

Pedagogisk mappe

Hans Christian Nordtveit Kvernenes

Telefon: +47 918 72 526

E-mail: hans.c.kvernenes@uit.no

Introduksjon

I denne pedagogiske mappen vil jeg beskrive mine erfaringer relatert til undervisning, forklare hvilke mål jeg setter meg selv i undervisningssammenheng og gi et konkret eksempel på hvordan disse målene kan nås.

Denne mappen er da inndelt i tre deler, hvor den første delen beskriver min undervisningshistorie og relevante erfaringer relatert til undervisning. Den andre delen beskriver min undervisningsfilosofi, altså de mål jeg tilstreber i ulike undervisningssammenhenger, mens den tredje delen er en refleksjon over inkluderingen av en filosofisk dialog i undervisningssammenheng, med bakgrunn i to konkrete undervisningssituasjoner med felles tematikk. Denne delen beskriver detaljert hvordan undervisningsfilosofien kan omsettes i en praktisk kontekst.

Del tre tar utgangspunkt i et spesifikt eksempel og beskriver en refleksjon som gjenspeiler en vanlig situasjon som oppstår i filosofisk undervisning. Det er valgt å ta utgangspunkt i et eksempel fra undervisning i emnet Historie og filosofi fra videregående skole da dette anses for å være representativt også for undervisning på høyere utdanning og fordi en slik undervisningssituasjon muliggjorde en lengre filosofisk diskusjon enn det som er mulig innenfor de begrensede tidsrammene som er satt på universitetskurs. I vedlegg 1 beskrives en tilsvarende refleksjon for anvendelsen av en dialogisk undervisningspraksis også i forbindelse med skriftlig trening. Vedlegg 2 er studentevalueringer fra min undervisning av ett campuskurs (FIL-0700) og ett rent nettkurs (FIL-0702). Vedlegg 3 er en kollegaveiledning hvor jeg vurderer en annen undervisers seminar.

Undervisningshistorie

Min undervisningshistorie begynner hovedsaklig ved oppstart på Praktisk-pedagogisk utdanning ved Universitetet i Bergen, høsten 2018. Jeg fullførte da ett semester (30 studiepoeng) av denne utdanningen, spesialisert mot filosofididaktikk. Her ble jeg da introdusert for ulike pedagogisk teori med et hovedfokus på Vygotskys teori om læring, men også for teori direkte relatert til undervisning av filosofiske tema, som den sokratiske undervisningstradisjonen nærmere beskrevet i del to.

Gjennom dette studiet fikk jeg også praktisk erfaring med filosofiundervisning av videregående elever, noe som senere har vist seg å være veldig nyttig for undervisning av Examen philosophicum. Dette studiet dannet da et godt grunnlag, både formelt og praktisk, for universitetsundervisning. I denne utdanning ble de lagt et spesielt fokus på utnytte klasseromsdialog, noe som i stor grad også vil være anvendbart på seminarundervisning i Examen philosophicum og liknende kurs.

Høst 2020 fikk jeg så tilbud om en fulltids undervisningsstilling ved Universitetet i Tromsø hvor jeg underviste fem seminargrupper i FIL-0700 (Ex.phil). Som situasjonen med videregående elever var det også i disse gruppene første gang de alle fleste studentene møtte systematiske, filosofiske tanker og argumenter. En slik situasjon kan selvsagt være utfordrende da både kursets innhold og metodikk er ny og ukjent for studentene, men dette åpner samtidig opp muligheter for å utnytte de første intuisjonene studentene har om filosofiske temaer, uten å være påvirket av andre systematiske tenkemåter. Det pedagogiske, og spesielt det filosofididaktiske grunnlaget fra PPU ble da veldig viktig for å få frem studentenes interesse for filosofiske tema og får å klare å lede en klasseromsdialog hvor studentene selv får mulighet til å lede og styre en filosofisk interessant diskusjon om de ulike områdene som pensumlitteraturen tar opp. De samme erfaringene og utfordringene som er eksemplifisert i fordypningsdelen kom da tydelig frem i ulike temaer som ble tatt opp under denne seminarundervisningen.

