg er nok en intens person sammen med elevene og det kan være både og. Jeg vet at det kan oppleves som om jeg tar for mye plass. Det er ikke bra tenker jeg. Det kan bli for lite rom til at elevene får slippe til. Men jeg er opptatt av å holde tråden. Når jeg ser opptaket mitt – dersom vi tar tiden så er det jo jeg som snakker mest.

Sivs egne observasjoner samstemmer for øvrig med analysen av fordelingen av taletid i kapittel 7.3.

9.1.1.3 Utfordrende å aktivisere alle

Å få alle elevene til å delta aktivt i samtalene ble også trukket frem som utfordrende. I filosofering med barn-litteratur (jf. kap. 3) går det ofte frem at elever ikke bør føle seg presset til å delta i samtalen. Poenget med de filosofiske samtalene er at læreren skal hjelpe elevene til å forløse sine egne innsikter og elevene bør selv føle trang til å delta. Frivillighet er stikkordet og at noen elever velger å være tause under en samtale må være i orden. Samtidig er det en målsetning for læreren å få flest mulig til å delta (jf. kap. 3). Lærerne opplevde at denne balansegangen kunne være vanskelig å håndtere:

Siv (samtalegruppe B): Det var jentene hos meg som var mest aktive.

Tone (samtalegruppe A): Jeg tenker at man må kanskje stoppe litt oftere opp og sørge for at alle er med og at alle vet hva vi snakker om. Hvordan få guttene mer på banen?

Siv (samtalegruppe B): Det er vanskelig, det skal jo være frivillig å delta.

Lærerne beskrev flere ganger dilemmaer tilknyttet hensynet til frivillighet og bred deltakelse. En av lærerne bemerket for eksempel en sekvens som er omtalt kapittel 8, der lærerne spør ut flere elever, men der svarene er svært sparsomme og stimulering til bred deltakelse synes å gå på bekostning av elevenes involvering i reell dialog. Læreren beskriver seg selv som usikker og famlende i denne sekvensen, og at hun forsøker å involvere flere elever, men samtidig opplever å

miste grepet på samtalen. Begge lærerne uttrykker lignende beskrivelser tilknyttet tilstrebelser mot bredere deltakelse i elevgruppene.

Til tross for at lærerne ga uttrykk for flere utfordringer knyttet til lærerrollen, var lærerne positiv til filosofi som arbeidsmåte og ga stadig uttrykk for at de ønsket å jobbe videre med metoden og erverve seg mer erfaring. De mente at det å jobbe med filosofi som arbeidsmåte er et langsiktig arbeid.

Siv (samtalegruppe B): Veien blir jo til mens du går. Det er jo dette som gjør at vi kommer til å få det bedre til neste gang. Jeg kjenner jo at jeg ikke kommer til å gi opp, og etter at vi er ferdig med dette prosjektet så har jeg lyst til å se om det ikke går an å videreutvikle dette.

Tone (samtalegruppe A): Jeg ønsker fortsatt å ha dette som et mål videre. Det som er kjempeviktig for at slike samtaler skal fungere er at det er nødt til å jobbes over tid og at vi – også elevene får vennet seg til metoden - og den bygger på et fellesskap.

En sentral årsak til at lærerne ønsket å jobbe videre med filosofi som arbeidsmåte, både i forhold til digitale dømmekraft, men også i andre faglige sammenhenger, var den positive responsen de fikk fra elevene. Dette skal omtales.

9.1.2 Positiv elevdeltakelse på tvers av forutsetninger

Begge lærerne ga meg stadig tilbakemelding om at de var svært fornøyd med elevenes deltakelse i samtaleøktene. Beskrivelsene var tidvis preget av en viss positiv overraskelse. De opplevde at elevene konsentrerte seg om opplegget og var arbeidsom. Sitatet nedenfor er i så måte typisk:

Tone (samtalegruppe A): Mine elever imponerte meg!

Siv (samtalegruppe B): Jeg var imponert over hvor flink de var til å ta det alvorlig – ta hverandre alvorlig – de var veldig gode til det.

Tone (samtalegruppe A): Når jeg hørte på nå, så er de utrolig flink til å lytte til hverandre – faktisk!

Lærerne uttrykker at elevene er motiverte og liker å delta i undervisningsopplegget, at de for eksempel er flinke til å ta hverandre på alvor, lytter og tar initiativer og at øktene preges av fravær av forstyrrende atferd. Unntaket var enkelte tilfeller der elevene forberedte seg i mindre grupper, da elever kunne snakke litt utenom temaet. Lærerne bemerket stadig at elevene har ulike forutsetninger for å delta i denne type samtale. Det hevdes også at det er en forskjell på de to elevgruppene:

Siv (samtalegruppe B): Jeg synes dine elever er gode til å ordlegge seg. Veldig tydelige – mer enn mange av mine. Jeg har noen, som for eksempel [REDACTED]. Han har sånne problemer med å få sagt det han egentlig mener. Han har så dårlig språk. Ikke trening i å uttrykke seg.

Tone (samtalegruppe A): Jeg synes de er flinke til å ordlegge seg. Det er et tverrsnitt av klassen.

Selv om begge lærerne bemerker forskjeller i forutsetninger opplever de at hele elevgruppen opptrer positive og engasjerte i samtalene.

Tone (samtalegruppe A): Jeg tenkte på [REDACTED] som ikke sa noen ting og ikke [REDACTED]. Men de melder jo ikke pass. De er ikke helt borte. De er veldig disiplinerte.

Siv (samtalegruppe B): Jeg synes det var ganske mange av de som deltok?

Lærerne er også opptatt av at elevene lærer av hverandres eksempel når de oppøver kompetanse i denne type undervisningsform.

Siv (samtalegruppe B): De lærer av hverandre også. Det er kanskje et tilleggsgode med dette her - de får jo oppøve evnen til å ordlegge seg og uttrykke seg muntlig. De er ikke klar over det. De hører jo hva de andre sier og lærer kanskje nye ord.

I det følgende skal fokus rettes mot hva elevene selv erfarte med å delta i samtaleøktene. Å få innsyn i elevenes erfaringer og synspunkter på å delta i samtaleøkten har vært en viktig målsetning, både underveis – og i etterkant av designeksperimentet. Elevene kan bidra med verdifull informasjon om hvordan det didaktiske opplegget fungerte i praksis og rette fokus mot forbedringsmuligheter.

9.2 Elevenes erfaring med samtaleøktene

Elevene hadde noe erfaring med å delta i filosofiske samtaler i faget (KRL) (jf. kap. 5). Det nye for elevene i dette prosjektet, var at temaet i de filosofiske samtalene skulle relateres til livet på Internett. Elevene var som ungdom flest, aktive brukere av Internett i sin hverdag og brukte Internett til mange ulike gjøremål (jf. kap. 1). Nedenfor ser vi en oversikt over hva elevene brukte Internett til:

Elevenes Internettbruk	
Samtalegruppe A: 14 elever (7 gutter og 7 jenter)	
Elevene bruker Internett til:	Antall elever:
MSN	5 elever (Frida, Oda, Sanna, Nora, Hanne)
Chatter	5 elever (Frida, Vilde, Sigrid, Geir, Emil)
Surfe	7 elever (Oda, Vilde, Sigrid, Nora, Håkon, Emil, Anton)
Skolearbeid	8 elever (Nora, Hanne, Frida, Vilde, Sigrid, Sanna, Petter, Sigurd)
Hører på musikk	2 elever (Vilde, Sigrid)
Spiller	3 elever (Geir, Emil, Olav)
Handler varer på nett	1 elev (Anton)
Samtalegruppe B: 11 elever (6 gutter og 5 jenter)	
Elevene bruker Internett til:	Antall elever:
MSN	4 elever (Agnes, Tobias, Johan, Jonas)
Chatter	2 elever (Regine, Johan)
Surfer	3 elever (Ylva, Trym, Elias)
Skolearbeid	9 elever (Regine, Ylva, Sunniva, Johan, Ask, Jonas, Tobias, Trym, Elias)
Høre på musikk	2 elever (Jonas, Ask)
Spille	5 elever (Tobias, Trym, Elias, Jonas, Ask)

Figur 9-1: Elevenes bruk av Internett.

Alle elevene som deltok i studien brukte Internett og hadde tilgang til Internett (og PC for øvrig) daglig, enten hjemme eller på skolen. I samtalegruppe A (14 elever), hadde fem gutter (Håkon, Anton, Emil, Olav og Geir) og to jenter (Oda og Frida), egen PC og tilgang til Internett på egne rom. En gutt (Petter) oppga at han hadde tilgang til egen PC, men ikke tilgang til Internett på rommet sitt. Fem jenter (Vilde,

Sigrid, Nora, Hanne, Sanna) oppga at de hadde tilgang til PC og Internett i hjemmets fellesrom. En gutt (Sigurd) oppga at han ikke hadde tilgang til Internett hjemme, men brukte Internett på skolen og på morens arbeidsplass. I samtalegruppe B (gruppen bestod av 11 elever) oppga tre jenter (Agnes, Regine, Ylva) og fire gutter (Johan, Jonas, Ask, Tobias) at de hadde egen PC og tilgang til Internett på egne rom. To gutter (Elias, Trym) hadde tilgang til PC og Internett i hjemmets fellesrom, mens en jente (Sunniva) oppga at hun hadde tilgang til PC men ikke Internett hjemme. Hun brukte Internett på skolen. Elevenes Internettbruk skiller seg ikke nevneverdig ut fra Medietilsynets landsomfattende undersøkelsen (Medietilsynet 2010a) om norske barn og unges bruk av digitale medier som det ble referert til i kapittel 1. I denne studien er ikke elevenes bruk av Internett i fokus utover denne bakgrunnsinformasjonen. Elevene ble intervjuet om deres forhold til de såkalte nettvettreglene som jeg har vist til i kapittel 1 fordi jeg anså dette som relevant informasjon. Mer konkret ønsket jeg svar på om elevene kjente til nettvettreglene, hvor de eventuelt hadde fått informasjon om reglene og om de hadde diskutert reglene med voksne (lærer eller foreldre eller andre voksne) eller jevnaldrende. Det hadde også interesse å få større kunnskap om elevenes holdninger til nettvettreglene. Analysen av intervjumaterialet viste at elevenes kjennskap til nettvettreglene varierte. I figur 9–2 ser vi en oversikt over alle elevene som deltok i intervjuundersøkelsen og deres kjennskap til nettvettreglene:

Elevenes kjennskap til nettvettreglene		
Kategorier	Samtalegruppe A (7 gutter og 7 jenter)	Samtalegruppe B (6 gutter og 4 jenter ble intervjuet)
Kjenner ikke til nettvettreglene	2 elever (Hanne og Anton)	2 elever (Sunniva og Ylva)
Kjenner noe til nettvettreglene	4 elever (Nora, Olav og Geir og Emil)	8 elever (Jonas, Ask, Johan, Agnes og Tobias, Regine, Trym og Elias)
Kjenner godt til nettvettreglene	8 elever (Vilde, Sigrid, Petter og Sigurd, Håkon, Sanna, Frida, Oda)	

Figur 9–2: Elevenes kjennskap til nettvettreglene.

Elevenes forhold til nettvettreglene er såpass vesentlige at det i det følgende prioriteres å gjengi en bredde sitater. Som det fremgår av oversikten ovenfor, oppga

4 elever at de aldri hadde hørt om nettvettreglene. Elevene kunne ordlegge seg på følgende vis på spørsmålet om de kjente til nettvettreglene:

Intervjuer: Kjenner dere til nettvettreglene?

Sunniva (samtalegruppe B): Nei.

Intervjuer: Har du aldri hørt om nettvettreglene?

Sunniva (samtalegruppe B): Nei.

Intervjuer: Du kan ikke huske om dere har hatt om nettvett på skolen?

Sunniva (samtalegruppe B): Nei.

Intervjuer: Har dere hørt om nettvettreglene?

Ylva (samtalegruppe B): Nei.

Regine (samtalegruppe B): Jeg har ikke lest de, men jeg har hørt om de.

Intervjuer: Enn du Ylva, har du hørt om reglene?

Ylva (samtalegruppe B): Nei.

Intervjuer: Kan du Regine fortelle Ylva om nettvettreglene - hva det er for noe?

Regine (samtalegruppe B): Det er regler for hvordan du kan bruke nettet.

Intervjuer: Var det slik at du ikke hadde lest reglene Regine?

Regine (samtalegruppe B): Jo – du må aldri gi personlige opplysninger om deg selv. Og i hvert fall aldri møte de folkene – for de kan jo gjøre hva som helst.

Intervjuer: Har dere snakket med lærer om nettvettreglene?

Ylva (samtalegruppe B): Nei, aldri blitt nevnt.

Regine (samtalegruppe B): Nei.

Intervjuer: Har dere snakket om reglene hjemme?

Regine (samtalegruppe B): Mamma og de sier sånn der – de vet jo hvor jeg chatter så noen ganger så bare sjekker de det etterpå.

Intervjuer: Snakker dere med om nettvett med venner?

Regine og Ylva (samtalegruppe B) i kor: Nei.

Intervjuer: Kjenner dere til nettvettreglene?

Anton (samtalegruppe A): Nei.

Intervjuer: Enn du Emil?

Emil (samtalegruppe A): Den på nettet?

Intervjuer: Er du kjent med nettvettreglene?

Emil (samtalegruppe A): Ja.

Intervjuer: Hva er det for en side?

Emil (samtalegruppe A): Der står det hva en ikke burde gjøre, regler.

Intervjuer: Hvem har fortalt deg om denne siden?

Emil (samtalegruppe A): Skolen.

Intervjuer: Har dere jobbet med den siden på skolen?

Emil (samtalegruppe A): Nei. Vi har bare fått de reglene som henger på døren.

Intervjuer: Hva tenker dere om det?

Emil (samtalegruppe A): Jeg synes egentlig at vi skulle diskutert de.

Gruppen av elever som oppga at de kjente noe til nettvettreglene var størst. Typisk for disse elevene var at de ikke hadde jobbet nevneverdig med reglene på skolen. De fortalte også at de heller ikke diskuterte reglene med foreldre (andre voksne) eller søsken eller venner. Et annet typisk trekk var at disse elevene ga uttrykk for å ha et heller distansert forhold til reglene nærmest som om det ikke angikk dem, eller som de i alle fall ikke hadde et aktivt forhold til. Noen eksempler fra intervjuene med elevene illustrer dette:

Intervjuer: Kjenner dere til nettvettreglene?

Ask og Jonas (samtalegruppe B) i kor: Ja!

Jonas (samtalegruppe B): Jeg har glemt de allerede.

Intervjuer: Husker du nettvettreglene Ask?

Ask (samtalegruppe B): Ja, jeg husker noen – de verste.

Intervjuer: Hva husker du Jonas?

Jonas (samtalegruppe B): Man skal ikke hacke og ikke gå inn på ulovlige sider – det er det jeg husker av det.

Intervjuer: Hva husker du Ask?

Ask (samtalegruppe B): Jeg husker at det – man skal ikke oppgi navn og adresse.

Intervjuer: Følger dere nettvettreglene?

Jonas (samtalegruppe B): Det er noen som gjør det – i alle fall jeg.

Ask (samtalegruppe B): Jeg også.

Intervjuer: Har dere snakket om nettvettreglene på skolen?

Jonas (samtalegruppe B): Nei.

Intervjuer: Aldri?

Jonas (samtalegruppe B): Da vi fikk passord på skolen fikk vi et ark der det stod noen regler. At vi ikke måtte gå inn på sånne sider over 18 år – ikke oppgi passord og alt det der.

Intervjuer: Har Dere snakket med reglene med venner?

Jonas og Ask (samtalegruppe B) i kor: Nei.

Intervjuer: Enn foreldre, søsken?

Jonas (samtalegruppe B): Nei, men tenker egentlig ikke så mye på dem.

Intervjuer: Kjenner dere til nettvettreglene?

Tobias (samtalegruppe B): Ja.

Agnes (samtalegruppe B): Ja, men jeg følger ikke dem – jeg har ikke sett på dem.

Intervjuer: Hva med deg Tobias?

Tobias (samtalegruppe B): Nei, jeg har hørt om dem.

Intervjuer: Hvordan har du hørt om dem?

Tobias (samtalegruppe B): Jeg så en plakate på barneskolen.

Intervjuer: Hva betyr nettvettreglene?

Tobias (samtalegruppe B): Jeg husker bare at det stod noen advarsler – noe chattegreier – ikke bruke navn og id og såne greier. Det stod at man ikke fikk lov til å gå inn på porno og så stod det hva det ikke var lov til å gjøre.

Agnes (samtalegruppe B): Hva man ikke burde gjøre.

Intervjuer: Har dere snakket med noen lærer på skolen om nettvettreglene?

Agnes (samtalegruppe B): Nei, vi har ikke fått vite noe. Vi får bare beskjed om at dersom vi er på feile sider så blir brukerne lagt ned – vi vet jo ikke – vi skjønner jo, men det er ikke gnidd inn sånn at vi vet det ordentlig.

Intervjuer: Har dere diskutert nettvettreglene med familien?

Agnes (samtalegruppe B): Nei.

Tobias (samtalegruppe B): Hjemme bruker man ikke nettvettreglene.

Agnes (samtalegruppe B): Der gjør man hva man vil. Jeg tror pappa og de tenker sånn at jeg ikke gjør noe tull.

Intervjuer: Vet ikke foreldrene deres hva dere gjør på nettet?

Agnes (samtalegruppe B): Nei, egentlig ikke.

Tobias (samtalegruppe B): Nei, mamma og pappa bruker å sjekke nedlastningsprogrammet. Men det er ikke så heftig fordi jeg har låst min maskin – jeg har passord på alle mine private – så da slipper jeg å bli sjekket.

Intervjuer: Snakker dere med venner om dette?

Agnes (samtalegruppe B): Nei.

Innenfor gruppen med elever som oppga at de kjente godt til nettvettreglene, var det typisk at de var kjent med budskapet i reglene, at de både hadde hatt om nettvett på skolen og de hadde diskutert nettvett med foreldrene sine. Men også mange av disse

elevene ga uttrykk for at de nødvendigvis ikke fulgte reglene selv om de kjente dem godt.

Intervjuer: Følger dere reglene?

Frida (samtalegruppe A): Greit nok å vite om dem men det er jo opp til personen selv om han vil følge dem. Men man kan jo det meste.

Vilde (samtalegruppe A): Jeg vet ikke – jeg har mine egne regler, men bryter vel egentlig ikke de reglene. Jeg kan ikke si at det er sånn – der er en regel – jeg kan ikke gjøre sånn. Jeg har liksom mine regler og det synes jeg holder.

Intervjuer: Hvor har du fått dine regler fra?

Vilde (samtalegruppe A): Mine regler? De har jeg laget ut fra de tingene man ikke bør gjøre på nettet – jeg vet om folk som har erfaring om hva som kan skje vist du ikke følger reglene. Jeg har laget de selv.

Intervjuer: Har du snakket med foreldrene dine om reglene dine?

Vilde (samtalegruppe A): Jeg tror ikke mamma er interessert i at jeg skal oppgi meg selv på nettet på chattrom. Men hun nekter meg ikke.

De fleste av elevene som deltok i studien kjente altså til nettvettreglene. Mange av disse hadde imidlertid en begrenset kjennskap til dem, og mange uttrykte at de ikke fulgte reglene. Det var flere grunner til dette. Noen hevder at de hadde sine egne regler, og brukte sin sunne fornuft. Andre mente at de ikke trengte å følge regler når de var hjemme. Et gjennomgående trekk var videre at elevene hadde et distansert og lite aktivt forhold til reglene. Nesten ingen av elevene i samtalegruppe B hadde diskutert nettvett med lærer, foreldre eller venner. I samtalegruppe A hadde flere elever hatt om nettvett på skolen. Mange hadde fått informasjon om nettvett gjennom skriftlig materiale som hang på veggen i skolens datarom.

I det følgende skal oppmerksomheten rettes mot elevenes erfaring med å delta i de filosofiske samtalen. I denne sammenhengen vil jeg komme inn på hva elevene erfarte som mest positivt og hva de erfarte som mest negativt.

9.2.1 Det mest positive

Underveis i designeksperimentet ga elevene gjennomgående uttrykk for en grunnleggende positiv opplevelse av å delta i de filosofiske samtalen. Inntrykket

var i hovedsak basert på a) våre (lærerne og mine) observasjoner av elevene når de deltok i samtaleøktene og b) elevenes loggbøker (jf. kap. 5). Senere ble dette utdypet i intervjuer.

En sentral målsetning, både mens undervisningsopplegget ble prøvd ut og i etterkant av designeksperimentet, var å undersøke hva elevene erfarte som mest positivt med å delta i samtaleøktene og hva de erfarte som mest negativt eller utfordrende. For å få informasjon om elevenes erfaringer intervjuet jeg som elevene i etterkant av designeksperimentet (jf. kap. 5). I tillegg hadde jeg tilgang på elevenes loggbok (jf. kap. 5). Etter hver økt skulle elevene som nevnt i kapittel 5 svare på tre standardspørsmål:

1. Hvilke tanker har du gjort deg etter å ha deltatt i samtalen?
2. Hvordan opplevde du å delta i samtalen?
 - a) Hva opplevde du som mest positivt?
 - b) Hva opplevde du som mest negativt?
3. Hva tror du kan gjøres annerledes neste gang for at samtalen skal bli bedre?

I kapittel 5, har jeg beskrevet hvordan elevenes logg ble analysert. I det følgende skal jeg rette fokus mot elevloggene og først se nærmere på hva elevene beskrev som mest positivt med å delta. Nedenfor følger en oversikt over hva elevene oppga som mest positivt i loggen. Siden elevene formulerer seg svært kortfattet har jeg valgt å ta med alle sitatene fra alle elevloggene.

Samtale-gruppe A	Logg etter første økt: Svart på spørsmål 2a): Hva opplevde du som mest positivt?	Logg etter andre økt: Svart på spørsmål 2a): Hva opplevde du som mest positivt?	Logg etter tredje økt: Svart på spørsmål 2a): Hva opplevde du som mest positivt?
Vilde	Ganske bra å få snakket om slike ting som jeg kjenner ganske godt	Veldig deilig å få si min mening.	Gyldig fravær
Oda	Vet egentlig ikke	Bare bra, bortsett fra at alle sa mot meg	Vet egentlig ikke
Sigrid	Fikk høre mange interessante synspunkter	Jeg fikk sagt mine synspunkter. Fulgte med, snakket ikke så mye med Frida	Vet ikke.
Frida	Synes at jeg fikk sagt min mening	Har fått nye syn på tinga. Har fått sagt mine meninger. De fleste er enig på visse ting	Godt diskutert
Hanne	Alle fikk sjansen til å prate hvis de ville	Det mest positive er vel kanskje at vi lærer mye og at alle får prate vist de vil	At alle fikk mulighet til å si det de ville si
Nora	Passe morsomt og lærerikt. Bedre å jobbe sånn enn å bare jobbe med bøker	Samtalen gikk veldig bra	samtalen kom godt i gang
Sanna	Det var bra	Har ingen positiv mening	Det var en bra diskusjon
Petter	Da vi diskuterte spørsmål	Det positive var at ingen snakket stygt om det vi snakket om	Å delta i samtalen var kanskje mest bra
Håkon	Jeg synes det har vært en bra samtale	Å diskutere	Diskuteringen
Olav	Veldig greit at alle får snakke og si sin mening	Alle fikk snakke	Bra at alle får snakke
Sigurd	Vet ikke	Ingenting spesielt	Det var en bra diskusjon, det var artig
Emil	At jeg fikk være med i det hele tatt (Jeg tror at Tone (lærer) har vært sur på meg i det siste, så jeg tenkte at jeg ikke ville komme med)	Gyldig fravær	Å lære, å tenke
Anton	Spørsmålene	Spørre om lov, om dere får lov til å legge ut bilder av andre på nettet	Er ikke sikker
Geir	Gyldig fravær	Bra	Bra spørsmål

Figur 9–3: Elevenes loggføring av hva de opplevde som mest positivt med å delta, samtalegruppe A.

Samtale- gruppe B	Logg etter første økt: Svart på spørsmål 2a): Hva opplevde du som mest positivt?	Logg etter andre økt: Svart på spørsmål 2a): Hva opplevde du som mest positivt?	Logg etter tredje økt: Svart på spørsmål 2a): Hva opplevde du som mest positivt?
Elias	Artig	Ingenting	Gyldig fravær
Jonas	At folk lurere	-	Ingenting
Ask	Mesteparten	At man kan legge ut bilder	-
Johan	Det var interessant å høre hva andre tenkte om dette	Ikke noe	-
Tobias	At vi snakket om dette	Ingenting	Mest positivt
Trym	Er ikke sikker	At vi kom fram til noe fornuftig	Stille og rolig
Henrik	Positivt, artig	-	-
Agnese	Mest positivt. Fikk mye ut av spørsmålet.	Å høre andres meninger.	Gyldig fravær
Regine	Når alle snakket sammen	-	At noen orket å diskutere
Sunniva	At man skal ikke tulle for mye på nettet	Vet ikke helt	Vet ikke
Ylva	Det var interessant. Jeg synes alt gikk bra	Det var en fin samtale, der alle fikk komme fram med sin mening.	gyldig fravær
Guro	Gyldig fravær	Det mest positive var da vi diskuterte deiligst.no. og kom fram med forskjellige synspunkter.	Gyldig fravær

Figur 9-4: Elevenes loggføring av hva de opplevde som mest positivt med å delta, samtalegruppe B.

Et karakteristisk trekk ved måten elevene har ført logg på er at de formulerer seg i korthet og at svært mange elever ikke begrunner sine synspunkter. For eksempel skriver flere elever at det mest positive med samtaleene er at det er *artig* eller *morsomt* uten å utdype hvorfor de opplever det slik. Intervjuene med elevene gir derimot utdypende informasjon om dette, noe som omtales litt senere i kapitlet.

Når jeg sammenligner hva elevene skriver i loggen og hva de sier i intervju om hva de opplever som mest positivt med å delta i samtaleøktene er svarene svært like bortsett fra at i loggen oppgir mange elever at det å *få snakket* og *få sagt sin mening* er mest positivt (5 av 24 elever skriver dette etter første økt, 5 elever skriver dette etter andre økt og 2 elever skriver dette etter tredje økt). Når jeg intervjuet elevene er det imidlertid kun 1 av 24 som oppgir dette som det mest positive med å delta i de filosofiske samtaleene. I loggen er det også flere som skriver at de *ikke vet* (2 skriver dette etter første økt, 1 etter andre økt, og 3 skriver dette etter tredje økt) og

ingenting (3 elever skriver dette etter andre økt og 1 elev skriver dette etter tredje økt) på spørsmålet om hva de opplever som mest positivt. Dette skiller seg ut fra intervjuene hvor ingen av elevene sier rett ut at de *ikke vet* eller at *ingenting* var mest positivt. Det var også flere elever som ikke svarte på spørsmålene mine i loggen (2 elever etter andre økt og 2 elever etter tredje økt). Loggene synes å være skrevet nokså hastig, i og med at loggene er såpass kortfattede og inneholder mange ubesvarte spørsmål, mens intervjuene er lengre og kjennetegnes av at elevene alltid besvarer spørsmålene. Det er derfor grunn til å tillegge svarene fra de noe lengre intervjuene større vekt. Det kan dessuten ses som særlig verdifullt at intervjuene inviterer elevene til refleksjon omkring deltakelsen i undervisningsopplegget som helhet.

Elevenes svar på hva som var mest positivt kan plasseres innenfor flere hovedkategorier som delvis kunne overlape hverandre. I det følgende skal jeg gå nærmer inn på de ulike kategoriene (jf. vedlegg 5) og løfte frem elevenes synspunkter ved bruk av elevsitat. Den første kategorien var desidert oftest nevnt.

9.2.1.1 Verdien av å høre andres meninger

Hele 17 av 24 elever oppga i intervju at det å høre andres meninger var det mest positive med å delta i samtaleøktene. Tre elever omtaler også dette i loggboken. Elevene uttrykte imidlertid forskjellige grunner til hvorfor de opplevde at det å høre andres meninger var mest positivt. Spesielt fremhevet elevene det som interessant å bli kjent med ulike synsmåter, og at det var verdifullt å revurdere sin egen måte å tenke på gjennom andres synspunkter. For eksempel mener syv elever i intervju at det er fruktbart å høre andres meninger fordi det utdyper ens egen tenkning ved at man får flere synspunkter på en sak som igjen kan føre til at man forandrer egen tenkning eller tenker litt annerledes enn hva man gjorde i utgangspunktet. Denne kategorien er så utbredt at flere gjengis i sitater:

Anton (samtalegruppe A): Når jeg hører andre snakker, kan det hende at jeg kommer på noe bedre enn det jeg tenkte på fra før.

Intervjuer: Kan du si noe mer om dette?

Anton (samtalegruppe A): Ja, jeg kom på noe som var mye bedre enn den første tanken
- andre tanker.

Sunniva (samtalegruppe B): Det var spennende å høre på de andre.

Intervjuer: Hvorfor var det spennende å høre på de andre?

Sunniva (samtalegruppe B): Ja, det kan være ting man ikke har tenkt på før – det var ikke så dumt.

Frida (samtalegruppe A): Jeg tror at man på en måte får det litt mer inn når man diskuterer det, man får andre synspunkter på hva det gjelder, man sier ikke bare sin mening med en gang.

Petter (samtalegruppe A): Nei – man hører hva de synes og så kan man kanskje forandre litt på det man selv synes. Før tenkte jeg på noe men når jeg hører på de andre så syntes jeg at mitt høres så lite ut at jeg ville forandre mye på det.

Olav (samtalegruppe A): Det er morsomt å høre hva andre synes.

Intervjuer: Hvorfor er det morsomt?

Olav (samtalegruppe A): Andre sider og andre meninger er morsomt uansett.

Geir (samtalegruppe A): Det samme her. Ser at det er flere sider av en sak.

Johan (samtalegruppe B): Det er jo artig å høre på hva de andre tenker på – hvordan de andre tenker i forhold til meg.

Intervjuer: Hvorfor der det artig?

Johan (samtalegruppe B): Det er å vite om jeg tenker litt rart eller om jeg tenker som de andre. Måle litt hvordan vi tenker.

Intervjuer: Hva andre ting kan man få ut av å høre på andres meninger?

Johan (samtalegruppe B): Ja, jeg er ikke helt sikker... Vist du tenker feil liksom så kan du få vite om det du gjør er rett eller galt.

Oda (samtalegruppe A): Man får diskutert hva andre synes og hva man synes, og da får man kanskje litt annet syn på det fordi de andre kommer med ideer og slike ting.

Sigrid (samtalegruppe A): Gjennom å snakke om det man kan fra før så tenker man mer gjennom, må trekke egne beslutninger.

Intervjuer: Du nevnte i sted Håkon at det er artig å høre andres meninger

Håkon (samtalegruppe A): - Ja, det er artig å høre andres meninger.

Intervjuer: Hvorfor er det artig?

Håkon (samtalegruppa A): Det kan være forskjellig fra din egen mening. Det kan være at du tenker det ene og at de tenker noe helt annet som du ikke en gang har tenkt på en gang. Det blir jo spennende.

Sanna (samtalegruppe B): Det er veldig artig med at da får vi ting å diskutere også. Dersom jeg har det ene og de andre personene har noe annet så blir jo det to forskjellige meninger – det blir litt uenighet – det blir litt mer å snakke om. Vist hele gruppa mener det samme så hadde det blitt litt kjedelig å sitte og høre på.

Det er interessant å merke seg at elever som var lite verbalt aktive i øktene uttrykte minst like stor verdsetting av å høre andres mening som andre elever, noe som kan illustreres av et par sitater:

Petter (samtalegruppe A): Når jeg trakk meg unna, så prøvde jeg å konsentrere meg om å følge med på hva de andre sa. Jeg fulgte med, jeg synes det er spennende å bare sitte og høre.

Hanne (samtalegruppe A): Jeg er den som liker å følge med på samtaler – jeg er ikke alltid så aktiv. Jeg synes det er spennende å følge med på samtaler og høre andres meninger om det. Så kan jeg jo av og til dumpe innom å si noen ord når jeg er helt uenig eller sånn. Jeg liker å følge med på hva andre sier.

Elevene knytter også sin verdsetting av å høre andres mening til andre forhold. For eksempel ment to elever at man ble bedre kjent med hverandre på et personlig plan ved å lytte til hverandres meninger:

Vilde (samtalegruppe A): Man lærer kanskje å kjenne mer de andre – eller man får vite mer om den personen på en måte – når man hører forskjellige synspunkter.

Sigrid (samtalegruppe A): Ja det synes jeg. For da lærer man seg å kjenne disse personene mer og på den måten kan man se hvem denne personen er.

Verdien av å endre egen tenkning fremheves altså som verdifullt av mange elever. Sitatene knyttes ofte til læring, noe noen av elevene eksplisitt kommenterte på følgende vis.

Ylva (samtalegruppe B): Jeg synes det var bra å diskutere og høre andres meninger.

Regine (samtalegruppe B): - og at alle godtok andre sine meninger.

Intervjuer: Hvorfor er det bra å høre andres meninger?

Ylva (samtalegruppe B): Ja, det synes jeg fordi du lærer av det.

Intervjuer: Hva lærer du?

Ylva (samtalegruppe B): Mange tanker har man. Man har kanskje ikke tenkt alt selv. Også kan man bytte mening når man hører på de forskjellige argumentene.

Regine (samtalegruppe B): Det er interessant å vite hva andre synes om – hva andre mener om det du mener.

9.2.1.2 *Verdien av å si sin mening*

Verdien av å si sin mening skiller seg som nevnt ut fra de andre kategoriene ved at flere elevene nevner dette som grunn i elevloggen men ikke i intervju. Kun en av elevene (Regine i samtalegruppe B) fremhevet det som mest positive i intervjusammenheng.

Intervjuer: Hva opplevde dere som mest positivt?

Ylva (samtalegruppe B): Jeg lærer mer av filosofering – diskusjon. Vanligvis så detter jeg ut mer sånn her.

Regine (samtalegruppe B): Få være med å snakke – si hva du mener der og da er veldig bra og da blir du mer engasjert og hører på hva de andre sier enn når man sitter i en time og hører på hva læreren sier og skriver ned på papiret – da blir det bare borte – det detter ut hele tiden. Man må engasjere seg for å få med seg ting.

I og med at denne kategorien er såpass sentral i elevenes loggbøker kan det være rimelig å gjengi noen loggsitater nedenfor.

Vildes (samtalegruppe A) logg etter andre økt: Veldig deilig å få si min mening.

Sigrids (samtalegruppe A) logg etter andre økt: Jeg fikk sagt mine synspunkter. Fulgte med. Snakket ikke så mye med Frida.

Fridas (samtalegruppe A) logg etter første og andre økt: Synes at jeg fikk sagt min mening.

Fridas (samtalegruppe A) logg etter andre økt: Har fått nye syn på tinga. Har fått sagt mine meninger.

Olavs (samtalegruppe A) logg etter første økt: Veldig greit at alle får snakket og si sin mening.

Ylvas (samtalegruppe B) logg etter andre økt: Det var en fin samtale, der alle fikk komme frem med sine meninger.

En rimelig fortolkning på forskjellen mellom vurderinger i logg og intervjuene er at svarene i loggen er preget av umiddelbar verdsetting av at en selv og andre får snakke. Intervjuene gjøres etter at elevene har fått tid til å tenke over hva dette fører til og i en intervjukontekst der de blir oppfordret til å reflektere utover en umiddelbar opplevelse som loggene kan ses som uttrykk for. Slik sett trenger ikke motsetningen mellom svar i logg og intervju være så motstridende.

9.2.1.3 Verdien av å lære

Et annet fremtredende trekk er at elevene vektla at deltakelsen var en god måte å lære på, som engasjerte dem. Det er allerede nevnt at flere elver knytter *å lære* til beskrivelser av andre aspekter som verdsettes høyest. 10 av 24 elever oppga i intervju at det *å lære* var det mest positive med å delta i samtalene, noen sitater nedenfor eksemplifiserer dette:

Jonas (samtalegruppe B): Det er interessant – man lærer noe.

Ask (samtalegruppe B): Jeg er helt enig med det Jonas sier – det er veldig interessant.

Intervjuer: Hva var interessant?

Ask (samtalegruppe B): Jeg likte det vi snakket om – folk som legger ut bilder av folk som ikke vil at de skal bli lagt ut.

Intervjuer: Hva kunne vært annerledes med opplegget?

Jonas (samtalegruppe B): Egentlig ingenting. Det var bra – jeg vet ikke hva som kunne vært bedre.

Vilde (samtalegruppe A): Jeg synes dette var en veldig bra måte å gjøre dette på. Det er veldig lærerikt – man får gått igjennom veldig mye og det er mer spennende å snakke om det vist man snakker litt mer åpent om det.

Håkon (samtalegruppe A): Det er en god måte å lære på egentlig å høre på andre sin kunnskap. Det blir jo artig også. Man sitter ikke bare der og jobber – man

jobber jo, men på en annen måte. Det blir kjedelig å sitte og skrive og gjøre oppgaver. Det er mye mer spennende – aksjon – å sitte og diskutere og snakke og sånn.

Petter (samtalegruppe A): Jeg synes det var morsomt og lærerikt å holde på med. Ja, her får vi mer spenning ut av læringen. Jeg vil gjøre mer av det.

Sigurd (samtalegruppe A): Jeg synes det var lærerikt, men det kunne også vært andre temaer. Denne læremetoden synes jeg fungerer.

Emil (samtalegruppe A): Det var ganske lærerikt. Vi fikk jo vite mer. Vi fikk diskutert det vi ikke får diskutert mer sammen med de andre. Fikk slått flere hjerner sammen.

Ylva (samtalegruppe B): Jeg lærer mer av filosofering – diskusjon. Vanligvis så detter jeg ut mer sånn her.

Jonas: (samtalegruppe B): Man lærer for eksempel – man får litt mer respekt for hva man gjør på Internett, at man ikke bare går å gjør ditt og datt av det man vil uten å tenke på konsekvensen av det.

Intervjuer: Hvorfor har det vært kjempeartig?

Sunniva (samtalegruppe B): Jeg liker å sitte å snakke og så lærer jeg nye ting.

Intervjuer: Hva har du lært?

Sunniva (samtalegruppe B): Jeg har lært noe om det jeg ikke har vært med på – jeg har ikke vært med på så mye. Det er trist å avslutte.

Intervjuer: Hvorfor er det trist?

Sunniva (samtalegruppe B): Det er artig å være med på.

Intervjuer: Kan du si noe om hva du synes er artigst?

Sunniva (samtalegruppe B): Alt var artig.

Intervjuer: Kan dere beskrive hva vi har holdt på med i prosjektet?

Frida (samtalegruppe A): Vi har diskutert og det er jo en positiv ting, og så har vi på en måte snakket om nettvettreglene fordi vi har vært innom det.

Intervjuer: Hvordan opplever dere å jobbe med nettvettreglene på denne måten?

Frida (samtalegruppe A): Jeg synes som om det virker at man lærer mer ut av det.

Oda (samtalegruppe A): Man får diskutert hva andre synes og hva man synes og da får man kanskje et litt annet syn på det fordi de andre kommer med ideer og slike ting.