Vår 2021 fikk jeg i tillegg mulighet til å undervise to andre varianter av Examen philosophicum ved UiT (FIL-0702 og FIL-0704). Dette var da en nettvariant hvor studentene fikk kommentarer på innleveringer og en hybridvariant som for studentene besto av både innleveringer og digitale seminarer. Dette introduserte meg da for to nye undervisningsmessige problemstillinger. For det første inkluderte dette undervisning hvor tilnærmet all kontakt med studentene ble gjort skriftlig gjennom kommentarer på innleverte oppgaver. Dette krevde da en ny tilnærming til filosofiundervisning enn det dialogiske utgangspunktet jeg hadde i fysiske seminarer. Målet jeg satt ved oppstart av denne undervisningsformen var da å gi studentene mer helhetlige tilbakemeldinger som ikke bare kan relateres til den spesifikke innleverte oppgaven, men som også viser utvikling studenten har hatt og vei for ytterligere forbedring. For være mer presis i denne tilnærmingen ba jeg også studentene om å gi tilbakemelding på hva de synes var vanskelig og hva de eventuelt ønsket kommentarer på. Det filosofiske innholdet i de innleverte oppgavene ble da også merkbart bedre i løpet av semesteret. Den andre problemstillingen som oppsto var organisering av digital seminarundervisning. I en slik digital undervisningssituasjon vil man ha flere barrierer når det kommer til danningen av en produktiv undervisningsdialog, da den enkelte student enkelt vil kunne trekke seg ut av diskusjonen, mens det samtidig kan oppleves som å være en høyere terskel for å ta del i samtalen. Jeg valgte da i disse digitale seminarene å introdusere en strengere ramme for diskusjonen enn det jeg tidligere hadde erfaring med fra fysisk undervisning. Mer konkret innebar dette å be den enkelte inndelte gruppe om å forberede svar på et utvalg spørsmål. I den felles gjennomgangen etter gruppediskusjonsperioden ba jeg da hver gruppe svare på de spørsmålene de allerede hadde forberedt seg på. Dette førte til at vi også i de digitale seminarene gjennomførte en effektiv og faglig diskusjon. Introduksjonen av slike strengere diskusjonsrammer førte riktignok også viss begrensning av den undersøkende filosofiske dialogen som jeg ønsker å inkludere i undervisningen og gjennom videre utvikling av meg i rollen som underviser har jeg et ønske om å prøve å ivareta denne dialogen, også i slike utfordrende

situasjoner som digital undervisning er.

Siden jeg først fikk tilbud om en undervisningsstilling ved UiT så har jeg da fått erfaring med mange aspekter av undervisning på universitetsnivå. Dette innebærer da blant annet klasseromsundervisning (seminarer), veiledning og vurdering av studentarbeider. Målet mitt i en undervisningssituasjon er å få studentene til å selv reflektere over filosofiske problemer, en strategi jeg i stor grad ble introdusert for under pedagogikkstudier ved UiB.

Undervisningsfilosofi

Filosofi virker å være en retning som i undervisningssammenheng er i en litt spesiell situasjon. Dette området krever selvsagt som mange andre kunnskap om begivenheter, egenskaper og begreper, men i motsetning til andre områder så virker ikke slike ting å fange filosofiens 'essens'. Den tidligst kjente personen man kan identifisere som underviser i filosofi kan trolig sies å være Sokrates, ofte beskrevet som en nærmest mytisk skikkelse og en personifisering av filosofiens spørrende og utforskende karakter. Til tross en heller diskutabel overenstemmelse mellom Sokrates' litterære beskrivelse og hans faktiske væremåte så danner denne personligheten grunnlaget for en lang filosofisk tradisjon innen dialektikk, dialog og diskurs.

Historisk-filosofisk sett kan den *dialektiske* metoden føres tilbake til Sokrates, Platons dialoger og Aristoteles' retorikk og deres sannhetssøkende argumentasjonsstrukturer, men som man finner også i mer moderne tidsperioder, hvor dette aspektet er spesielt tydeliggjort av Hegels *Phänomenologie des geistes* (1807) og Spinoza med *Ethica, ordine geometrico demonstrata* (1677). Denne tradisjonen dannet et utgangspunkt for Piagets idé om en egosentrisk tale og Vygotskys pedagogiske dialektikk, som også vektlegger hvordan læring kommer som et resultat av en indre tale hos hver enkelt individ i samhandling.