Frida (samtalegruppe A): Jeg tror at man på måte får litt mer inn når man diskuterer det – man får andre synspunkter på hva det gjelder – man sier ikke bare sin mening med en gang.

9.2.1.4 Verdien av å diskutere

Et annet aspekt som nevnes ofte er verdien av å diskutere. Dette knyttes selvsagt også til andre aspekter som nevnes foran. Ord som *diskutere*, *drøfte* eller andre tydelige beskrivelser av verdien av meningsbrytning nevnes imidlertid eksplisitt av flere elever slik som i følgende sitater:

Intervjuer: Hva var mest positivt med å delta i samtalen?

Tobias (samtalegruppe B): Det er jo artig å være med på sånne samtaler.

Intervjuer: Hva er artig?

Tobias (samtalegruppe B): Diskutere.

Intervjuer: Hvorfor var det artig å diskutere?

Tobias (samtalegruppe B): Høre andres meninger om forskjellige ting. Det er mye bedre å diskutere enn at Siv (lærer) skulle ha skrevet for eksempel her er ti nettvettregler – skriv de ned. Det er mye bedre å diskutere.

Intervjuer: Hvorfor mener du at det er bedre?

Tobias (samtalegruppe B): Du får mye mer ut – du får vite mer om det.

Agnes (samtalegruppe B): Man får vite grunner.

Intervjuer: Hva opplevde du som mest positivt med å delta i samtalen?

Johan (samtalegruppe B): Det ble litt mye skriving. Det er artig når vi leser teksten og diskuterte. Det er artig å diskutere situasjoner.

Intervjuer: Hva har dere opplevd som mest positivt med å delta i samtalen?

Frida (samtalegruppe A): Vi har diskutert og det er jo en positiv ting og så har vi på en måte snakket om nettvettreglene fordi vi har vært innom det.

Intervjuer: Er dette en måte å snakke om nettvettreglene på?

Frida (samtalegruppe A): Jeg synes som om det virker som man lærer mer ut av det.

Oda (samtalegruppe A): Man får diskutert hva andre synes og hva man synes og da får man kanskje litt annet syn på det fordi de andre kommer med ideer og slike ting.

Frida (samtalegruppe A): Jeg tror på en måte man får det litt mer inn når man diskuterer det. Man får andre synspunkter på hva det gjelder. Man sier ikke bare sin mening med en gang.

Intervjuer: Hva har dere opplevd som mest positivt med å delta i samtalen?

Håkon (samtalegruppe A): Ganske bra egentlig. Jeg synes det er artig når vi sitter å diskuterer og når det blir helt vilt, det er artig.

Intervjuer: Hvorfor synes du det er så artig?

Håkon: Det er bare artig – man får sånn energi. Det er bare artig å sitte og diskutere. Det er artig når alle sitter sånn (lener seg fremover). Så blir vi jo enig om noe til slutt og sånn.

9.2.1.5 Andre aspekter

Elevene fortalte også om andre sider ved deltakelsen i samtalegruppene som mest positiv. For eksempel vektla noen elever det som mest positivt at de opplevde at det var legitimt å være uenig: *Det blir liksom lov å si at man er uenig enn vist man skal stå oppe ved katetret og lese opp og så ikke få lov til å sin noe det blir sånn at man da må spørre* (Sanna, samtalegruppe A). Et annet eksempel er at noen elever fremhevet selve samtaletemaet som interessant:

Jonas (samtalegruppe B): Jeg likte den der hacker greian – det var interessant.

Ask: (samtalegruppe B): Jeg likte det vi snakket om – folk som legger ut bilder av folk som ikke vil at de skal bli lagt ut.

Det var enkeltelever som ga uttrykk for at det å delta i de filosofiske samtalene var positivt fordi det var lov å ta feil og være uenig:

Sigrd (samtalegruppe A): Jeg synes det er ok å ta feil også. Når man sitter der aleine kan det komme opp mye rart, men når man får andres synspunkter så tenker man kanskje annerledes etterpå.

I det følgende skal fokus rettes mot hva elevene oppga som mest utfordrende med å delta i samtaleøktene.

9.2.2 Det mest negative

Med utgangspunkt i elevenes logger, var det problematisk å peke på noe spesielt/noe felles som flere elever opplevde som mest negativt, fordi svært mange av elevene svarte *ingenting* eller *vet ikke* på spørsmålet om hva de opplevde som mest negativt. Fra samtalegruppe A svarte 6 av 14 elever etter første økt *ingenting*. Etter andre økt svarte 5 av 14 elever *ingenting*, mens etter tredje økt svarte 4 av 14 elever *ingenting*. I samtalegruppe B var tendensen noe annerledes, men også her svarte flere elever *ingenting*. Etter første økt svarte 1 av 11 elever *ingenting*, etter andre økt svarte 5 av 11 elever *ingenting*, mens etter tredje økt svarte 2 av 11 *ingenting*.

Mange elever svarte også *vet ikke* på spørsmålet om hva de opplevde som mest utfordrende. I samtalegruppe A var det etter første økt 3 av 14 elever som skrev *vet ikke*, etter andre økt var det 1 av 14 som skrev *vet ikke*, mens etter tredje økt var det 3 av 14 elever som skrev *vet ikke*. I samtalegruppe B var det 3 av 11 elever som skrev *vet ikke*, etter andre økt skrev 2 av 11 elever *vet ikke*, mens etter tredje økt skrev 2 av 11 elever *vet ikke*.

I tillegg til at svært mange av elevene enten svarte *ingenting* eller *vet ikke* var det også mange av elevene som svarte *blankt*, spesielt i samtalegruppe B. Her svarte 2 av 11 elever blankt etter første økt, 1 av 11 elever etter andre økt og 6 av 11 elever etter tredje økt. I samtalegruppe A var det ingen av elevene som svarte blankt etter første økt, etter andre og tredje økt var det imidlertid 3 av 14 elever som svarte blankt. Nedenfor gjengis sitatene fra elevenes loggbøker. Samlet sett inneholder faktisk kun 15 av 78 elevlogger substansiell negativ opplevelse av deltakelsen i en økt.

Elev Samtalegruppe A	Logg etter første økt: Svart på spørsmål 2b): Hva opplevde du som mest negativt?	Logg etter andre økt: Svart på spørsmål 2b): Hva opplevde du som mest negativt?	Logg etter tredje økt: Svart på spørsmål 2b): Hva opplevde du som mest negativt?
Sanna	Ingenting negativt	Har ingen negativ mening	hm...
Nora	ikke noe spesielt	Litt uenig men det er egentlig litt bra	Ingenting
Vilde	Vet ikke. Synes alt gikk bra ☺	Ingenting.	-
Frida	Ingenting.	Ingenting.	Ingenting.
Hanne	Tone (lærer) pratet litt mye	Vet ikke	At Tone (lærer) avbrøt samtalen
Oda	Det vet jeg ikke	At alle sa meg imot	Vet egentlig ikke.
Sigrid	Ikke så mye. Litt mye gjentakelser. Ok å delta i samtalen. Fikk sagt min mening.	Ikke alle takler like godt å få kritikk: da bør de ikke si så mye synes jeg.	Ingen tok poenget mitt
Petter	Mest negativt: Ingenting.	Ingenting var negativt.	Ingenting
Sigurd	Vet ikke.	Ingen ting spesielt.	Ingenting.
Anton	Ingen ting.	Ikke slette bilder av andre	Er ikke sikker.
Olav	En og annen avbrytelse	?	Dårlig med at folk snakker i munnen på folk
Emil	Ingenting	-	vet ikke
Håkon	At det er mange syke folk ute på nettet	Jeg fikk ikke ordet	At vi pratet i munnen på hverandre
Geir	Ingenting	-	-

Figur 9–5: Elevenes loggføring av hva de opplevde som mest negativt med å delta i samtalen, samtalegruppe A.

Elev Samtalegruppe B	Logg etter første økt: Svart på spørsmål 2b): Hva opplevde du som mest negativt	Logg etter andre økt: Svart på spørsmål 2b): Hva opplevde du som mest negativt?	Logg etter tredje økt: Svart på spørsmål 2b): Hva opplevde du som mest negativt?
Elias	-	Vet ikke.	-
Trym	At folk har falsk info på åpne «chatkafeer»	Litt mye snakking i munnen på hverandre	Vet ikke
Ask	Ikke noe.	Ingenting.	-
Johan	Ikke helt sikker	Ikke noe	-
Jonas	At folk lur	Ingenting	Ingenting
Tobias	Vet ikke.	Ingenting.	Ingenting. At vi gikk glipp av musikkturen
Henrik	-	(Sluttet)	(Sluttet)
Agnes	ikke noe	Det var ikke noe negativt ☺	-
Sunniva	Vet ikke	Vet ikke helt	Vet ikke.
Ylva	Jeg synes alt gikk bra	Det var ingenting negativt	-
Regine	Når vi snakket så ble det litt feil	-	At noen bare så på uten å diskutere sammen
Guro	-	Det mest negative var da guttene i gruppa skulle forklare hva ei «tynn» jente er	-

Figur 9–6: Elevenes loggføring av hva de opplevde som mest negativt med å delta i samtalen, samtalegruppe B.

I intervjuene uttrykte elevene langt sjeldnere svar av typen *ingenting* eller *vet ikke* på spørsmålet om hva de erfarte som mest negativt (se tabell nedenfor). I tillegg var det også flere elever som mente at det å lage spørsmål var mest negativt med å delta i samtalen.

9.2.2.1 Å lage spørsmål

Noe av det samme mønstret kom til uttrykk i intervjuene med elevene. De fleste elevene anvender ord som *vet ikke* eller *ingenting*. Noen nøyer seg med dette, mens andre etter hvert utfyller sitt svar litt mer. Den tidligste svarkategorien bestod av elevene som kommenterte negative aspekter ved å forbedre spørsmål før den filosofiske samtalen. Elevene oppga særlig to grunner til hvorfor de opplevde spørsmålsformuleringen nemlig at det var *vanskelig* og *kjedelig*. Dette skal illustreres ved flere sitater. Første opplevelser av at det var kjedelig å lage spørsmål.

Intervjuer: Hvordan var det å lage spørsmålene?

Johan (samtalegruppe B): Det var litt kjedelig egentlig.

Intervjuer: Hvorfor var det kjedelig:

Johan (samtalegruppe B): Da måtte vi sitte og gruble – det er sikkert lærerikt og sånn, og viktig på en måte.

Intervjuer: Hvorfor mener du det er lærerikt?

Johan (samtalegruppe B): Man tenker liksom over hva man har hørt og når vi lager spørsmål så tenker vi mer på det vi har lest. Ikke bare lese det – man må jo tenke mer på det. Men det var ikke så kjedelig.

Intervjuer: Hvordan opplevde dere å lage spørsmål?

Håkon (samtalegruppe A): Den første gangen så syntes jeg det var kjedelig men siste gangen syntes jeg det var mye lettere. Da var det lett. Første gangen var det så vanskelig å finne spørsmål. Det var så mye vanskeligere å finne spørsmål om det temaet.

Sanna (samtalegruppe A): Jeg synes ikke det var noe artig å lage spørsmål. Det var mye morsommere å se på de andre sine spørsmål.

Andre elever omtaler at det var vanskelig å lage spørsmål, slik som i følgende sitater:

Emil (samtalegruppe A): Jeg hadde problem med det. Jeg viste ikke hva jeg skulle skrive. Til slutt fant jeg bare på noe.

Petter (samtalegruppe A): Jeg synes det var litt vanskelig å lage spørsmål. Først tenkte jeg å lage spørsmål rett fra arket – det som stod på arket – men så oppdaget jeg at mange andre laget spørsmål som ikke var fra arket.

Ylva (samtalegruppe B): Jeg synes det var litt vanskelig å lage spørsmål.

Regine: Det synes jeg også. Man viste ikke helt hva man skulle skrive.

Geir (samtalegruppe A): Nei av og til var det vanskelig fordi jeg ikke hadde fått med meg helt poenget i teksten.

Jonas (samtalegruppe B): Jeg synes det var vanskelig fordi man måtte finne det beste og da må man tenke for å finne det.

Sigurd (samtalegruppe A): Jeg synes det er vanskelig, men etter hvert så var det lettere så klart.

Dessuten bør også anmerkes at andre elever tvert imot beskrev sin opplevelse av spørsmålsforberedelsene som særlig positiv:

Elias (samtalegruppe B): Det var veldig artig å lage spørsmål. Hvis vi hadde hatt KRL hadde jeg sovnet av for lenge siden.

Sigrd (samtalegruppe A): Nei, jeg synes det gikk greit. Det var jo på en måte at vi måtte diskutere spørsmålene, men det var jo litt artig for da kunne man diskutere.

Sunniva (samtalegruppe B): Det var vel bare noe som dukket opp i hodet.

I alle fall er det samlet sett et sentralt trekk ved elevers negative opplevelse av å stille spørsmål knyttet til tvil om hvordan man skal gå frem for å formulere spørsmål heller enn at det betviles at det har en verdi å formulere slike spørsmål. Det kan også nevnes at enkelte elever uttrykte misnøye med kvaliteten på de spørsmålene som ble formulert, slik som Oda i samtalegruppe A gir uttrykk for:

Oda (samtalegruppe A): Noen spørsmål var ganske dårlige. At de – at folk ikke kan lage ordentlige spørsmål.

9.2.2.2 Andre aspekter

Enkelte elever nevnte også andre aspekter som mest negativt, for eksempel at man har blitt mye motsagt, at det ble for mye skriving, at læreren «pratet veldig mye» og spesielt at det var krevende eller anstrengende å delta i samtalen.

Agnes (samtalegruppe B): Det synes jeg var mest irriterende fordi da måtte jeg tenke enda mer.

...

Agnes (samtalegruppe B): Ja, jeg tror vi diskuterte litt etterpå. Men jeg var ganske sliten etter timen. Jeg var skikkelig sliten.

Intervjuer: Hvorfor var du så sliten?

Agnes (samtalegruppe B): Det blir så mye – jeg konsentrerte meg så mye. Når vi sitter i klasserommet har vi pauser på en måte, mens der var det sånn at jeg måtte tenke hele tiden – det ble mye.

Intervjuer: Snakket dere videre om temaet etter timen?

Ylva (samtalegruppe B): Vi snakket ikke spesielt om det.

Regine (samtalegruppe B): Det var blåst i hodet.

Enkelte elver nevnte også andre negative aspekter i loggen og intervjuene. Eksempler på dette er at man får ordet for lite, at elver snakker i munnen på hverandre, at lærer avbryter, at man blir motsagt, at andre ikke tåler kritikk. Av disse aspektene er imidlertid enkeltstående.

9.2.3 Hvordan opplevde elevene fortellingene?

I intervjuene ble elevene spurt om hvordan de opplevde fortellingene som lå til grunn for samtale. Samlet sett likte flest av de 24 elevene fortellingene om *Hacking* (10 elever 9 og *Deiligst.no* (9 elever) best, mens *Forelasket på nett* tiltalte 5 elever mest. Svarene var altså nokså varierte. Det kan imidlertid ses en kjønnsmessig forskjell i preferansen. I samtalegruppe A, viste det seg at flertallet av guttene (6 av 7 gutter) likte fortellingen om hacking best, mens flertallet av guttene (4 av 6 gutter) i samtalegruppe B likte fortellingen *deiligst.no* best. Blant jentene i begge samtalegruppene var det større variasjon i forhold til hvilken fortelling som utpekte seg som den beste, se nedenfor:

Beste fortelling	Samtalegruppe A		Samtalegruppe B	
	7 Jenter	7 Gutter	4 Jenter	6 Gutter
Forelasket på nett	(Nora, Hanne)		(Ylva, Agnes)	(Tobias)
Deiligst.no	(Vilde, Sigrid, Frida)	(Olav)	(Sunniva)	(Ask, Johan, Trym, Elias)
Hacking	(Sanna, Oda)	(Geir, Emil, Håkon, Sigurd, Petter, Anton)	(Regine)	(Jonas)

Figur 9-7: Best likte fortellinger, avhengig av kjønn.

Elevene oppga ulike grunner til hvorfor en fortelling appellerte mer enn en annen. Enkelte elever begrunnet svaret med sin egen interesse for temaet: «Jeg har interesse for sånne ting. Da traff det deg på en måte, og da blir det spennende» (Geir, samtalegruppe A). Andre begrunnet appellen med at fortellingen gav et godt grunnlag for diskusjon: «Den siste synes jeg var den beste fordi den ble det mest diskusjon rundt. Jeg synes det var det beste spørsmålet som kom fra den» (Sigurd,

samtalegruppe A). En av elevene fremhevet fortellingens realisme som avgjørende: «Det er noe som skjer ofte. Det er jo ikke så ofte at noen hacker seg inn på skolen» (Johan, samtalegruppe B). Mens flere andre mente at fortellingen stimulerte deres tenkning. En elev som fremhevet dette gav uttrykk for at fortellingen fikk ham til å tenke på konsekvenser av å handle uten dømmekraft på nettet:

Intervjuer: Hvorfor likte du best denne fortellingen?

Ask (samtalegruppe A): Den fikk meg til å tenke.

Intervjuer: Hva tenkte du da?

Ask (samtalegruppe A): Jeg begynte å tenke at – vist jeg hadde et bilde av Jonas som han ikke ville at jeg skulle legge ut på Internett så hadde jeg lagt det kanskje ut likevel så hadde han blitt sur på meg og sluttet å være venner.

9.2.4 Hvordan opplevde elevene egen deltakelse?

I kapittel 7.3 så vi at elevene visste ulik grad av muntlig aktivitet i de filosofiske samtalerne. Når jeg intervjuet elevene i etterkant av prosjektet ønsket jeg å undersøke hva elevene tenkte om sin egen - og andres deltakelse i det undersøkende fellesskapet. Særlig interessant var svarene til de elevene som aldri var verbalt aktiv under den filosofiske samtalen, slik som elevene Petter og Hanne (samtalegruppe A). Disse elevene tok aldri ordet i samtalerne. På mitt spørsmål om hvordan de opplevde sin egen deltakelse i samtalerne svarte begge elevene at selv om de ikke var verbalt aktiv med i samtalen, lyttet de aktivt til det som ble sagt og fant det spennende å høre på andres meninger. Dette bekrefter inntrykk fra observasjonene av undervisningsøktene (jf. kap. 10). Lignende opplevelser ble formidlet av andre elever som var lite verbalt aktive. Når verbalt aktive elever forteller om hvordan de opplever sin egen deltakelse beskriver de typisk en positiv opplevelse av å veksle mellom å lytte oppmerksomt og å bidra verbalt:

Vilde (samtalegruppe A): Jo da, jeg følger med ganske godt. Når jeg er med i diskusjoner er jeg flink til å følge med fordi jeg synes det er spennende. Jeg er stort sett til stede hele tiden.

Håkon (samtalegruppe A): Når jeg hadde vært aktiv, og tok meg en pause, så var det egentlig for å studere hva de andre sa og følge med på hva de sier og gjør. Ikke egentlig hva de gjør men hva de sier – observere litt.

Selv enkelte beskrivelser av sviktende oppmerksomhet ble gjerne omtalt som foreløpig og ikke typiske for deltakelsen i helhet, slik for eksempel Sanna (samtalegruppe A) beskriver det:

Sanna (samtalegruppe A): Det ble sikkert litt dagdrømming også, men det var jo... visst man syntes at det ble litt kjedelig – eller at det ble – jeg vet ikke – det ble litt dagdrømming men det var også for å høre på de andre. Noen ganger fikk jeg andre tanker og fikk Å! Hva sitter de å snakker om, og jeg kom meg fort inn i igjen.

Videre så mange elever sin deltakelse som mer aktiv enn i andre skoletimer:

Ylva (samtalegruppe B): Jeg hørte på hva de sa og tenkte på hva jeg skulle komme fram til.

Regine (samtalegruppe B): I timene er det noe helt annet for da står læreren og snakker om noe vi kanskje ikke synes er interessant så da orker vi ikke å følge med så mye med, men det der var interessant å sitte og snakke om tema fra dagliglivet.

Olav (samtalegruppe A): Jeg begynte med å sitte å høre hva de andre sa før jeg sa min mening. Jeg var konsentrert.

Trym (samtalegruppe B): Det dårligste var når alle bråket – snakket i munnen på hverandre.

9.2.5 Lærerne i samtaleøktene – sett ut fra elevperspektivet

Elevene ble også spurt direkte om hvordan de opplevde læreren i de filosofiske samtaler. Opplevelsen var i hovedsak positiv. Størstedelen av elevene mente ikke at lærerne var så annerledes enn i andre skoletimer. Dette gjaldt 11 av 14 elever i samtalegruppe A og en større andel elever i samtalegruppe B (5 av 10 elever). Noen sitater illustrerer dette:

Intervjuer: Er Tone annerledes i filosofiøktene.

Olav og Geir (samtalegruppe A): Nei! (i kor).

Olav (samtalegruppe A): Slik hun bruker å være.

Intervjuer: Hva mener du Geir?

Geir (samtalegruppe A): Som hun bruker.

Intervjuer: Er Siv annerledes i filosofiøktene?

Sunniva (samtalegruppe B): Nei, som hun alltid er.

Intervjuer: Er Siv annerledes i filosofiøktene?

Ylva (samtalegruppe B): Nei, hun er alltid engasjert – hun er engasjerende

Regine (samtalegruppe B): Hun får oss til å bli aktiv

Intervjuer: På hvordan måte?

Regine (samtalegruppe B): Å snakke om Internett og sånt.

Ylva (samtalegruppe B): Ja, det er jo egentlig det fordi man snakker ikke om det i fritiden. Vist man snakker om det på skolen får man flere tanker om det å være på Internett – hva man gjør der. Man har egentlig behov for å snakke om det.

Et trekk med svarene til elevene som fremhevet at læreren ikke fremtrer så veldig annerledes enn i vanlig undervisning, er at de vektlegger at læreren grunnleggende sett har den samme personligheten:

Intervjuer: Er Tone annerledes i filosofiøktene

Håkon (samtalegruppe A): Jeg synes hun er ganske lik slik hun ellers er når vi diskuterer i klasserommet. Hun skifter ikke personlighet egentlig.

Intervjuer: Hva tenker du Sanna?

Sanna (samtalegruppe A): Jeg vet ikke egentlig – la ikke merke til noe.

En elev kommenterte for eksempel at lærer Tone prater for mye i øktene:

Intervjuer: Hva opplevde du som mest negativt med filosofiøktene?

Hanne (samtalegruppe A): Tone pratet veldig mye.

Intervjuer: Hva tenker du om det?

Hanne (samtalegruppe A): Hun skulle pratet mindre.

Forskjellene som beskrives er av mer konkret og avgrenset art, og er stort sett positivt betont. Dette gjelder ikke minst elevene som fremhever at læreren er annerledes i disse timene (4 av 14 elever i samtalegruppe A og 5 av 10 elever i samtalegruppe B). Den mest fremtredende opplevelsen av forskjell fra ordinær undervisning er at læreren oppleves som mer lyttende, roligere og mindre stresset, noe som uttrykkes i følgende sitater:

Intervjuer: Er Siv annerledes i filosofiøktene?

Johan (samtalegruppe B): Hun er mer stille. Hun prater ikke så mye.

Intervjuer: Hvordan opplever du det?

Johan (samtalegruppe B): Det ble på en måte mer filosofiaktig.

Intervjuer: Kan du si litt mer om hvordan det er når det er filosofiaktig?

Johan (samtalegruppe B): Nei, roligere.

Elevene trekker også frem andre positive endringer for eksempel at lærerne er mer engasjerte og er mer strukturerte. Følgende sitater illustrerer dette:

Intervjuer: Er Tone annerledes i filosofiøktene

Sigrid (samtalegruppe A): Ja!

Intervjuer: Hvordan er Tone annerledes?

Sigrid (samtalegruppe A): Mer engasjert. Jeg tror hun har dilla på filosofering i det siste.

Intervjuer: Er Tone annerledes i filosofiøktene.

Anton og Emil (samtalegruppe A): Ja! (i kor).

Intervjuer: Hvordan er Tone annerledes?

Emil (samtalegruppe A): Hun er mer aktiv. Når vi er i klasserommet blir hun mer stresset.

Intervjuer: Hvordan stresser hun da?

Anton (samtalegruppe A): Hun stresser bare.

Intervjuer: Hva gjør hun når du Emil sier at hun er aktiv?

Emil (samtalegruppe A): Bare sånn mer aktiv.

Intervjuer: Er Siv annerledes i filosofiøktene?

Agnes (samtalegruppe B): Ja egentlig, vi får si hva vi mener. Flere skulle vært som henne.

Det var imidlertid vanskelig å få elevene til å utdype hva de mer konkret la til grunn når de karakteriserte henne som mer *aktiv* og mindre *stresset* i filosofiøktene. Kanskje er det at disse elevene har merket seg at arbeidet i filosofiøktene går langsomt, og at lærer Tone bruker god tid både på både selve prosessen som fører frem til den filosofiske samtalen og at selve samtalen går langsomt.

Intervjuer: Hvordan var Siv i filosofiøktene? Var hun som hun alltid bruker å være eller synes dere at hun var annerledes?

Jonas (samtalegruppe B): Mye mer annerledes. I timene er det bare babling og alt sånn i ett. I prosjektet var hun veldig sånn: en ting av gangen og veldig strukturert.

Intervjuer: Hva tenker du om det?

Jonas (samtalegruppe B): Det var mye bedre, det var mer orden. Det er ikke typisk henne å sitte og høre.

Intervjuer: Hvorfor er det viktig å bli hørt?

Jonas (samtalegruppe B): Ja, det er helt ok. Man føler at man ikke blir oversett. Ellers så springer alle og snakker med alle og sånn der. Og så fikk alle sagt sin mening.

Intervjuer: Hvorfor er det viktig å få sagt sin mening?

Jonas: For man må jo gjøre det man tror på – man må gjøre det man selv føler for. Om kameraten din velger å gjøre noe, så kan ikke du gjøre det samme bare fordi han gjør det. Jeg må gjøre det jeg føler er riktig.

9.3 Oppsummering

I dette kapitlet er lærerne og elevenes erfaringer med å delta i samtaleøktene beskrevet.. De erfaringer som lærerne snakket mest om var for det første sentrert rundt sentrale utfordringer knyttet til lærerrollen og dernest fremhevet de positive opplevelser av elevenes deltakelse. Lærerne opplevde dette særlig utfordrende på tre måter: For det første opplevde de det som vanskelig å håndtere de komplekse utfordringer som møter dem som tilretteleggere av samtalene. For det andre fryktet lærerne å dominere talerommet og de syntes det kunne være vanskelig å finne balansen mellom å lytte og snakke. For det tredje opplevde de at bred deltakelse blant elevene var vanskelig å tilstrebe. Her så de det som mest utfordrende å aktivisere alle elevene.

Når elevene skulle beskrive hva de hadde erfart som mest positivt med å delta i samtaleøktene, trakk de frem det å høre andres meninger, å si sin mening, å lære, å diskutere, at det er lov å ta feil og være uenig. En sentral intensjon med filosofi som arbeidsmåte i skolen (jf. kap. 3), er nettopp å få elevene til å uttrykke meninger, lytte til hverandre og vise respekt for ulike synspunkter og perspektiver. I så måte samsvarer elevenes erfaringer svært godt med hva man ideelt ønsker å oppnå

innenfor filosofering med barn og filosofiske samtaler mer generelt. Erfaringene samsvarer ikke minst svært godt med Hannah Arendts perspektiv på utvikling av dømmekraft (jf. kap. 2).

Elevene erfarte også negative og utfordrende sider ved å delta i samtaleøktene. Mange ga uttrykk for at det å lage spørsmål var mest negativt, men også det å skrive, bli motsagt og at lærer prater mye ble nevnt.

Ikke overraskende erfarte elevene det å formulere spørsmål til de filosofiske samtalene som mest utfordrende. Elevene hadde som nevnt noe erfaring med å delta i filosofiske samtaler fra tidligere, men hadde ikke hatt noen form for opplæring i hva som særskilt kjennetegner filosofiske spørsmål fra andre spørsmålstyper. I gjennomføringen av designeksperimentet var det heller ikke tid til å undervise om dette.

Elevene trakk også frem andre negative momenter. De fleste var enkeltstående, mens de noe mer fremtredende moment var at noen elever syntes det ble mye skriving, at det var anstrengende å tenke, delta og at det å bli motsagt av andre kunne oppleves som negativt, samt at en lærer kunne snakke for mye.

I dette kapitlet har vi også sett hva elevene mente om fortellingene som ble brukt i undervisningsopplegget og hvordan de erfarte lærerne i samtaleøktene.

Fortellingene viste seg å appellere til elevene på ulike måter. Noen elever opplevde at fortellingene tok opp temaer som de var interessert i, og at dette var positivt. Andre fremhevet det som positivt at de opplevde at en fortelling var realistisk. Noen elever mente også at fortellingene stimulerte til tenkning og til å reflektere over konsekvenser av å handle uten dømmekraft på nettet. Ingen elever ga imidlertid uttrykk for at de ikke likte innholdet i fortellingene.

Elevene gav uttrykk for en overveiende positiv erfaring av sin egen deltakelse i samtalene. De beskriver seg selv som mer aktive, engasjerte og lyttende. Selv elevene som ikke var så verbalt aktive, gav uttrykk for engasjement og lyttende tilstedeværelse. Den største delen av elevene oppfattet ikke læreren som radikalt

annerledes enn i vanlige timer. De forskjellene som likevel beskrives, er positivt betont. Spesielt den ene læreren beskrives mer lyttende og mindre stresset. Videre beskrives lærerne blant annet som mer engasjerte og strukturerte.

I neste kapittel skal hovedfunn i undersøkelsen sammenfattes, kommenteres og behov for ytterligere forskning kommenteres.

10 OPPSUMMERING OG BEHOV FOR VIDERE FORSKNING

10.1 Utfordringen – den digitale dømmekraften

Internett er en sentral og integrert del av barn og unges liv i dag. Betegnelser som det digitale samfunn eller nettsamfunnet er mer treffende for den virkelighet denne generasjonen opplever til daglig enn for noen tidligere generasjon. Don Tapscott (1998, s. 1) uttrykker dette tydelig i sin påstand om at «The net-generation has arrived».

Internett inneholder verdifulle muligheter for de unge. Samtidig ble det innledningsvis i avhandlingen vist til at nettet også kan være en meget utfordrende arena, noe som til daglig anskueliggjøres og dokumenteres i media. Spesielt vises det til at unge mennesker kan komme i kontakt med voksne som ikke vil en vel. Personvern kan bli satt i fare, man kan bli utsatt for eller utøve trusler og lovbrudd, man kan se skadelig eller uønsket materiale, man kan få tilgang til upålitelig materiale, og man kan bli utsatt for kommersiell utnyttelse og bilde- og videomateriale kan spres uten andres tillatelse.

Det kritiske og viktige spørsmålet er hvordan man velger å møte de særlige utfordringene som denne nye nettgenerasjonen møter. Det ble tidlig i avhandlingen vist til tre prinsipielle måter å møte utfordringene på. For det første kan man møte utfordringene gjennom tekniske løsninger. Dette vil spesielt si å verne unge mennesker fra uønsket informasjon gjennom filtre. Den andre prinsipielle måten er å formulere og formidle regler for hvordan de unge skal handle på Internett. Tross gode intensjoner er det rimelig å hevde at begge typer tiltak, av ulike grunner, har klare begrensninger. De er kort og godt ikke tilstrekkelige. Avhandlingens fokus er

derfor rettet mot et tredje tiltak: Å utruste barn og unge med dømmekraft som gjør dem i stand til å navigere selvstendig i det uoversiktlige og utfordrende farvannet som det digitale samfunnet eller internettssamfunnet kan være. Rimeligvis er skolen en sentral arena for dannelsen av slik dømmekraft.

Forståelig nok kan det dannes motforestillinger mot den nye begrepskonstruksjonen digital dømmekraft. Motforestillingene kan styrkes av at begrepets innhold ofte ikke utdypes når det anvendes i offentlige dokumenter og andre sammenhenger. Som vist i kapittel 2 er dette ikke snakk om et helt nytt begrep løsrevet fra dømmekraft på andre områder. Dømmekraftbegrepet er i avhandlingen særlig gitt innhold gjennom Hannah Arendt sitt arbeid. Spesielt vektlegger hun at kritisk tenkning fremstår som et fundament for dømmekraft. Kritisk tenkning innebærer å undersøke ulike saksforhold på en åpen, selvstendig og systematisk måte. Dette danner da også noe av kjernen i det som filosofering med barn-bevegelsen er opptatt av å utvikle hos barn og unge.

Studien henter inspirasjon fra undervisningsopplegg og tenkning fra Matthew Lipman og andre som har arbeidet innenfor denne bevegelsen. Digital, satt i sammenheng med dømmekraft, må ikke forstås som at dømmekraften er digitalisert, men som en måte å uttrykke at vår tidsalder setter særlige krav til dømmekraft relatert til bruken av digitale medier. Ikke minst signaliserer begrepet behov for en balanse i forhold til alminnelig oppfatning av såkalt digital kompetanse som synonymt med tekniske ferdigheter i bruken av digitale medier.

10.2 Formål og forskningsmessig utgangspunkt og opplegg

Studiens formål, har på den ovenfor nevnte bakgrunn, vært å utvikle og utprøve et samtalebasert undervisningsopplegg der målet var å utvikle elevers digitale dømmekraft i forhold til internettbruk. Som omtalt i avhandlingens introduksjon del, indikerer en rekke undersøkelser at filosofering med barn kan ha en rekke ulike effekter. De best dokumenterte effektene er styrking av barns evne til å resonnerer samt å styrke deres kognitive og affektive ferdigheter. Dette gir i seg selv grunn til å

anta at et slikt undervisningsopplegg kan bidra til å styrke unges digitale dømmekraft. Det konkrete undervisningsopplegget som er prøvd ut i studien, bygger tydelig på denne inspirasjonen, og er i tillegg spesielt konstruert ut fra den relevante tematikken som finnes i regelsett for barns atferd på Internett, ofte kalt nettvettregler. Fortellingenes tematikk, deres begrunnelse og aktualitet er redegjort for i kapittel 4.

Avhandlingens overordnede forskningsspørsmål var altså: *Hvordan kan lærere praktisere filosofiske samtalegrupper på ungdomstrinnet slik at elevenes digitale dømmekraft rundt Internettbruk stimuleres?* Dette er i avhandlingen besvart igjennom fire delspørsmål, som er undersøkt gjennom et forsøk i to elevgrupper på henholdsvis 7. og 8. trinn i grunnskolen.

- 1. På hvilke måter, og i hvilken grad, preges elevenes deltakelse i samtalegruppene av uttrykk for felles kritisk undersøkelse og tenkning?*
- 2. Hvordan leder lærerne samtalegruppene, og hvordan kan lærerens ledelse tolkes til å påvirke samtalegruppens preg av felles kritisk undersøkelse og tenkning?*
- 3. Hvordan erfarte lærerne og elevene å delta i samtaleøktene?*
- 4. Hvilke spesielle muligheter og utfordringer for hvordan læreren kan stimulere til felles kritisk undersøkelse og tenkning kan sees ut fra forsøket?*

Studien utforming ligger nær såkalt designforskning og nærmere bestemt et designeksperiment. Dette vises spesielt gjennom designeksperimentets hovedfaser 1) forberedelse, 2) gjennomføring og 3) retrospektiv analyse. I kapittel 5 synliggjøres det hvor utfordrende denne type forskningsdesign kan være, men det konkluderes med at relevansen av denne type forskning er så høy at man må akseptere og møte utfordringene som designforskning innebærer på best mulig vis, og at den type utfordringer som omtales på ingen måte er fraværende i mer tradisjonelle forskningstilnæringer.

10.3 Empiriske funn og analyser

Avhandlingens empiriske del innledes av et kapittel (kap. 6) som redegjør for samtaleøktenes typiske struktur og innhold. Kapitlet gir først og fremst forståelsesbakgrunn for lesningen av de øvrige kapitlene. Samtidig antyder fremlegget av innhold et bilde av samtaler kjennetegnet av kritisk undersøkelse, noe studiens første delspørsmål etterspør svar på: *På hvilke måter, og i hvilken grad, preges elevenes deltakelse i samtalegruppene av uttrykk for felles kritisk undersøkelse og tenkning?* Dette spørsmålet besvares i all hovedsak i kapittel 7 og 8, samtidig med delspørsmålet: *Hvordan leder lærerne samtalegruppene, og hvordan kan lærerens ledelse tolkes å påvirke samtalegruppens preg av felles kritisk undersøkelse og tenkning?* Hovedtrekkene i disse funnene oppsummeres under, med utgangspunkt i begrepene samtalebidrag og samspill.

Elevenes deltakelse synliggjøres i analysen gjennom flere typiske trekk. Et trekk er den kvantitative deltakelsen. Det vises at denne varierer sterkt, ikke bare imellom ulike kategorier elever, men at også enkeltelevers deltakelse kan variere sterkt fra en time til en annen. Dessuten deltar jenter noe mer enn gutter. Utover den kvantitative siden ved elevenes deltakelse kjennetegnes deres deltakelse av flere karakteristiske typer kvalitative bidrag: Overordnet sett preges samtalene av kritisk undersøkelse, der samtalene har et tydelig tematisk fokus og der det er innholdsmessig sammenheng mellom samtaleturene, selv om samtalene tidvis kan ha preg av å være noe mer springende og uklare. I alle fall viser elevene for eksempel en grunnleggende tendens til å begrunne sine påstander, gjennom at såkalte begrunnende påstandsbidrag er langt mer utbredte enn ikke-begrunnende påstandsbidrag. Elevene stiller stort sett få spørsmål i samtalen, men de fleste stilles gjennom det som kalles utholdende motsigelsesbidrag, der enkeltelever gjennom lengre tid hevder sine meninger som står i motstrid med andre elevers meninger. Dette fremstår som et svært viktig element i samtalene, og de mest sammenhengende og kritisk undersøkende samtalesekvensene preges nettopp av slike motsigelsesbidrag. Uavhengig av hvor verbalt aktive elevene er i samtalene

fremstår de som oppmerksomme og lyttende i samtalen. Samtalene har ikke preg av at elever motarbeider undervisningen.

Til tross for dette hovedinntrykket viser analysen at samtalene varierer med hensyn til hvor fokuserte, sammenhengende og kritisk undersøkende de er. Dette eksemplifiseres gjennom en sammenligning av på den ene siden de mer sammenhengende og kritiske undersøkelsessekvensene, og på den annen side en mer fragmentert og mindre kritisk undersøkelsessekvens, der både elevenes og lærernes bidrag og samspillet dem imellom er svært forskjellig.

Utfordringen i å skape mest mulig fokuserte, sammenhengende og kritiske undersøkelsessekvenser synliggjøres særlig godt gjennom analysen av lærernes bidrag og disse bidragenes plass i samspillet som synliggjøres i samtalesekvensene. Bidragene tolkes å bidra mer eller mindre konstruktivt, og det synliggjøres av at læreren står ovenfor avveininger der samme type bidrag kan fungere mer eller mindre konstruktivt avhengig av sammenhengen. Metakommunikative bidrag tolkes stort sett å bidra positivt. Ordstyrende bidrag kan derimot både bidra til nødvendig fordeling av ordet, men samtidig står læreren ovenfor et dilemma mellom idealet om bred fordeling av ordet og hensynet til fokusert drøfting mellom spesielt engasjerte elever.