Også fra den sokratiske metoden har man fått belyst det *dialogiske* aspektet ved filosofisk utøvelse. Som separert fra den dialektisk tradisjonen, vil det dialogiske beskrive forholdet subjektet har med andre. I Husserls femte del av forelesningsrekken *Méditations cartésiennes* (1929) finner vi et av de første moderne forsøk på å beskrive denne dialogiske relasjonen subjektet har til verden og andre. Tilnærmet samtidig utgir litteraturkritikeren Bakhtin *Problemer i Dostoevskijs poetikk [Problemy tvorčestva Dostoevskogo]* (1929/1963), hvor han ut fra Dostoevskijs forfatterskap fremstiller språkets innebygde dialogiske aspekt, også beskrevet som polyfoni eller flerstemmighet. Bakhtins analyse skulle vise seg å påvirke en rekke områder som litteraturvitenskap, lingvistikk, samt gjennom sin karnevalistiske forståelse av sokratisk metode, også pedagogikk. En slik forståelse av den sokratiske metode danner da grunnlaget for den pedagogiske situasjonens flerstemmighet og mangfold.

Det *diskursive* kan betegnes som kombinasjonen av den dialektiske metoden og det dialogiske aspektet ved filosofisk utøvelse. Det ser her ut til at vi står igjen med to tilsynelatende motstridende pedagogiske posisjoner, Vygotskys indre tale eller Bakhtins samhandling. Skal undervisning være en fornuftig og rasjonell dialektisk oppdagelse av sannhet eller skal det

være en ren subjektivistisk dialogisk undersøkelse? Et ønskelig alternativ vil selvsagt være en kombinasjon av begge standpunkter, men dette virker ut fra moderne analyser å være vanskelig. (White 2014; Matusov 2011) I utgangspunktet vil jeg her ikke forsøke å gi et endelig svar på dette spørsmålet, men heller belyse kort hvordan en dialogisk undersøkelse ikke nødvendigvis vil undergrave dialektikkens rasjonelle karakter. En slik fremgangsmåte vil da være i tråd med moderne blant annet moderne argumentasjonsteori som Toulmin (2003) og Barth og Krabbe (2010), anvendt logikk av Næss (1971) og de mer omfattende logiske analyser av Rahman og Keiff (2005) og Hintikka og Sandu (1997). Dette knytter seg da tett opp til mine forskningsmessige interesser for dialogisk logikk. Generelt kan det legges merke til at mennesker i og som en gruppe ofte vil ha ulike intuitive forståelser av filosofiske begreper og teorier som korresponderer med de mer utviklete filosofiske teoriene på området. Et eksempel på dette ble klart under en diskusjon om sannhet i en undervisningsgruppe. På bakgrunn av de ulike oppfatningene var det mulig å identifisere seks forskjellige filosofiske teorier om sannhet. Dette kan kanskje ses i sammenheng med Arne Næss' studier, hvor han viser at folks intuitive forståelse av logiske og filosofiske begreper i stor grad samsvarer med de filosofiske teoriene om de samme begrepene.

Målet mitt er da å bruke et slikt mangfold som et grunnlag for undervisning og dialog, da det muliggjør en direkte kobling av de filosofiske teoriene til de intuitive oppfattelsene vi alle har, og derfor ha et undersøkende utgangspunkt for den interaksjonen som oppstår i ulike undervisningsdialoger. Dette danner bakgrunnen for situasjonen som er mer konkret beskrevet i fordypningsdelen av denne mappen. De dialektiske, dialogiske og diskursive aspektene ved den sokratiske tradisjonen som kort beskrevet danner utgangspunktet for de målene jeg har for praktisk undervisning, hvor filosofi til syvende og sist er en undersøkende praksis som ikke er reduserbar til individuelle aspekt, men som preges av flerstemmighet både for hver enkelt relasjon og for en større helhet.

Fordypningsdel

Introduksjon

'Hva er sannhet?' ble spurt både i to ulike undervisningsgrupper (nå kalt A og B) i forbindelse med to forskjellige emner. Undervisningsgruppene var delt inn i mindre grupper på to til fire og de fikk diskutere dette spørsmålet sammen med andre i omtrent to minutter før det var en felles diskusjon hvor elevene presenterte sine oppfatninger om sannhet og de andre spørsmålene. I A ble det presentert seks forskjellige syn på sannhet og i B ble det presentert to.