Den samme dobbeltheten ble funnet i forhold til andre typer lærerbidrag: Parafraaserende spørsmål kunne for eksempel både tolkes å bidra som dokumentasjon og forståelse for det eleven sier, men samtidig kunne lærerne gjennom parafraaseringer stå i fare for å hemme uttrykk for motstridende meninger. Dette gjaldt særlig når læreren parafraserte en kollektiv mening eller ga lite rom for at elever kunne motsi parafrasen av deres uttrykte mening.

På samme måte kunne lærernes definerende spørsmål på den ene siden bidra til klarere felles forståelse, men på den annen side kunne omfanget av denne type spørsmål bli så stort at det syntes å hemme elevenes samtaleaktivitet.

Oppsummerende lærerbidrag kunne videre bidra til felles oversikt og fokus, men kunne samtidig bli formulert såpass komplekst, uklart og omfangsrikt at de nærmest kunne bidra til det motsatte.

En tendens var at når lærerne formulerte spørsmål av normativ karakter, som berørte moralske dilemmaer, var samtalen tilsvarende mer preget av kritisk undersøkelse. Motsvarende var sekvenser der lærerne bidro med mer faktive spørsmål mindre preget av kritisk undersøkelse. Andre lærerbidrag preget også de mer fragmenterte og mindre sammenhengende undersøkelsessekvensene: Læreren kunne bidra med uklare spørsmål og kunne gjerne formulere flere spørsmål samtidig, lærerne kunne tidvis formulere påstående bidrag som ikke åpenbart inviterte til motsigelser fra elevene, og lærerne kunne formulere assosierende bidrag som synes å virke mer avsporende enn å bidra til fokusert kritisk undersøkelse.

Ulikheter i de nevnte elev- og særlig lærerbidragene kommer tydelig til uttrykk i kontrasten mellom sammenhengende og kritiske undersøkelsessekvenser, og mer fragmenterte og mindre kritisk undersøkende sekvenser. I de førstnevnte typene av sekvenser minimaliserer læreren, overordnet sett, sin rolle noe og overlater talerommet mer til elevene. Dette samsvarer også med idealer som forfektes innenfor filosofering med barn bevegelsen (jf. kap. 3).

Inntrykk, observasjon og funn som er oppsummert ovenfor, nyanseres i kapittel 9, der delspørsmål 3 besvares: *Hvordan erfarte lærerne og elevene å delta i samtaleøktene?* Lærernes tydeligste erfaringer dreide seg om to forhold: For det første en positiv opplevelse av elevenes deltakelse og hva elevene var i stand til. For det andre et forhold som har tett samsvar med den empiriske analysen av samtalen: Lærerne opplevde betydelige utfordringer i sin rolle, spesielt med hensyn til tre forhold: For det første at de opplevde samtalen som svært kompleks å håndtere, noe interaksjonsanalysen av samtalen gir et mer konkretisert bilde av. For det andre frykter lærerne for å dominere talerommet. De kunne oppleve det som vanskelig å balansere hvor mye de skulle snakke og lytte. Det tredje forholdet lærerne

fremhever, er problemer med å nå idealet om at *alle skal delta*. Begge de tre omtalte momentene er tydelig berørt i den empiriske analysen av samtalene, og den empiriske analysen gir detaljert informasjon som kunne være høyst relevant å ta i betraktning for lærerne i fremtidige samtaler.

Mens lærernes uttalelser i stor grad rettes mot reelle utfordringer i å skape samtaler i tråd med filosofiske samtaleidealer, er elevenes uttrykte erfaringer i høy grad på linje med filosofiske idealer. Elevene beskriver seg selv typisk som aktive, engasjerte og lyttende. Elevene gir uttrykk for en overveiende positiv opplevelse av å delta i samtalene. Det er verdt å merke seg at dette gjelder uavhengig av hvor verbalt aktive elevene har vært i samtalene. Ytterligere interessant er det at elevenes begrunnelser for hvorfor de har opplevd det som positivt å delta samsvarer svært godt med både alminnelige begrunnelser med å drive filosofiske samtalegrupper med barn og med Hannah Arendts perspektiv på utvikling av dømmekraft: De fremhever det særlig som verdifullt å høre andres meninger, det å si sin egen mening, å diskutere, at det er akseptabelt å være uenig og ta feil mv. Elevene omtaler dette som interessant, morsomt, motiverende eller meningsfullt etc., og knytter ofte sine begrunnelser til at de opplever det som en god måte å lære på. Elevene uttrykte en samstemmig positiv vurdering av historiene som samtalene bygde på, og knyttet ulike begrunnelser til dette, som at temaene var interessante, at de var realistiske og at de fikk elevene til å tenke.

De fleste elevene opplevde ikke læreren som radikalt annerledes i de filosofiske samtalene enn til vanlig, mens forskjellene som beskrives er av positiv valør. Begge lærerne blir av en del elever beskrevet som mer engasjerte og strukturerte, mens spesielt den ene læreren beskrives som mer lyttende og mindre stresset.

Når elevene blir spurt om hva de opplevde som mest negativt med samtalene, gir mange uttrykk for at de opplevde det som vanskelig eller utfordrende å lage spørsmål, noe som også vises gjennom hvilke spørsmål som faktisk ble formulert. Det kan trolig ligge et betydelig potensial i å gi elevene en viss opplæring i hva som

kjennetegner gode filosofiske spørsmål, noe elevene i denne undersøkelsen ikke fikk. Dette kunne trolig ruste elevene til å formulere bedre spørsmål, men uansett ville det neppe gjøre spørsmålsformuleringen lett. Andre erfaringer av negativ valør er også at lærer kunne snakke mye, at det kunne bli mye skriving, man kunne oppleve det som vanskelig å bli motsagt eller at man ble sliten. De aller fleste negative momentene elevene opplever dreier seg om anstrengelse og et visst ubehag i en læringsprosess, som det er vanskelig å forestille seg at man skulle kunne eliminere. Dette beskrives i kapittel 3, der læringspotensialet i filosofiske samtaler nettopp er knyttet til at dette er mer krevende samtaler enn mer alminnelige dagligsamtaler. Dette poenget uttrykkes godt på en nettside for filosofering med barn:

P4C', as it known, is a really powerful tool for getting children to think – and think hard. Whenever we work with children our target is always that, at the end of the session, their brains will hurt. (Independent thinking, 2012)

På samme måte er det ikke rimelig å tro at det finnes noen vei til å utvikle digital dømmekraft uten en viss anstrengelse og ubehag som denne type læreprosess kan innebære.

10.4 Muligheter og utfordringer

Det siste delspørsmålet i studien: *Hvilke spesielle muligheter og utfordringer for hvordan læreren kan stimulere til felles kritisk undersøkelse og tenkning kan sees ut fra forsøket?* er allerede omtalt igjennom besvarelsen av de øvrige spørsmålene: Analysen synliggjør at denne form for undervisningsopplegg representerer en mulig vei for lærere som ønsker å stimulere sine elever til felles kritisk undersøkelse og tenkning, for eksempel med intensjon om å styrke deres digitale dømmekraft. Undervisningsopplegget representerer et konkret eksempel på et slikt undervisningsopplegg. Utprøvingen av opplegget viser at det lar seg gjøre å omformulere et sett av regler for å gi retning til unge menneskers atferd på Internett, og til historier som kan danne utgangspunkt for felles kritisk undersøkelse i samtalegrupper med elever. Både interaksjonsanalysen av samtalene, samt elevenes

og lærernes erfaringer med deltakelsen, danner et bilde av et undervisningsopplegg som kan fungere i tråd med typiske intensjoner innenfor filosofering med barn bevegelsen, og Hannah Arendts perspektiv på utvikling av dømmekraft og beskrivelsen av kritisk tenkning. Eksempelvis fungerer samtaleene langt på vei som en arena der elevene gjennom dialog deler synspunkter med hverandre, lytter til hverandre og tar stilling til hverandres påstander og grunnvingninger. Samtaleene preges av betydelig åpenhet for ulike påstander og grunner, og samtidig av kritisk belysning av påstandene og grunnene.

Interaksjonsanalysen og spesielt lærernes erfaringer, viser også at et slikt undervisningsopplegg er pedagogisk krevende å gjennomføre på en god måte. I denne studien viser elevenes problemer med å formulere gode filosofiske spørsmål seg som en viktig utfordring. Aller størst fremstår imidlertid utfordringen læreren som samtaleleder står ovenfor. Læreren møter ulike avveininger og dilemmaer. Ved å analysere ulike type samtalebidrag kan lærerens utfordringer og handlingsvalg konkretiseres, slik det gjøres i analysen som er oppsummert foran.

Overordnet sett synes en sentral utfordring for læreren å være det å kunne vise en viss *fleksibilitet* i sin egen lærerrolle med hensyn til hvilke bidrag en gir og hvor aktivt man bidrar i ulike samtalesekvenser. Videre gir analysen grunn til å se det som en sentral utfordring å tilstrebe en viss *minimalisering* av lærerrollen for å fremme elevenes aktive og kritiske undersøkelse. Utover dette gir interaksjonsanalysen i denne studien grunn til å fremheve noen helt konkrete utfordringer eller anbefalinger med hensyn til kvaliteten på lærerens bidrag, som kan bidra til mer sammenhengende og kritisk undersøkende samtaler:

- Læreren kan med fordel tilstrebe det å fatte seg kort og klart.
- Lærerens funksjon som ordstyrer er viktig, men bred fordeling av ordet må veies opp mot hensynet til sammenheng og å utnytte enkeltelevers umiddelbare engasjement i samtalen.
- Læreren bør legge vekt på å skape sammenheng i samtalen, og herunder følge opp de bidrag elevene kontinuerlig bringer inn. Dette gjelder spesielt når elever

ytrer tydelige ansatser til kritisk undersøkelse. Ikke minst bør læreren tilstrebe dyptgående og fokusert, det å etterspørre elevenes begrunnelser og stimulere elevers undersøkelse av ulike grunners gyldighet og vekt.

- Lærerne kan med fordel være mer bevisste på måten de en formulerer spørsmål på, spesielt bør de:
 - være oppmerksomme på hvordan man i spørsmålsform parafraserer innholdet i det elevene ytrer
 - en kan på dette grunnlaget utvikle evnen til å parafrasere, slik at man parafraserer kortfattet, klart og på måter som ikke virker åpenbart ledende og som gir umiddelbar mulighet for motsigelse
 - stille korte, klare spørsmål
 - unngå å stille flere spørsmål på en gang
 - vektlegge normative spørsmål i samtalen, og avveie mengden av mer faktive spørsmål opp mot fokus på normative
 - oppfordre elever til å stille hverandre spørsmål
- Læreren kan med fordel unngå eller nedtone sine egne påstander og assosierende bidrag. Ofte bidrar dette ikke med noe vesentlig i tillegg til spørsmål som ofte stilles samtidig, og påstandene og assosiasjonene kan heller hevdes å gjøre spørsmålsstillinger uklare eller ledende.
- Læreren kan med fordel tilstrebe det å gjøre sine oppsummeringer underveis i samtalen korte og klare.
- Læreren kan med fordel tilstrebe det å bygge opp under uenighet og ytring av motstridende synspunkter i samtalen, for eksempel gjennom å gi rom til og bygge på de utholdende motsigelsesbidrag som enkeltelever gir.

10.5 Behov for fremtidig forskning

Denne designstudien har et eksplorerende siktemål og er selvsagt for begrenset i omfang til å fatte generelle og vidtrekkende konklusjoner. Den indikerer i alle fall en vei å gå for å ruste barn og unge for nettsamfunnet. Gitt at man oppfatter denne

veien som interessant gir det grunn til videre forskningsoppfølging. Det er allerede vist til omfattende effektforskning, spesielt i USA. I Norden er imidlertid forskningen på både effekt og prosess meget sparsom. Det kan trenge effektforskning i nordisk sammenheng, ikke minst forskning som undersøker effekter i et lengre perspektiv enn ved to nærliggende tidspunkter. I lys av den omfattende internasjonale forskningen på effekter av filosofi med barn-opplegg, er imidlertid behovet for fokus på selve samtalene og gjennomføringen av undervisningsopplegg som prosess enda mer påkrevd. Det er derfor ønskelig med flere omfattende empiriske undersøkelser.

Et forskningsfokus kunne være mer deskriptive analyser av interaksjonen som foregår i slike samtaler. Det ville være viktig å belyse hvordan slike opplegg fungerer på tvers av variabler som kultur, geografi, kjønn, alder, gruppestørrelser, typer historier, elever og læreres kompetanse mv. Mer konstruktive undersøkelser kunne være tilsvarende viktige, for eksempel å undersøke mer om hvordan denne type opplegg fungerer og *kan* fungere i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring. Andre konstruktive spørsmål kunne være hvilke rammebetingelser som kan styrke kvaliteten ved slike samtaler, hvordan lærere kan gå frem for å lede slike samtaler på en måte som tjener intensjonen. Det kunne i seg selv være interessant å følge læreres prosess med å utvikle kompetanse som ledere av filosofiske samtalegrupper med elever. Et spørsmål her kunne være hvordan man på tjenlige måter kan ruste lærerne for utfordringene som møter dem i samtalene. Kunnskap om dette ville utvilsomt kunne være viktig for norske lærere som vil arbeide på denne måten i sine klasserom, enten formålet er å styrke elevenes digitale dømmekraft, deres dømmekraft i bredeste forstand.

Litteratur

- Aas-Hansen S. (2007). *På nett med barn. Et hefte om barn og unges internettbruk.* (Redd Barna-rapport nr. 01/07). Oslo: Redd Barna.
- Almlöv, C. (1995). *Kvinnor och män i forskarseminarier:* Centrum för kvinnoforskning vid Stockholm Universitet.
- Alrø, H., & Dirckinck-Holmfeld, L. (1997). *Videobservasjon.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind,* (vol.1) New York: Harcourt Brace Javanovich.
- Arendt, H. (1982). *Lectures on Kant's Political Philosophy.* Redigerad och med en inledning av Ronald Beiner. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1998). *Om vold, tenkning og moral: to essays.* Frederiksberg: Det lille forlag.
- Arendt, H. (2006). *Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil.* Introduction by Amos Elon. London: Penguin Books.
- Arendt, H., & Beiner, R. (1982). *Lectures on Kant's political philosophy.* Chicago: University of Chicago Press.
- Aristoteles. (1969). Om den første filosofi. I: Aristoteles, H. Bergson, & M. Heidegger. *Hva er metafysikk?* (2. opplag) (s. 13–24). Oslo: Tanum.
- Aukrust, V. G. (2003a). *Samtaledeltakelsen i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser.* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Aukrust, V. G. (2003b). *Å få ordet tilbake – å ta ordet. Jenter og gutters samtaledeltakelse i klasserommet.* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bae Brandtzæg, P. (2005, 12. januar). *Digital dannelse – en nødvendighet.* *Aftenposten.* Hentet 20. juni 2011 fra <http://www.sintef.no/digitalbarndom/Digital%20dannelse.pdf>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences,* 13(1), 1–14.
- Barne- og familiedepartementet. (2001). *Tiltaksplan barn, unge og Internett.* [Brosjyre] Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barneombudet. (2012). *Barneombudet.* Henter 3. mars 2012 fra <http://www.barneombudet.no/>
- Barnevakten. (2011). *Nyttige tips fra nettvett.no.* Hentet 2. august 2011 fra <http://www.barnevakten.no/article/409>
- Barnevakten. (2012). *Barnevakten.* Hentet 21. mars 2012 fra <http://www.barnevakten.no/>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind.* New York: Ballantine Books.
- Baugerød Stokke, O. P. (2008, 14. oktober). Kast nettvett-reglene i søpla! *Computerworld.* Hentet 16. januar 2009 fra <http://www.idg.no/computerworld/article109117.ece>
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnstad T. L., & Ellingsen, T. (2002). *Nettsvermere – en rapport om ungdom og Internett* (Statens filmtilsyn, rapport nr. 1/02). [Oslo]: Statens filmsentral.
- Black, M. (1952). *Critical Thinking: An Introduction to Logic and Scientific Method.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blumberg, A., & Cusick, P. (1970). Supervisor-Teacher Interaction – Analysis of Verbal Behavior. *Education,* 91(2), 126–134.

- Bokmålsordboka. (2011). *Bokmålsordboka*. Hentet 12. april 2011 fra <http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=kritikk&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>
- Børresen, B., & Malmhøster, B. (2003). *La barna filosofere: Den filosofiske samtale i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Børresen, B., & Malmhøster, B. (2006). *Tenke sammen: å arbeide med filosofi*. Oslo: Aschehoug.
- Børresen, B., & Malmhøster, B. (2007a). *Tenk! Filosofi i skolen (2005–2007)* (sluttrapport, 6. juni 2008). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Hogskoler/Filosofi-i-skolen---sluttrapport-2007/>
- Børresen, B., & Malmhøster, B. (2007b). *Tenk! Filosofi i skolen (2005–2007)* (rapport – sammendrag, 6. juni 2008). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Hogskoler/Filosofi-i-skolen---sluttrapport-2007/>
- Børresen, B., & Malmhøster, B. (2008). *Filosofere i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bostad, I. (2006). Filosofi som metode. I: I. Bostad & T. Pettersen (Red.), *Dialog og danning: Det filosofiske grunnlaget for læring* (s. 29–44). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Bostad, I. (2009). Dannelse med tellekanter. *Samtiden* (2), 118–126. Hentet 4. august 2011 fra: http://www.idunn.no/file/ci/36287980/samtiden_2009_02_art11.pdf
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg. utg.), (s. 145–165). Oslo: Universitetsforlag.
- Breivik, J., & Løkke, H. (2007). *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt*. (Rapport, 9. november 2007) Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 17. november 2007 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2007/filosofi-i-skolen.html?id=489148
- Brenifier O. (2004). *Bare spør!* [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Brenifier, O. (2005a). *Hva tenker du om følelser?* Oslo: Omnipax.
- Brenifier, O. (2005b). *Hva tenker du om livet?* Oslo: Omnipax.
- Brenifier, O. (2005c). *Hva tenker du om godt og vondt?* Oslo: Omnipax.
- BRIS. (2010). *The Children, BRIS and IT 2010* (Rapport). Hentet 3. september. 2011 fra <http://www.slideshare.net/ThomasMueller/the-children-bris-and-it-2010>
- Brøntveit, E., & Duesund, K. (2004). *Filosofi, livssyn og etikk* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Brøyn, T. (2004). Digitalt tvisyn. *Bedre skolen*, (4), 15–17.
- Brüning, B. (1990). *Mit dem Kompass durch das Labyrinth der Welt – Wie Kinder Wichtigen lebensfragen auf die Spur kommen*. Bad Münden: Leibniz-Bücherwarte.
- BUF. (2012). *Barne- og ungdomsfilosofene. Norsk senter for filosofering med barn*. Hentet 20. mars 2012 fra <http://www.buf.no/om/>
- Burbules, N. C., & Bruce, B. C. (2001). Theory and research on teaching as dialogue. I V. Richardson (red.), *Handbook of research on teaching* (4th. utg.), (s. 1102–1112). Washington, DC: American Educational Research Association.

- Burnes, B. (1981). Harry Stottlemeier's discovery – the Minnesota Experiment. *Thinking* (3), 8–11.
- Burnyeat, M. (1990). *The Theaetetus of Plato*. Indianapolis, Ind.: Hackett.
- Bush, V. (1945, juli). As We May Think. *The Atlantic*.
- Cebas, E., & García Moriyón, G. (2003). *What we know about research in Philosophy for Children?* Hentet 9. januar 2012 fra [http://sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research\[1\].pdf](http://sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research[1].pdf)
- Christoffersen, S. A. (2005). Profesjonsetikk og dømmekraft. I: S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (s. 63–84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cobb, P. (2001). Supporting the improvement of learning and teaching in social and institutional context. In S. Carver & D. Klahr (Red.), *Cognition and Instruction: Twenty-Five Years of Progress* (s. 455–478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Collective, T. D.-B. R. (2003). Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. I: E. Scanlon & T. O'Shea (Red.), *New directions in educational technology*. (s. 15–20). Berlin: Springer-Verlag.
- Collins, A. (2010). Design experiments. *International Encyclopedia of Education*. Online version. Elsevier. Hentet 5. mars 2011 fra http://www.elsevierdirect.com/brochures/educ/PDF/Design_Experiments.pdf
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Curtis, B. (1980). Philosophy for children in Hawaii. *Thinking* (1), 52–56.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2012). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <http://www.etikkom.no/Templates/Pages/FBIBArticle.aspx?id=855&epslanguage=no>
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tenker: en reformulering af forholdet mellem refleksiv tenkning og uddannelsesprosessen*. Århus: Klim.
- Doherr, E. (2000). The demonstration of cognitive abilities central to cognitive behavioural therapy in young people: Examining the influence of age and teaching method on degree of ability. Unpublished clinical psychology doctoral dissertation, University of East Anglia.
- Donaldson, M. (1984). *Barns tankeverden*. [Oslo]: J. W. Cappelens Forlag as.
- Duesund, K. (2005). *Etikk og filosofi i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dunkels, E. (2007). *Bridging the Distance: Children's Strategies on the Internet*. (Doktoravhandling, Umeå universitet. Fakultet för lärarutbildning, Interaktiva medier och lärande). Umeå: Umeå universitet. Hentet fra <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:140705>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide, T. (2005, 20. juni). Anmelder populære nettsteder. *Aftenposten.no*. Hentet 20. juni 2005, fra <http://www.aftenposten.no/forbruker/digital/nyheter/article1063263.ece>

- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2007). Mestring og dømmekraft i informasjonssamfunnet. I: S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og pedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 197–219). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eukids II (2009 – 2011). (2011). *Eukids II (2009 – 2011)*. Hentet 11. juni 2011 fra <http://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/eu-kids-ii/index.html>
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning: Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fevang, P. H. (2010, 14. desember). Hacking mer utbredt. I: *Sandefjords Blad*. Hentet 2. august 2011, fra <http://www.sb.no/ungdom/hacking-mer-utbredt-1.5887573>
- Fields, J. (1995). Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children, *Journal of Early Child Development and Care* 107, 115–128.
- Fisher R. (1998). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. London; New York: Cassell.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Learn*. London: Blackwell/Simon & Schuster/Stanley Thornes.
- Fjeld, I. (2007). Digital dømmekraft må læres. *Skolemagasinet* (3). s. 16.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter (1989). *Artikkel 13 Ytrings- og opplysningsfrihet*. Hentet 23. mars 2012 fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- FNs konvensjon om barnets rettigheter (1989). *Artikkel 17. Massemedia*. Hentet 23. mars 2012 fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forsström. (2000). *I dialog med chefen. Makt og dominans i utvekkingsamtal* (Vol. 32). Stockholm: Stockholms universitet.
- Franke-Wikberg, S., & Jonsson, C. (1981). *Att vägleda elever : en innehållsanalys av skolans studie- och yrkesvägledning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Frønes, I. (2003). Mot en digital barndom. En skisse av fremtidens barndom. I: M. Haldar & I. S. Frønes (Red.), *Digital barndom* (2. opplag). (s. 12–22). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gadamer, H. G. (2007). *Sandhed og metode. Gruntræk af en filosofisk hermeneutik* (2.utg.). Århus: Academica.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Gjelsten, G., & Simonnes, A. (2007). *Skole og media: kommunikasjon og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. I: Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Red.), *Educational design Research* (s. 17–51). London: Routledge.
- Green-Vättinen, M. (1995). *Uppbackningar i samtal - funktion och frekvens*. Helsingfors: Helsingfors Universitet.
- Gregory, M. (2007). Etats-Unis d'Amérique: thirty years of philosophical and empirical research in philosophy for children: an overview. *Diotime*, (34). Hentet 27. april 2012 fra <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32857>
- Grøn, A., Husted, J., Lübcke, P., Alstruo, S., Sandøe, P., & Stefansen, N. C. (1996). *Filosofileksikon*. Oslo: Zafari forlag.

- Grønli, K. S. (2003, 21. februar). Nettfiltre er farlig. *Forskning.no*. Hentet 24. april 2010 fra <http://www.forskning.no/artikler/2003/februar/1045769257.88/print>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlag.
- Grung, M. E. & Nagell, H. W. (2003). Trenger vi forskningsetiske retningslinjer? I: Knut W. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 75–92). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Guin, P. (1993). The Knife. I: P. Cam (Red.), *Thinking Stories 1: philosophical inquiry for children* (s. 42–48). Sydney: Hale & Iremonger.
- Haas, H.J. (1975). *Results of 1975 experimental research in philosophy for children at Newark*. (IAPC Report). Rutgers University. Institute of Cognitive Studies.
- Habermas, J. (1988). *Theory and practice*. Cambridge: Polity Press.
- Hammer, E. (1995). Innledning. I: E. Hammer og I. Kant: *Kritikk av dømmekraften*. (s. 13–32). Oslo: Pax.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?: methodological explorations*. London: Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (Rev. utg.) Oslo: Cappelen akademisk.
- Hannemyr, G. (2001). Slangeolje i kyberrommet. Barneombudet vil ha påbud om «pornofiltre» for pc-er. Hentet 12. Juni 2011 fra <http://hannemyr.com/no/sensur02.php>
- Hannemyr, G. (2005). *Hva er Internett?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, F. T. (2002). *Det filosofiske liv: Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. København: Hans Reitzel.
- Hartnack, J. (1997). *Filosofiske Problemer og filosofiske argumentationer*. København: Reitzels Forlag.
- Haugsbakk, G. (2008). *Retorikk, teknologi og læring: en analyse av meningskonstruksjoner knyttet til bruk av ny teknologi innen utdanningssystemet* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1997). *Frå Athen til Pompeii: om Sokrates og Seneca, med merknader til Nietzsche, Heidegger, Adorno m.fl.* Oslo: Samlaget
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot ein tilstand utan danning? I: Ø. Andersen (Red.), *Dannelse – humanitas – paideia* (s. 23–31). Oslo: Sypress Forlag.
- Helskog, G. H. (2006). *Dialogos. Filosofi for ungdomstrinnet*. [Oslo]: Fag og kultur.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Higa, W. R. (1980). Philosophy for Children in Hawaii. *Thinking* (2), 21–31.
- Hohr, H. (2007). Danning i en ny medietid. I: S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og pedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 173–196). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hundeide, K. (1973). *Piaget i skolen*. Oslo: Cappelen.

- Hylland Eriksen, T. (2005). Nettets mangfoldighet. I: T. Hylland Eriksen (Red.), *Internett i praksis: om teknologiens uregjerlighet* (s.7–22). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- IAPC. (2012). *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*. Hentet 10. mars 2012 fra <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/whatis.shtml>
- Illeris, K. (1999). *Læring*. Roskilde: Universitetsforlag.
- Independent thinking. (2012). *Philosophy for children*. Hentet 24. februar 2012 <http://www.independentthinking.co.uk/What/Special+Projects/P4C/default.aspx>
- ITU. (2005). *Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen*. [Oslo]: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU). Hentet fra <http://www.itu.no/Digital+skole+hver+dag.9UFRjO2L.ips>
- Jaspers, K. (1965). *Innføring i filosofien*. Oslo: Tanum.
- Jespersen, P. (1993). *Børn og filosofi – en let indføring*. Gesten: OP-forlag.
- Jespersen, Per (1988). *Filosofi med børn – en utfordring*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Johansson-Hidén, B. (1994). *Kommunikationsmönster vid utvecklingsarbete: att analysera gruppkommunikation med Initiativ - respons - analys*. Göteborg: Psykologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Juuso, H. (2007). *Child, Philosophy and Education – Discussing the intellectual sources of philosophy for children*. (Doktoravhandlingen, Universitetet i Oulu). Oulu: Universitetet i Oulu.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»*. (ISO Rapport nr. 24/92) Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for sosiologi.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften*. Oversettelse og innledning ved E. Hammer. Oslo: Pax.
- Katen, T. E. (1973). *Doing Philosophy*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen*. Oslo. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klette, K. (1999). Utdanning – og den pluralistiske utfordring. *Utbildning & Demokrati*, 8(1), 51–61.
- Kripos. (2012). *Politiets røde knapp* hentet 27. april 2012 fra http://www.politi.no/kripos/overgrep_pa_internett/
- Krumsvik, R. (2007a). Digital kompetanse i Kunnskapsløftet. I: R. Krumsvik (Red.), *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen* (s. 64–94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R., & Støbbakk, Å. (2007). Digital danning. I: R. Krumsvik (Red.), *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen* (s. 254–276). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, Rune J. (2007b). Digitale utfordringer i skulen og lærarutdanninga. I: R. Krumsvik (Red.), *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen* (s. 18–63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Skolen skal gi oss digital dømmekraft*. [Mediaobjekt, 9. februar 2010]. Hentet 20. juni 2011 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/lyd_bilde/video1/video---sitat.html?id=610997
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lai, L. (1999). *Dømmekraft*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Laustsen, C. B. (2002). Eichmanns Kant – Et studie i pliktmoral. I: C. B. Laustsen & J. D. Rendtorff (Red.), *Ondskabens banalitet. Om Hannah Arendts «Eichmann i Jerusalem»* (s. 155–195). København: Museum Tusulanums forlag.
- Laustsen, C. B., & Rendtorff, Dahl J. D. (2002a). Arendt, Eichmann og det ondes banalitet. I: C. B. Laustsen & J. D. Rendtorff (Red.), *Ondskabens banalitet. Om Hannah Arendts «Eichmann i Jerusalem»* (s. 9–26). København: Museum Tusulanums forlag.
- Laustsen, C. B., & Rendtorff, J.D. (2002b). En human verden? En introduktion til Hannah Arendts filosofi. I: C. B. Laustsen & J. D. Rendtorff (Red.), *Ondskabens banalitet. Om Hannah Arendts «Eichmann i Jerusalem»* (s. 27–60). København: Museum Tusulanums forlag.
- Lindh, G. (2000). *Samtalen: et værktøj i uddannelses- og erhvervsprocessen*. København: Rådet for uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P., & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons: om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair, New Jersey: IAPC.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy* 7(1), 17–39.
- Lipman, M. (1982) *Kio and Gus*. Montclair, New Jersey: IAPC.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. New York: Teachers College Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell dannelse. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–371). Oslo: Pax forlag a/s.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. [Oslo]: Unipub forlag.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240.
- Malmhøst, B., & Ohlsson R. (1999). *Filosofi med barn: reflektioner över ett försök på lågstadiet*. [Stockholm]: Carlsson.
- Marková, I., & Linell, P. (1996). Coding elementary contributions to dialogue: Individual acts versus dialogical interactions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26(4), 353–373.
- Martinsen, V. (1991). *Filosofi: En innføring*. Oslo: Kontekst.
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn: om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Samlaget.
- Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the young child*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Matthews, G. B. (1984). *Dialogues with Children*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Medietilsynet (2010b). *Tiltaksplan for barn, unge og Internett 2010-2011*. [Veiledning, brosjyre]. Hentet 30. mai 2012 fra

- http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2011/tiltaksplan-barn-unge-og-internett.html?id=270550
- Medietilsynet Trygg bruk. (2012). Hentet 7. januar 2012 fra www.tryggbruk.no
- Medietilsynet. (2008). *Trygg bruk-undersøkelsen 2008 – en kartlegging av 8 til 18-åringers bruk av digitale medier*. Fredrikstad: Medietilsynet.
- Medietilsynet. (2010a). *Barn og digitale medier 2010. Fakta om barn og unges bruk og opplevelser av digitale medier* (Rapport, publisert 18. mars 2010). Hentet fra <http://www.medietilsynet.no/no/Tema/Barn-og-unge/Medietilsynets-rapport-om-barn-og-digitale-medier/>
- Mehta, S., & Whitebread, D. (2005). Philosophy for Children and moral development in the Indian context. (Abstract). University of Cambridge. Hentet 20. januar 2012 fra <http://inter-disciplinary.net/ati/education/cp/cp1/mehta%20paper.pdf>
- Myhra, A. (1989). *Den sokratiske dialogen*. Tromsø: Institutt for samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø.
- Næss, A. (1996). *Hva er filosofi? Hvor vitenskapen melder pass og religionen ikke gir svar*. Oslo: Pensumtjenesten. ISBN 82-13-00560-0
- Næss, A. (1999). *Livsfilosofi: et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nafstad, P. (1996). *Europeisk filosofi: med retninger innenfor nyere sosialfilosofi*. [Oslo]: Cappelen Akademisk forlag.
- Naji S. (2003). *Interview with Matthew Lipman – Part 1: The IAPC program/Part 2*. Henter 23. mars 2012 fra <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip>
- Naji S. (2007, 12. september). *Interview with Gareth B. Matthews*. Henter 24. april 2011 fra <http://www.buf.no/nyheter/2007/?page=start>
- Nasjonalt læremiddelsenter. (2000). *Internett i skolen: Etikk og jus [Brosjyre]*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Nelson, L. (1993). The Socratic Method. I: M. Lipman (Red.), *Thinking Children and Education* (s. 437–443), Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt: Publishing Company.
- Nerheim, H. (1995, 20. juni). Med estetisk erfaring som paradigme. *Morgenbladet*. Hentet 7. september 2011 fra <http://www.oslo.net/historie/MB/utg/9528/zone/3.html>
- Nestle, W. (1966). *Vom Mythos zum Logos: die Selbstentfaltung des griechischen Denke von Homer bis auf die sophistik und Sokrates*. Aalen: Scientia.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Olsholt, Ø. (2008). Filosofiske samtaler på ungdomstrinnet – Erfaringer fra filosofiprojekt på Veienmarka ungdomsskole høsten 2006. Hentet 24. april 2009 fra <http://www.buf.no/les/artikler/?page=oo-fsu01>
- Opdal P. M. (1993). Barnets undring – et oversett potensial. *Debattserien for barnehagefolk* (3), 111–116.
- Opdal, P. M. (1987). Barn som filosofer. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6), 344–362.
- Opdal, P. M. (1990). Filosofering med barn. *Bedre skole* (3), 86–98.
- Opdal, P. M. (2002). Undrer meg på. Filosofi for barn i danningens tjeneste. *Barn* (2), 19–33.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlag.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet: Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverenget, E. (2001). *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Pahuus, A. M. (2003). Hannah Arendts teori om offentlighed og dømmekraft. *Slagmark*, (37), 63–78.
- Piaget, J. (1931). Children's philosophies. I: C. Murchison (Red.), *Handbook of child psychology* (s. 377–391). Worcester, MA: Clark University Press.
- Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the Classroom. Rationales and Effects of Philosophizing with Children*. (Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet, Humanistiska fakulteten, Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling). Stockholm: Pedagogiska institutionen. Hentet 27. april 2012 fra <http://www.diva-portal.org/su/theses/abstract.xsql?dbid=7392>
- Platon (1987). *Gorgias* (2. utg.). Oversettelse og innledning ved Arnfinn Stigen. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis the study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Rasmussen, T. (2007). *Kampen om Internett*. Oslo: Pax forlag.
- Redd Barna (2011). *Nettvett*. Hentet 18. Juni 2011 fra <http://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barn-i-norge/nettvett>
- Redd Barna. (2003). *Alle jager på nettet – og alle vet det. Ungdom og Internett*. Oslo: Redd Barna rettighetscenter.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rossen, E. (2010, 20. oktober 2010). Innen årsskiftet er to milliarder på nett. *Digi.no*. Hentet 5. mai 2011 fra: <http://www.digi.no/854112/innen-aarsskiftet-er-to-milliarder-paa-nett>Publisert
- Russell, B. (1964). *Filosofiens problemer*. Oslo: Gyldendal.
- Ruyter, K. W. (2003). *Forskningsetikkens spede begynnelse og tilblivelse: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. I: Knut W. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 17–29). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sasseville, M. (1994). Self-esteem, logical skills and philosophy for children, *Thinking* 4(2), 30–32.
- Schanz, H. J. (2000). *Platon*. Århus: Forlaget Modtryk.
- Schjelderup, A., Olsholt, Ø., & Børresen, B. (1999). *Filosofi i skolen*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Sharp, A. M. (1993). The Community of Inquiry: Education for Democracy. I: M. Lipman (Red.), *Thinking Children and Education* (s. 337–345). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Shipman, V. C. (1982). Evaluation of the Philosophy for Children Program in Bethlehem, Pennsylvania. *Thinking*, (4), 37–40.
- Shipman, V. C. (1983). Evaluation Replication of the Philosophy for Children Program – Final Report. *Thinking* 5(1), 45–57.
- Sigurborsdottir, I. (1998). Philosophy for children in Foldaborg, *International Journal of Early Childhood* 30(1), 14–16.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sjaastad, Ø. (1975). *Filosofisk hjelpebok. Redigert av Filosofilærernes forening*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skagen, K. (1998). *A mind free from distraction: a micro-sociological study of supervision conferences in teacher training*. [Tromsø]: Institute for Education, Faculty of Social Sciences, University of Tromsø.
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 65–78). [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Solberg, M. (2010). Om akademisk danning med utgangspunkt i Kants *sensus communis* og «Hva er opplysning?» *Festskrift til Hjørdis Nerheim i anledning 70-årsdagen*, (s. 51–68).
- St. meld nr. 17 2006–2007 (2006), *Eit informasjonssamfunn for alle*. [Oslo]: Fornyings- og administrasjonsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/dok/regpubl/stmeld/20062007/stmeld-nr-17-2006-2007-.html?id=441497>
- St. meld nr. 22 2010-2011 (2010), *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld nr. 30 2003–2004 (2003), *Kultur for læring*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet
Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Sternberg, R. J., & Bhana, K. (1986). Synthesis of research on the effectiveness of intellectual skills programs: snake oil remedies or miracle cures? *Educational Leadership* 44(2), 60–67.
- Stigen, A. (1999). Innledning. I: Aristoteles og A. Stigen, *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt «Den nikomakiske etikk»*. [Oslo]: Gyldendal.
- Stigen, A. (2001). Innleiing. I: Platon og A. Stigen. *Sokrates' forsvarstale* (2.utg.), (s. 5–15). Oslo: Det norske samlaget.
- Storsul, T., Arnseth, H. C., Bucher, T., Enli, G., Hontvedt M., Kløvstad, V., & Maasø, A. (2008). *Nye nettfenomen. Staten og delekultur* (rapport). Oslo Hentet 23. mars 2012 fra <http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=86097>
- Svare, H., & Herrestad, H. (2004). *Filosofi for livet: en innføring i filosofisk praksis*. [Oslo]: Unipub.
- Svendsen, L. F. H. (2003). *Hva er filosofi?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, L. F. H. (2008, 24. oktober) Hannah Arendt og ondskapens banalitet. I: *Minerva*, (3) Hentet 4. august 2011 fra: <http://www.minervanett.no/2008/10/24/hannah-arendt-og-ondskapens-banalitet>
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorvaldsen, S. (2010). Dannelse i en digital nettalder. I: M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 94–106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tingstad, V. (2008). Barn, dataspill og digital kompetanse. Perspektiver og forskningsutfordringer. I: U. Carlsson (Red.), *Nordicom Information, Den kompetenta gamern. En konferens om ny mediekompetens* (s. 47–57). Nordicom: Göteborgs universitet. Hentet 23. mars 2012 fra http://www.nordicom.gu.se/?portal=publ&main=info_publ2.php&ex=263

- Tollefsen, T., Syse, H., & Nicolaisen, R. F. (1998). *Tenkere og ideer. Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tømte, C., & Sjøby, M. (2009). Å vokse opp digitalt – dagens barn og unge. I: H. Grande Røys (Red.), *Delte meninger om nettets sosiale side* (s. 217–231). Oslo: Universitetsforlaget.
- Trickey, S., & Topping, K.J. (2004). Philosophy for children: a systematic review. *Research Papers in Education* 19(3), 365–380. Doi: 10.1080/0267152042000248016
- Ung.no (2011). *Den offentlige informasjonskanal for ungdom*. Hentet 26. juni 2011 fra http://www.ung.no/chat/1157_Chatting_-_%C3%A5_snakke_med_noen_p%C3%A5_netet.html
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Program for Digital kompetanse 2004–2008*. [Oslo]: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/ryddemappe/kd/norsk/tema/utdanning/ikt/pfdk-program-for-digital-kompetanse-2004.html?id=414840>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Grunnleggende ferdigheter for grunnskolen*. Hentet 2. april 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=2>
- Van den Akker, J. (2006). Introducing educational design research. I: J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. Mckenney & N. Niveen (Red.), *Educational design research* (s. 3–7). London: Routledge.
- Van der Hagen, A. (2004, 3. november 2004). Digital dannelse. *Morgenbladet*. Hentet 4. august 2011 fra http://antropologi.info/nyheter/kopi/Digital_dannelse.html
- Wæge, K. (2007). *Elevenes motivasjon for å lære matematikk og undersøkende matematikkundervisning*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, Fakultet for informasjonsteknologi, matematikk og elektroteknikk, Institutt for matematiske fag). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Weller, R. H. (1971). *Verbal communication in instructional supervision: An observational system for and research study of clinical supervision in groups*. New York: Teachers College Press.
- Wilhelmson, L. (1998). *Lärande dialog: samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppssamtal*. Solna : Arbetslivsinstitutet.
- Willumsen, K. E. (2000). *Klasserommet: Et rom for filosofiske samtaler*. (Hovedfagsavhandling, Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Yeazell, M. I. (1981). A report on the first year of the Upsbur County, West Virginia, Philosophy for Children Project. *Thinking*, (3), 12–14.
- Young-Bruehl, E. (2006). *Why Arendt matters*. New Haven: Yale University Press.
- Ytterstad, B. (1988). Filosofi for barn gir positiv effekt. *Norsk skoleblad* (26), 26–27.