Denne teksten har som formål å fremme nytteverdien av å bruke mangfoldet av elevers intuitive forståelse til læring om filosofiske begrep og områder. Utgangspunktet er at denne forståelsen kan benyttes til å forklare og problematisere filosofiske teorier slik at elevene får en følelse av disse teoriens relevans og nytteverdi. Teksten vil argumentere for følgende påstand:

I en klasseromsdialog kan gruppens respons på spørsmålet 'Hva er sannhet?' ta tre

former og underviser bør forsøke å gjøre om dialogen til en produktiv klasseromsdialog.

A har hatt filosofiundervisning i omtrent to måneder og de fleste i B har hatt filosofiundervisning i ett år og to måneder.

Gruppe A

I en undervisningstime i A ble det undervist om Platon og i den forbindelse ble elevene satt til å diskutere følgende spørsmål:

- Hva er felles for alle biler?
- Hva er sannhet?
- Bør vi søke sannheten selv om vi aldri kan finne den?

Elevene satt i grupper med to til fire personer på hver gruppe. De fikk i oppgave å diskutere de nevnte spørsmålene innad i gruppene for at vi deretter kunne ha en felles diskusjon om de samme spørsmålene. Mange elever viste entusiasme og enkelte elever viste liten entusiasme. Underviser gikk rundt til gruppene og prøvde å lede dem i gang og problematisere spørsmålene. Det var da tydelig både at mange grupper hadde ulike synspunkt innad i gruppene og at de forskjellige gruppene ledet diskusjonene i forskjellige retninger. Dette ble gjort enda tydeligere i den felles diskusjonen som tok sted etter at gruppene hadde diskutert spørsmålene i omtrent 10 minutter. Underviser tok da ordet i forsamlingen og innledet med å spørre om elevene hadde svar på første spørsmål. Elevene ga da forskjellige svar på hva som var felles for alle biler, men heller enn å forsøke å besvare spørsmålet var det mange innspill som problematiserte emnet og konkretiserte utfordringen med å besvare det. Vårt fokus her vil uansett være på elevenes respons på det andre spørsmålet *Hva er sannhet?*.

På dette spørsmålet responderte elevene med å foreslå forskjellige forståelser av hva sannhet er, og mer spesielt hva det vil si at noe er sant. Uheldigvis er ikke elevenes spesifikke utsagn tilgjengelige da det ikke ble gjort opptak eller transkripsjon av undervisningsøkten, så elevenes utsagn vil være basert på hukommelse og korte notater som ble skrevet ned i etterkant av undervisningsøkten. Basert på kommentarene til elevene la underviser merke til at omtrent seks forskjellige forståelser som var relevante for begrepet 'sannhet' ble representert i klassen. Utsagnene til elevene varierte i presisjonsgrad og de kunne muligens forstås på forskjellige måter, men det generelle inntrykket var likevel at de forsøkte å finne alternative forståelser av hva sannhet er og at elevenes forståelser ikke pekte i noen entydig retning. Forslagene til elevene var selvsagt ikke presist formulert og velutviklede teorier, men var utsagn som ga en indikasjon i en spesifikk retning. Dette kan trolig ses i sammenheng med Næss (1939), hvor det ble gjort en empirisk undersøkelse av hvordan ikke-filosof forstår sannhet. Det kom da frem at det ikke fantes en vanlig oppfatning av sannhet og at befolkningens oppfatninger stemte godt overens med de filosofiske diskusjonene om emnet.

Basert på denne fellesdiskusjonen i gruppen ble følgende seks forståelser bli tydeliggjort:

Korrespondanseteorien At noe er sant forstås som at det faktisk er tilfellet.

Koherensteorien At noe er sant forstås som hvordan det passer sammen med andre oppfatninger vi holder for sanne.

Pragmatisme At noe er sant forstås som hvor nyttig det er for oss å holde det for sant.

Relativisme At noe er sant forstås som en individuell oppfattelse som ikke kan generaliseres til å holde for alle.

Konsensus At noe er sant forstås som noe vi er enige om.

Intuisjonisme At noe er sant forstås som en individuell oppfattelse, men som kan generaliseres til å holde for alle (gjennom et felles subjekt).

Det siste spørsmålet ble diskutert, men ble samtidig i stor grad overkjørt av diskusjonen angående det andre spørsmålet. Et svar på det andre spørsmålet ble ansett som en forutsetning for å besvare det tredje spørsmålet. I resten av undervisningstimen ble Platons syn på disse spørsmålene presentert og i noen grad diskutert.