Figurer

Figur 1–1: Elevene og lærerne som deltok i studien.....	10
Figur 1–2: Modellen i den delen av designeksperimentet som involverte lærerne.	11
Figur 4–1: Undervisningsoppleggets ni faser.	108
Figur 5–1: Designeksperimentets tre hovedfaser.....	119
Figur 5–2: Elevene som samtykket i å delta i prosjektet.	126
Figur 5–3: Datamateriale innhentet om de ulike elevene i undersøkelsen.	139
Figur 6–1: Samtaleøktenes faser i gruppe A og B.	158
Figur 6–2: Leker og øvelser i gruppe A.	160
Figur 6–3: Elevenes personlige mål i begynnelsen av andre økt, i gruppe B.	161
Figur 6–4: Elevenes forslag til spørsmål i de filosofiske samtalerne.....	167
Figur 6–5: Elevenes utvalgte spørsmål i de filosofiske samtalerne.	169
Figur 7–1: Kvantitativ fordeling av talerom i to gruppe, gjennom tre økter.	185
Figur 7–2: Elevenes andel av talerommet i gruppe A.....	186
Figur 7–3: Elevenes andel av talerommet i gruppe B.....	186
Figur 7–4: Verbalt ledende elever.....	187
Figur 7–5: Verbalt aktive elever.....	188
Figur 7–6: Verbalt marginale elever.	188
Figur 7–7: Tause elever.....	189
Figur 7–8: Verbalt late bloomers.	190
Figur 7–9: Verbal deltakelse avhengig av kjønn.....	191
Figur 7–10: Elevenes spørrende bidrag i samtalerne.	199
Figur 7–11: Lærernes spørrende bidrag i samtalerne.....	209
Figur 7–12: Fortolkning av hvilken funksjon lærernes samtalebidrag kan ha i forhold til formålet om å skape felles kritisk undersøkelse i samtalerne.	217
Figur 8–1: Turtakingsmønsteret mellom lærere og elever i samtalerne, slik samtalen forløp.	220
Figur 8–2: Turtakingsmønsteret mellom lærere og elever i samtalerne, sortert i turtakingskategorier.....	221
Figur 9–1: Elevenes bruk av Internett.	251
Figur 9–2: Elevenes kjennskap til nettvettreglene.	252
Figur 9–3: Elevenes loggføring av hva de opplevde som mest positivt med å delta, gruppe A.	258
Figur 9–4: Elevenes loggføring av hva de opplevde som mest positivt med å delta, gruppe B.	259
Figur 9–5: Elevenes loggføring av hva de opplevde som mest negativt med å delta i samtalerne, gruppe A.....	269
Figur 9–6: Elevenes loggføring av hva de opplevde som mest negativt med å delta i samtalerne, gruppe B.	269
Figur 9–7: Best likte fortellinger, avhengig av kjønn.	273

Vedlegg

- Vedlegg 1: Informasjon om forskningsprosjektet til elevenes foresatte, samtalegruppa A.
- Vedlegg 2: Informasjon om forskningsprosjektet til elevenes foresatte, samtalegruppa B.
- Vedlegg 3: Informasjon om forskningsprosjektet til elevenes foresatte, samtalegruppa A og B.
- Vedlegg 4: Stikkordsliste. Muntlig informasjon til skolens ledelse, lærerne og elevene som deltok i studien.
- Vedlegg 5: Hva opplevde elevene i samtalegruppe A og B som mest positivt med å delta i de filosofiske samtalene.
- Vedlegg 6: Meldeskjema for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt.

Vedlegg 1: Informasjon om forskningsprosjektet til elevenes foresatte, samtalegruppa A

Informasjon om forskningsprosjektet:

IKT og etikk i klasserommet:
Utvikling av et undervisningsopplegg
som kan fremme unges etiske refleksjon om bruk av Internett

Til foreldre og foresatte i klasse ■

Jeg er stipendiat ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø. I mitt doktorgradsprosjekt skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt der hensikten er å undersøke hvordan elever på ungdomstrinnet, gjennom å delta i samtalegrupper, kan oppøve etisk bevissthet og holdninger i forhold til bruk av IKT, med særlig fokus på Internettbruk.

Internett og annen informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) utgjør en stadig viktigere del av barns og unges hverdag. Parallelt med denne utviklingen har flere og flere røster advart mot at de unge opererer på en arena som står i motsetning til den etikk og moral som kjennetegner andre arenaer. Det har i den sammenheng blitt stilt spørsmål ved hvordan man kan bevisstgjøre de unge etisk i forhold til sin IKT-bruk. Formålet med forskningsprosjektet er å nærme seg et svar på spørsmålet.

En del av hensikten med prosjektet, er å utvikle – i samarbeid med lærerne - et *samtalebasert* undervisningsopplegg for ungdomstrinne med utgangspunkt i de ”10 Nettvettreglene” (utarbeidet av Kulturdepartementet). Metodisk vil jeg hente inspirasjon fra bevegelsen ”Philosophy for Children” (Filosofering med barn). Undervisningsopplegget vil to lærere prøve ut i faget kristendomskunnskap med

religions- og livssynsorientering (heretter KRL) på ungdomstrinnet, da dette faget særlig åpner opp for etikk og filosofiske samtaler.

I forskningsprosjektet er jeg avhengig av å bruke videoopptak som et hjelpemiddel. Videoopptakene vil kun bli brukt av meg og de to involverte lærerne i prosjektet. Jeg har fått tillatelse av skolens ledelse til dette, men trenger i tillegg tillatelse fra elevenes foreldre og/eller foresatte. Jeg håper du som forelder og/eller foresatt, vil gi din tillatelse til videoopptak, slik at prosjektet kan gjennomføres.

Vennlig hilsen

.....

Kristin Emilie W. Bjørndal
Stipendiat ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
Samfunnsvitenskapelig fakultet
Universitetet i Tromsø

Jeg gir med dette tillatelse til å la (elevens
navn):.....

få delta i prosjektet.

Underskrift fra foreldre eller
foresatte.....

Vedlegg 2: Informasjon om forskningsprosjektet til elevenes foresatte, samtalegruppa B

Informasjon om forskningsprosjektet:

IKT og etikk i klasserommet:
Utvikling av et undervisningsopplegg
som kan fremme unges etiske refleksjon om bruk av Internett

Til foreldre og foresatte i klasse ■■■

Jeg er stipendiat ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø. I mitt doktorgradsprosjekt skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt der hensikten er å undersøke hvordan elever på ungdomstrinnet, gjennom å delta i samtalegrupper, kan oppøve etisk bevissthet og holdninger i forhold til bruk av IKT, med særlig fokus på Internettbruk.

Internett og annen informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) utgjør en stadig viktigere del av barns og unges hverdag. Parallelt med denne utviklingen har flere og flere røster advart mot at de unge opererer på en arena som står i motsetning til den etikk og moral som kjennetegner andre arenaer. Det har i den sammenheng blitt stilt spørsmål ved hvordan man kan bevisstgjøre de unge etisk i forhold til sin IKT-bruk. Formålet med forskningsprosjektet er å nærme seg et svar på spørsmålet.

En del av hensikten med prosjektet, er å utvikle – i samarbeid med lærerne - et *samtalebasert* undervisningsopplegg for ungdomstrinne med utgangspunkt i de ”10 Nettvettreglene” (utarbeidet av Kulturdepartementet). Metodisk vil jeg hente inspirasjon fra bevegelsen ”Philosophy for Children” (Filosofering med barn). Undervisningsopplegget vil to lærere prøve ut i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (heretter KRL) på ungdomstrinnet, da dette faget særlig åpner opp for etikk og filosofiske samtaler.

I forskningsprosjektet er jeg avhengig av å bruke videoopptak som et hjelpemiddel. Videoopptakene vil kun bli brukt av meg og de to involverte lærerne i prosjektet. Jeg har fått tillatelse av skolens ledelse til dette, men trenger i tillegg tillatelse fra elevenes foreldre og/eller foresatte. Jeg håper du som forelder og/eller foresatt, vil gi din tillatelse til videoopptak, slik at prosjektet kan gjennomføres.

Vennlig hilsen

.....

Kristin Emilie W. Bjørndal
Stipendiat ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
Samfunnsvitenskapelig fakultet
Universitetet i Tromsø

Jeg gir med dette tillatelse til å la (elevens navn):.....

få delta i prosjektet

Underskrift fra foreldre eller

foresatte.....

Vedlegg 3: Informasjon om forskningsprosjektet til elevenes foresatte, samtalegruppa A og B

Informasjon om forskningsprosjektet

Til foreldre og foresatte i klasse ■■ og klasse ■■

Jeg viser til tidligere brev hvor jeg har informert om et planlagt forskningsprosjekt i klasse ■■ og klasse ■■. På grunn av at jeg ikke har mottatt samtykke fra samtlige foreldre, må jeg henvende meg til dere på nytt.

Prosjektets mål

Jeg er doktorgradsstudent ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø, og skal gjennomføre et doktorgardsprosjekt ved Tromstun ungdomsskole sammen med lærerne ■■■■■■ og ■■■■■■. Prosjektets fokus er etisk Internett-bruk blant ungdom. Hovedmålsetningen er å utvikle, sammen med elever og lærere, et *samtalebasert* undervisningsopplegg som har til formål å styrke unges etiske refleksjon i forhold til bruk av Internett. Undervisningsopplegget vil lærerne prøve ut i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, da dette faget særlig åpner opp for etikk og filosofiske samtaler.

Videoopptak

I prosjektet er det planlagt å filme tre samtalesekvenser mellom lærerne og elevene. Videoopptakene vil kun bli brukt av meg og lærerne for å best mulig kunne utvikle et undervisningsopplegg. I ifølge *Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS*, må jeg imidlertid ha mottatt samtykke fra elevenes foreldre. Når det gjelder dette prosjektet, er det i følge Personvernombudet nok med passivt samtykke fra elevenes foreldre

Passivt samtykke

Passivt samtykke vil si at elevenes foreldre /foresatte *kun* gir tilbakemelding dersom dere *ikke* ønsker at deres barn skal delta i prosjektet.

- Frist for å gi tilbakemelding er:
- Tilbakemelding gis til kontaktlærer [REDACTED]

Elevene er for øvrig informert om prosjektet og gitt muntlig samtykke om at de ønsker å delta i prosjektet. Elevene har også fått informasjon om at det er helt frivillig å være med og at man kan trekke seg når som helst underveis, uten begrunnelse.

Jeg vil også informere om at prosjektet er planlagt avsluttet i oktober 2008, og at datamaterialet vil bli anonymisert og opptak slettet i mai 2009.

Vennlig Hilsen

.....

Kristin Emilie W. Bjørndal
Stipendiat ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
Samfunnsvitenskapelig fakultet
Universitetet i Tromsø

Vedlegg 4: Muntlig informasjon til skolens ledelse, lærerne og elevene som deltok i studien

Presentasjon

1. Prosjektets tittel.
2. Prosjektets bakgrunn og formål.
3. Hvilke metoder som skal benyttes for å innhente opplysninger, og hvilke opplysninger som innhentes.
4. Hva opplysningene om respondentene konkret skal brukes til.
5. Navn og adresse på institusjon prosjektleder er tilknyttet.
6. Navn og adresse på prosjektleder. Ved studentprosjekt også navn på veileder, evt. navn på andre som behandler personopplysninger på vegne av prosjektleder.
7. Navn og adresse på databehandler.
8. Finansiering av prosjektet.
9. At det er frivillig å delta og at det er mulig å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt.
10. At det å trekke seg ikke medfører erstatnings- eller begrunnelsesplikt, eller andre konsekvenser.
11. Tid for prosjektslutt, om opplysningene skal anonymiseres eller oppbevares videre med personidentifikasjon og begrunnelser for eventuell lagring med personidentifikasjon.
12. At foresatte/verge har rett til å se spørreskjema som skal forelegges en umyndig før det besvares.
13. Om opplysningene vil bli utlevert til andre og eventuelt til hvem.
14. At forsker er underlagt taushetsplikt og at data behandles konfidensielt.
15. Om opplysningene som framkommer i sluttrapporten kan tilbakeføres til enkeltpersoner.
16. Eventuelle andre rettigheter de registrerte har, som for eksempel innsynsrett i helseregistre.
17. At prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 5: Hva opplevde elevene i samtalegruppe A og B som mest positivt med å delta i de filosofiske samtalene

Hva opplevde elevene i samtalegruppe A og B som mest positivt med å delta i de filosofiske samtalene						
Kategorier	Type datamateriale	Samtalegruppe A 14 elever: 7 gutter og 7 jenter		Samtalegruppe B 11 elever: 6 gutter og 5 jenter		Sum antall elever
		Gutt	Jente	Gutt	Jente	
Å høre andres meninger/hva andre tenker på	Logg		Sigrid (etter første økt)	Johan (Etter første økt)	Agnes (Etter andre økt)	3 av 25 elever
	Intervju	Petter, Sigurd, Emil, Anton, Geir, Olav	Frida, Nora, Hanne, Sanna	Johan, Jonas, Elias, Trym	Agnes, Ylva, Regine	17 av 24 elever
Å diskutere	Logg	Håkon (etter andre og tredje økt), Sigurd (etter tredje økt)	Frida (etter tredje økt), Sanna (etter tredje økt)		Regine (etter første og tredje økt)	4 av 25 elever
	Intervju	Håkon, Geir	Frida, Vilde, Sanna	Johan, Tobias	Ylva	8 av 24 elever
Å si sin mening	Logg		Vilde (etter andre økt), Sigrid (etter andre økt), Frida (etter første og andre økt), Hanne (etter første, andre og tredje økt)	Olav (etter første økt)	Regine (etter første økt), Ylva (etter andre økt)	7 av 25 elever
	Intervju				Regine	1 av 24 elever
Å lære/lærerikt	Logg	Emil (etter tredje økt)	Hanne (etter andre økt), Nora (etter første økt)			3 av 25 elever
	Intervju	Petter, Sigurd, Anton	Frida, Oda, Vilde, Hanne	Johan, Jonas	Sunniva	10 av 24 elever
Å snakke om hendelser på Internett	Logg					
	Intervju		Vilde	Johan, Jonas	Regine	4 av 24 elever
Artig/morsomt	Logg			Elias, Henrik		2 av 24 elever
	Intervju	Håkon, Petter, Olav	Hanne, Sanna	Tobias	Sunniva	7 av 24 elever

Vedlegg 6: Meldeskjema for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

Meldeskjemaⁱ

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per post, e-post eller faks, i ett eksemplar, til:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombudet for forskning
Hans Holmboes gate 22
5007 BERGEN

personvernombudet@nsd.uib.no / Telefaks: 55 58 96 50 / Telefon: 55 58 21 17

Vennligst les veiledning bakerst

1. BEHANDLINGSANSVARLIG ⁱⁱ			
Institusjon: Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø		Dato for innsending: 05.04.05	
Adresse: Universitetet i Tromsø		Postnr.: 9037	Poststed: Tromsø
2. DAGLIG ANSVAR ⁱⁱⁱ			
Navn (fornavn - etternavn): Kristin Emilie W. Bjørndal (stipendiat)			
Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt): Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø		Stilling/grad: Stipendiat i pedagogikk	
Adresse – arbeidssted: Universitetet i Tromsø		Postnr.: 9037	Poststed: Tromsø
Telefon: 77 64 62 43	Telefaks:	Mobil: 99 77 74 69	E-postadresse: Kristin.willumsenbjorndal@sv.uit.no
3. VED STUDENTPROSJEKT ^{iv}			
Navn (fornavn - etternavn) på studenten:			
Studiested (avdeling/seksjon/institutt/institusjon):			Grad:

Adresse – privat:			Postnr.:	Poststed:
Telefon:	Telefaks:	Mobil:	E-postadresse:	
4. PROSJEKTTITTEL				
Filosofiske samtaler som tilnærming til etisk Internett-bruk				
Utvikling av et undervisningsopplegg med formål om å styrke ungesetiske refleksjon i forhold til bruk av Internett.				
5. FORMÅL MED PROSJEKTET				
Doktorgrad				
6. PROSJEKTPERIODE				
Planlagt start for datainnsamlingen (ddmmåååå): 11.april 2005				
Planlagt prosjektslutt (ddmmåååå): Stipendiatperioden er over 27.oktober 2008. (Se vedlegg: Prosjektbeskrivelse)				

7. UTVALGSBESKRIVELSE^V	
<i>Dersom flere utvalg inngår i undersøkelsen, gi en beskrivelse av hvert utvalg for seg.</i>	
<p><i>Beskrivelse</i> <i>Gi en kort beskrivelse av utvalget.</i></p> <p><i>Rekruttering og trekking</i> <i>Oppgi hvor utvalget rekrutteres eller trekkes fra og hvem som foretar rekrutteringen eller trekkingen.</i></p> <p><i>Førstegangskontakt</i> <i>Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.</i></p>	<p>Utvalget består av 24 elever på ungdomstrinnet og 2 lærere.</p> <p>2 lærere er blitt spurt direkte av prosjektleder om de ønsker å delta i prosjektet, noe begge lærerne har sagt ja til.</p> <p>Elevene er rekrutert fra to klasser (12 elever fra hver klasse), ved tilfeldig trekking, som ble foretatt av to kollegaer (jeg skrev navnet til elevene på lapper, og lot mine to kollegaer trekke ut de elevene som skal delta i prosjektet)</p> <p>Prosjektleder opprettet førstegangskontakt med lærerne. Lærerne opprettet førstegangskontakt med elevene.</p>
<p><i>Inngår det ^{personer} under 18 år eller andre umyndige i utvalget?</i></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Ja</p> <p><input type="checkbox"/> Nei</p>