Gruppe B

I en undervisningstime B ble det undervist sannhet og kunnskap og i den forbindelse fikk elevene følgende påstander og spørsmål som de skulle diskutere i grupper:

- Denne setningen er usann.
- Hva er sannhet?
- Kan vi vite noe som er usant?
- Finnes det ting vi ikke kan tvile på?

Sammen med disse påstandene og spørsmålene ble det vist følgende bilde, *Ceci n'est pas une pipe* (1929), av René Magritte:



Bildet ble vist på en projektor under diskusjonen og det ble ikke kommentert i særlig grad før diskusjonen utover å si navn på kunstner, årstall og tittel/tekst med oversettelse *Dette er ikke en pipe*. På samme måte som i undervisningstimen over, gikk underviser rundt til de forskjellige gruppene og satt dem i gang og problematiserte oppgaven. Også her var det varierende grad av entusiasme, men de fleste elever diskuterte spørsmål som var relevante i forhold til oppgave. Etter at gruppene hadde fått diskutere spørsmålene i omtrent 10 minutter hadde vi en felles diskusjon. Vi begynte med å diskutere bildet av Magritte og etter en kort forklaring av hvordan bildet er en bilde av en pipe og ikke en faktisk pipe gikk vi over til neste påstand, *Denne setningen er usann*. Det ble foreslått noen få forskjellige løsninger av det tilsynelatende problemet med denne påstanden. Enkelte foreslo at påstanden var meningsløs eller umulig å forstå, mens andre foreslo at det ikke egentlig var noe problem i det hele tatt. Diskusjonen dreide seg først rundt selvreferanse, nemlig at setningen sier noe om seg selv, men dette ble slått bort som tilfredstillende forklaring da vi ikke hadde tilsvarende problemer med setninger som *Denne setningen er sann*. Etter denne bemerkningen gikk vi videre å diskuterte spørsmålet *Hva er sannhet?*. I denne forbindelse ble det også nevnt at det samme spørsmålet var blitt diskutert i gruppe A, og at denne gruppen foreslo seks forskjellige syn på hva sannhet er.

Underviser stilte dette spørsmålet til klassen og en elev (på vegne av gruppen sin) nevnte at noe er sant om det faktisk er tilfellet. Dette kan ses på som et uttrykk for korrespondanseteorien. Da underviser spurte en og en gruppe om deres forståelse av sannhet var alle gruppene enige om at denne forståelsen var den korrekte. Dette gjaldt for alle de andre gruppene med unntak av en elev. Denne eleven påpekte kort vanskelighetene med å kunne vite noe om ting som de faktisk var og bemerket at hvordan vi bruker sannheten i et felleskap heller burde være ledende for vår forståelse av sannhet. Dette kan ses på som et uttrykk for en pragmatisk forståelse av sannhet.

Påstanden kunne også muligens forstås som sannhet som konsensus, men eleven ga uttrykk for at det essensielle med begrepet sannhet var dets bruk og nytteverdi. I etterkant ble denne forståelsen i noen grad problematisert av andre elever som påpekte at nytteverdi ikke egentlig kunne fange et begrep om sannhet. I denne diskusjonen ble det da presentert to forskjellige intuitive forståelser av sannhet. Da en stor del av klassen virket overbevist om at den første forståelsen av sannhet var den korrekte utviklet ikke diskusjonen seg videre ut fra dette og undervisningsopplegget ble fulgt videre.

Det ble deretter en kort diskusjon om det tredje punktet, *Kan vi vite noe som er usant?*. Etter denne diskusjonen ble elevene gitt et skjema hvor de fikk i oppgave å lage en dialog hvor man skulle strukturere en dialektisk argumentasjon for en gitt påstand. Påstanden tok utgangspunkt i det siste spørsmålet og ble formulert: *Det finnes enkelte ting vi ikke kan tvile på..* Oppgaven ble forklart og elevene jobbet med dette til vi mot slutten av økten gikk gjennom disse felles.

Forskjellig respons i forskjellige grupper

På bakgrunn av dette kan vi se at grupper er forskjellige. Når det samme spørsmålet ble stilt i to forskjellige grupper, i to forskjellige sammenhenger, ble resultatet av diskusjonen veldig forskjellig. I den ene gruppen ble det foreslått mange forskjellige forståelser av sannhet, men i den andre var det en klar rådende forståelse som generelt sett var gjeldende. Det er usikkert nøyaktig hvorfor det i i B ble foreslått vesentlig færre forståelser enn i A, men vi kan liste opp noen potensielle grunner:

Genuin enighet Det er mulig at elevene i gruppen i stor grad delte en oppfatning av sannhet og at dette er et resultat av tilfeldighet.