8. INFORMASJON OG SAMTYKKE *Vennligst se sjekklister i veiledning.*^{vi}

<p><i>Oppgi hvordan informasjon til utvalget gis.</i></p> <p><i>Dersom informasjonen gis skriftlig, legg ved informasjonsskriv (eventuelt utkast).</i></p> <p><i>Dersom det gis muntlig informasjon, beskriv hva det informeres om.</i></p>	<p>Elevene har gitt lærerne muntlig samtykke om å delta i prosjektet. I tillegg skal prosjektleder ha et informasjonsmøte med elevene, hvor elevene får mulighet til å gi prosjektleder muntlig samtykke.</p> <p>På grunn av at elevene er under 18 år, har jeg informert foreldrene om prosjektet via et brev og bedt om skriftlig samtykke (se vedlegg).</p> <p>Prosjektleder har imidlertid problemer med å få skriftlig samtykke fra foreldrene. Det er ikke gitt noen signaler fra foreldrene om at de er negative til prosjektet. Samtlige svar som er sendt tilbake inneholder samtykke.</p>
---	---

<p><i>Innhentes det samtykke fra den registrerte?</i>^{vii}</p>	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <i>Legg ved eventuell samtykkeerklæring</i>	<p>Hvordan innhentes samtykke fra den registrerte? Muntlig samtykke til prosjektleder.</p>
	<input type="checkbox"/> Nei	<p>Beskriv hvorfor samtykke ikke kan innhentes.^{viii} Gi en redegjørelse for hvorfor det er nødvendig å gjennomføre prosjektet.</p>

9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER^{ix}

<p><i>Dersom flere utvalg inngår i undersøkelsen, gi en beskrivelse av metodebruk for hvert enkelt utvalg</i></p>	
<p><i>Gi en kort beskrivelse av alle metoder og datakilder som brukes i datainnsamlingen.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervju ▪ Videoopptak ▪ Lydopptak ▪ Logg

10. DATAMATERIALETS INNHOLD

<p><i>Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn.</i></p> <p><i>Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registreringskjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.</i></p>	<p>Jeg vil gjennom et aksjonsforskningsprosjekt, utvikle et undervisningsopplegg for ungdomstrinne med formål om å styrke unges etiske refleksjon i forhold til bruk av Internett. Undervisningsopplegget vil være samtalebasert med utgangspunkt i de ”10 Nettvetreglene” som er utarbeidet av Kulturdepartementet.</p> <p>Mer konkret vil jeg finne ut hvordan elever på ungdomstrinnet kan gjennom å delta i filosofiske samtaler få styrket sin etiske refleksjon omkring bruk av Internett?</p> <p>For å besvare dette spørsmålet vurderer jeg det som spesielt rimelig å fokusere på følgende underordnede didaktiske spørsmål:</p>
--	---

	a) Hvordan kan læreren utforme sin rolle for å tjene formålet? b) Hvordan kan elever forberedes på en elevrolle som tjener formålet? c) Hvordan kan læremateriell utformes for formålet? d) Hvordan kan øvrige rammebetingelser tilrettelegges for formålet? (se vedlegg: Prosjektbeskrivelse)	
Behandles det sensitive personopplysninger? ^x	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Eventuelle merknader:
Behandles det opplysninger om tredjeperson? ^{xi}	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Eventuelle merknader:
11. INFORMASJONSSIKKERHET^{xii}		
Merk av identifikasjonsopplysninger	<input checked="" type="checkbox"/> Direkte personidentifiserbare opplysninger ^{xiii}	Oppgi hvilke: <input checked="" type="checkbox"/> Navn
	<input checked="" type="checkbox"/> Indirekte personidentifiserbare opplysninger ^{xiv}	Oppgi hvilke: Videoopptak
Dersom datamaterialet behandles elektronisk, oppgi hvordan direkte personidentifiserbare opplysninger (navn, 11-sifret fødselsnummer) registreres. ^{xv}	<input checked="" type="checkbox"/> Direkte personidentifiserbare opplysninger (spesifiser hvilke ovenfor) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.	
	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserbare opplysninger registreres sammen med det øvrige materialet.	Begrunnelse:
	<input type="checkbox"/> Annet:	
Hvordan skal datamaterialet registreres, oppbevares og bearbejdes? Sett gjerne flere kryss.	<input checked="" type="checkbox"/> Isolert pc <input type="checkbox"/> Pc i nettverkssystem <input type="checkbox"/> Pc tilknyttet Internett	<input checked="" type="checkbox"/> Digitalt lyd/bildeopptak <input type="checkbox"/> Analogt lyd/bildeopptak <input type="checkbox"/> Manuelt kartotek <input type="checkbox"/> Annet:
Vil personopplysningene bli utlevert til andre?	<input type="checkbox"/> Ja Til hvem? <input checked="" type="checkbox"/> Nei	
Sikkerhetstiltak	Utføres behandlingen i henhold til sikkerhetsbestemmelsene i personopplysningsforskriften? ^{xvi} Er risikovurdering foretatt? ^{xvii} Overføres personopplysningene i eksternt datanett (f.eks. Internett)? ^{xviii}	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei

12. LAGRING ETTER PROSJEKTSLUTT ^{xix}	
<p>Hvordan skal datamaterialet oppbevares etter prosjektavslutning?</p>	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Begrunnelse:
	<p>Hvor skal datamaterialet lagres? ^{xx}</p> På isolert pc
13. SPESIELLE TILLATELSER ^{xxi}	
<p>Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tillatelse fra:
<p>Er prosjektet fremleggelsespliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk?</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding.
14. FINANSIERING	
<p>Dersom prosjektet mottar finansiering, før opp den/de institusjoner som finansierer prosjektet (Forskningsrådet/område, departement, organisasjon e.l.).</p>	Universitetet i Tromsø
15. TILLEGGSOPPLYSNINGER	
16. ANTALL VEDLEGG	
<p>Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.</p>	Prosjektbeskrivelse Brev til foreldre om samtykke

Veiledning for utfylling av meldeskjemaet

iv Studentprosjekt

Feltet fylles ut dersom behandlingen av personopplysningene gjennomføres som et studentprosjekt.

v Utvalgsbeskrivelse

Beskrivelse

Her skal det gis en beskrivelse av hvem som deltar i undersøkelsen. Eksempler er et representativt utvalg av befolkningen, barn, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte, organisasjonsmedlemmer, psykisk utviklingshemmede.

Dersom utvalget har kjennetegn som er spesielt for utvalget, gjøres dette rede for.

Rekruttering og trekking

Gjør rede for om utvalget skal trekkes fra bestemte registre (for eksempel Folkeregisteret, pasientregister, registre ved sosialkontor), rekrutteres fra et eller flere miljø (for eksempel bedrifter, skoler, idrettsmiljø eller eget nettverk) eller om det er andre måter forsker skal komme i kontakt med eller få tak i dem som utgjør utvalget i prosjektet. Gjør også rede for hvem som foretar trekkingen/rekrutteringen.

Førstegangskontakt:

Førstegangskontakt er første gang utvalget blir kontaktet og får kjennskap til prosjektet. Oppgi hvem det er som oppretter førstegangskontakt, for eksempel lærer, behandlende lege, prosjektleder.

Informasjon og samtykke

1. ^{vi} Oppgi hvordan informasjon til utvalget gis

Her skal det beskrives hvordan informasjon til utvalget blir gitt, det vil si om informasjonen blir gitt skriftlig eller muntlig, og hvilket medium som benyttes, for eksempel brev, e-post, telefon, avis, tidsskrift eller ansikt-til-ansikt. Dersom informasjonen gis skriftlig, skal informasjonsskriv eller utkast til informasjonsskriv, legges ved meldeskjemaet. Dersom informasjonen gis muntlig, skal det oppgis hvilken informasjon som vil bli gitt.

Informasjonen bør inneholde følgende punkt:

1. Prosjektets tittel.
2. Prosjektets bakgrunn og formål.
3. Hvilke metoder som skal benyttes for å innhente opplysninger, og hvilke opplysninger som innhentes.
4. Hva opplysningene om respondentene konkret skal brukes til.
5. Navn og adresse på institusjon prosjektleder er tilknyttet.
6. Navn og adresse på prosjektleder. Ved studentprosjekt også navn på veileder, evt. navn på andre som behandler personopplysninger på vegne av prosjektleder.
7. Navn og adresse på databehandler.
8. Finansiering av prosjektet.
9. At det er frivillig å delta og at det er mulig å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt.
10. At det å trekke seg ikke medfører erstatnings- eller begrunnelsesplikt, eller andre konsekvenser.
11. Tid for prosjektslutt, om opplysningene skal anonymiseres eller oppbevares videre med personidentifikasjon og begrunnelser for eventuell lagring med personidentifikasjon.
12. At foresatte/verge har rett til å se spørreskjema som skal forelegges en umyndig før det besvares.
13. Om opplysningene vil bli utlevert til andre og eventuelt til hvem.
14. At forsker er underlagt taushetsplikt og at data behandles konfidensielt.
15. Om opplysningene som framkommer i sluttrapporten kan tilbakeføres til enkeltpersoner.
16. Eventuelle andre rettigheter de registrerte har, som for eksempel innsynsrett i helseregistre.
17. At prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

2. ^{vii} Innhentes det samtykke fra den registrerte?

For å kunne svare ja på dette spørsmålet, må samtykket være en **frivillig, uttrykkelig** og **informert** erklæring fra den registrerte om at han eller hun godtar behandling av personopplysninger om seg selv.

At samtykket skal være **frivillig**, betyr at det ikke må være avgitt under noen form for tvang fra den som retter forespørselen eller andre involverte aktører. Vær oppmerksom på at måten kontakten blir opprettet på, kan få betydning for om samtykket kan vurderes som frivillig. Dette spørsmålet må ses i sammenheng med maktforholdet mellom den som retter forespørselen og den som blir forespurt, for eksempel i relasjonen mellom saksbehandler og klient. Hvordan prosjektet blir presentert, kan

også tilsløre frivillighetsaspektet, for eksempel ved at deltakelse i forskningsprosjektet framstår som en videreføring eller utvidelse av et eksisterende behandlingstilbud.

At samtykket skal være **uttrykkelig**, betyr at det ikke skal herske noen tvil om at det avgis samtykke. Et passivt samtykke er derfor ikke et uttrykkelig samtykke i lovens forstand. Et passivt samtykke betyr at den forespurte ikke gjør en aktiv handling som tilsier at hun eller han ønsker å være med i forskningsprosjektet. Retur av spørreskjema vil være å betrakte som et uttrykkelig og aktivt samtykke.

At samtykket skal være **informert**, betyr at den registrerte skal gis tilstrekkelig informasjon til at vedkommende vet hva det samtykkes til. Informasjonen må imidlertid ikke være så detaljert at det virker forvirrende eller at fokus flyttes fra det som faktisk kan true personvernet. I prosjekt der det deltar personer med norsk som andrespråk, bør informasjonen så langt det lar seg gjøre, gis på morsmålet. Informasjonen bør som hovedregel gis skriftlig. Muntlig informasjon kan supplere eller erstatte den skriftlige informasjon.

Loven stiller ikke krav til formen på samtykket, dvs. om det skal være skriftlig eller muntlig. Et skriftlig samtykke vil likevel være å foretrekke for å kunne sannsynliggjøre i ettertid at samtykke faktisk er innhentet. Samtykke som er gitt elektronisk er å betrakte som et skriftlig samtykke. Det finnes imidlertid tilfeller der muntlig samtykke vil være å foretrekke, for eksempel dersom det er sannsynlig at deltakerne på bakgrunn av sin alder, kulturelle tilhørighet eller lignende, vil oppfatte et skriftlig samtykke som en kontrakt som ikke kan brytes.

Samtykket skal i utgangspunktet gis av den registrerte selv. For mindreårige og umyndiggjorte skal samtykke innhentes fra foresatte eller verge.

Dersom det svares ja på spørsmålet om samtykke innhentes, skal det oppgis hvordan frivillighetsaspektet er ivare tatt og på hvilken måte samtykke innhentes, for eksempel skriftlig erklæring, muntlig erklæring, retur av spørreskjema.

3. ^{viii} Manglende samtykke

Dersom det ikke skal innhentes samtykke til behandling av opplysningene, skal det gis en redegjørelse for hvorfor behandlingen er av en så stor allmenn og/eller samfunnsmessig interesse at behandlingen overstiger ulempene for enkeltindividet.

Det skal videre oppgis hvorfor det ikke lar seg gjøre å innhente samtykke. Dette kan for eksempel være fordi det praktisk ikke lar seg gjøre, at det er så store etiske betenkeligheter knyttet til det å innhente samtykke eller at det ikke lar seg forsvare. Begrunnelsene må være konkrete.

Dersom det benyttes andre former for samtykke, for eksempel generelt samtykke, passivt samtykke, stedfortredende samtykke, samtykke innhentet etter at behandlingen har funnet sted eller dispensasjon fra taushetsplikten, skal dette oppgis her.

^{ix} Metode for innsamling av personopplysninger

Personopplysningene kan innhentes på flere måter. De kan innhentes direkte fra den registrerte gjennom for eksempel personlig intervju, postale spørreskjema, deltakende observasjon, medisinske undersøkelser/tester. Personopplysninger kan også innhentes fra eksisterende registre (for eksempel Kreftregisteret, Medisinsk fødselsregister) eller ved dokumentgjennomgang (for eksempel sakspapirer hos PPT, sykejournaler etc.). Ofte kombineres ulike metoder. **Husk å oppgi alle kilder til informasjon om personene som inngår i utvalget.**

Datamaterialets innhold

^x Med *sensitive opplysninger* menes opplysninger om:

- Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning.
- At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling.
- Helseforhold. Dette er opplysninger om personers tidligere, nåværende eller fremtidige fysiske og psykiske tilstand, inkludert opplysninger om medisin- og narkotikabruk. Genetiske opplysninger omfattes også av begrepet helseforhold. Også opplysninger om sosiale forhold kan vurderes til å falle inn under begrepet helseforhold dersom det kan antas at de sosiale forholdene påvirker helsa.
- Seksuelle forhold
- Medlemskap i fagforeninger

^{xi} Med *opplysninger om tredjeperson* menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på opplysninger om tredjeperson er opplysninger om spesifiserte familiemedlemmer til en registrert, som mor, far, onkel, bestemor.

^{xii} Informasjonssikkerhet

Personopplysningsloven pålegger den behandlingsansvarlige, gjennom *planlagte og systematiske tiltak*, å sørge for at personopplysningene til enhver tid er underlagt tilfredsstillende tekniske og organisatoriske sikkerhetstiltak.

Eksempler på *tekniske tiltak* er å skjerme informasjonssystemet i forhold til eksterne datanett, passordbeskyttelse, oppbevaring av direkte identifiserbare personopplysninger og aidentifiserte opplysninger atskilt og automatisk nedkobling av skjermbilder med personinformasjon.

Eksempler på *organisatoriske tiltak* er å etablere klare ansvars- og myndighetsforhold i organisasjonen med hensyn til hvem som håndterer persondata og hvem som har tilgang til persondata. I personopplysningsforskriften kapittel II blir det redegjort nærmere for krav til sikring av personopplysninger.

Sikkerhetstiltakene bør alltid vurderes i relasjon til i hvor stor grad den registrerte er identifiserbar, som for eksempel om det behandles direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger.

^{xiii} *Direkte personidentifiserbare* opplysninger er opplysninger som direkte kan identifisere den registrerte. Navn og 11-sifret fødselsnummer regnes som direkte personidentifiserbare opplysninger.

^{xiv} *Indirekte personidentifiserbare opplysninger* er opplysninger som kan identifisere den registrerte uavhengig av om dataene er tilknyttet direkte personidentifiserbare opplysninger. Eksempler på variabler som indirekte kan være med å identifisere deltakerne, er bruk av bosted sammen med alder, kjønn og eventuelt diagnose, yrke, idrettsaktivitet. Andre eksempler som kan medføre at en registrert er indirekte identifiserbar, er spesifisering av for eksempel organisasjonstilhørighet, arbeidsplass, sykehus og avdeling, kirke- eller moskétilhørighet sammen med ulike bakgrunnsvariable.

^{xv} Direkte personidentifiserbare opplysninger bør ikke registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Dersom det er nødvendig å registrere opplysningene sammen med de direkte personidentifiserbare opplysningene, skal det gis en begrunnelse for det.

^{xvi} *Utføres behandlingen i henhold til sikkerhetsbestemmelsene i personopplysningsforskriften?*
Forskriftene ligger på våre hjemmesider www.nsd.uib.no/personvern.

^{xvii} *Risikovurdering*

Den behandlingsansvarlige plikter å holde oversikt over hvilke personopplysninger som skal behandles med elektroniske hjelpemidler og som må sikres spesielt mot at uvedkommende får adgang til dem. Den behandlingsansvarlige skal også vurdere sannsynligheten for at sikkerhetsbrudd kan forekomme: Er f.eks. pc-tilgangen beskyttet med brukernavn og passord og står pc-en i et låsbart rom? Videre skal den behandlingsansvarlige vurdere hvilken skade det vil volde den registrerte dersom sikkerhetsbrudd inntreffer: Kan sikkerhetsbrudd f.eks. føre til tap av personlig integritet eller anseelse? Vurderingene som gjøres skal dokumenteres.

^{xviii} *Overføres personopplysningene i eksternt datanett?*

Med dette menes om personopplysningene skal samles inn eller overføres til andre gjennom eksternt datanett, f.eks. via e-post fra respondenten.

^{xix} **Lagring etter prosjektslutt**

Dersom datamaterialet skal *anonymiseres* etter prosjektslutt skal alle personopplysninger, både direkte og indirekte, slettes eller skrives om/kategoriseres, slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner i datamaterialet.

Data kan oppbevares med personidentifikasjon etter prosjektslutt i påvente av eventuelle oppfølgingsundersøkelser og for historiske, statistiske og vitenskapelige formål. Hovedregel for lagring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.

Det må videre gis konkrete begrunnelser for hvorfor data skal lagres med personidentifikasjon og om dette vil medføre noen ulemper for den registrerte. Det vil ikke være tilstrekkelig å begrunne lagringen med "for oppfølgingsstudier".

Dersom lagringen av personopplysningene ikke skal baseres på samtykke setter personopplysningsloven strengere krav til nødvendigheten av lagringen. Dersom det ikke skal innhentes samtykke til lagringen, skal det gis en redegjørelse for hvorfor lagringen er av en så stor samfunnsmessig interesse at den overstiger ulempene for enkeltindividet, og hvorfor det ikke skal innhentes samtykke.

^{xx} NSD arkiverer data fra forskningsprosjekt innen samfunnsvitenskap, humaniora, psykologi, medisin og helsefag. Data som er egnet for arkivering hos NSD, er anonyme kvantitative data lagret på diskett eller CD samt kvantitative og kvalitative persondata.

^{xxi} **Spesielle tillatelser**

For å få utlevert taushetsbelagte opplysninger fra offentlige forvaltningsorgan, sykehus, trygdekontor, sosialkontor m.m., må det søkes om *dispensasjon fra taushetsplikten*. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Søknad om utlevering av helseopplysninger rettes til Sosial- og helsedirektoratet.

For mer informasjon om hvorvidt et prosjekt er fremleggelsespliktig for *Regional komité for medisinsk forskningsetikk*, vises det til www.etikkom.no



ISBN xxx-xx-xxxx-xxx-x