Mindre interesse Gruppen kan ha mistet interesse og nysgjerrighet i faget siden de allerede har blitt undervist i liknende temaer tidligere.

Tidligere undervisning Det kan ha vært tidligere undervisning som har påvirket elevene til å forstå sannhet på en viss måte.

Flertallspåvirkning Elever som kunne ha hatt andre oppfatninger av sannhet kan ha blitt påvirket av flertallets oppfatning og derfor ikke presentert sitt syn i fellesskap.

Forskjellig situasjon Spørsmålet ble stilt sammen med forskjellige spørsmål og forskjellig tema i de forskjellige sammenhengene.

Denne listen bør ikke forstås som en uttømmende forklaring av det som skjedde, og det er mulig at dette er et resultat av andre grunner eller en kombinasjon av grunner. Det vil uansett være vanskelig å finne ut av nøyaktig hvorfor disse forskjellige situasjonene oppsto og derfor vanskelig å fastslå. Det vi derimot kan fastslå er at ved å stille et spørsmål i en gruppe, kan vi få veldig forskjellig respons. I en gruppe var det mange oppfatninger er representert, mens i den andre gruppen var det en generelt rådende oppfatning. Vi kunne også sett for oss en gruppe hvor det

ikke var representert noen oppfatninger. Dette kunne kanskje forstås som at elevene enten ikke er interesserte, ikke har forstått spørsmålet eller at det er et vanskelig spørsmål uten intuitive svar. Vi kan derfor skille mellom tre mulige situasjoner man kan ende opp i om en gruppe blir bedt om å ta stilling til et spørsmål i felleskap:

Flere oppfatninger Flere forslag kommer opp og man kan finne flere oppfatninger som gjerne henger sammen med eksisterende teorier på området. Det kan være uenighet blant elevene i gruppen.

En oppfatning En oppfatning gjør seg generelt gjeldende blant gruppen og det er i liten grad uenighet om dette blant elevene.

Ingen oppfatninger Ingen av elevene har noen forslag til svar på spørsmålet og det vil da derfor ikke være noen uenighet.

Det kan være forskjellige grunner til at det blir flere, en eller ingen oppfatninger blant gruppen. Om spørsmålet som blir stilt er av den karakter at det forventes et korrekt svar, vil en oppfatning ofte være akseptabelt og til en viss grad ønskelig, da det kan bety at elevene har forstått temaet. Et typisk eksempel her vil være en matteoppgave. Om det er en felles oppfatning i gruppen, og denne er korrekt, så vil dette kunne tyde på at gruppen generelt sett har forstått temaet. Om det er flere oppfatninger vil man trolig forsøke å finne ut av hvilke av oppfatningene som er korrekte og hvilke som er gale. Om gruppen ikke har noen oppfatninger vil være vanskelig å lage en diskusjon rundt elevenes respons og det er trolig ikke noe som ofte er ønskelig i vanlig klasseromsdialog.

For spørsmål som stilles for å belyse en diskusjon eller et problem i fagområdet, vil det ofte være ønskelig at flere oppfatninger blir representert. Dette vil da tydeliggjøre at det faktisk er et problem, fra klassen selv. Dette vil være i tråd med Veen, Kruistum og Michaels (2015) beskrivelse av *productive classroom dialogue*. Det blir der nevnt følgende tre betingelser som må være oppfylte for å kunne ha en produktiv klasseromsdialog (min oversettelse):

1. Det er et objekt eller emne som gir en retning, mål og varighet til dialogen og støtter barnas delte tenkning.
2. Lærere lager målrettet rom for refleksjon som stimulerer barns refleksjon over deres egne predikater, lytter til hverandre, bygger på hverandre og forhandler meninger.
3. Dialogen inneholder elementer av en polylog, hvor mulige kulturelle-historiske stemmer blir en del av samtalen og samhandler med de dialogiske forståelsene som så langt er nådd eller er fortsatt i forhandlingsprosessen. (Veen, Kruistum og Michaels 2015, s. 323)

I en produktiv klasseromsdialog vil det derfor være ønskelig å ha flere oppfatninger tilstede i et klasserom. Disse oppfatningene kan da brukes til refleksjon både for seg selv og i samhandling med de andre oppfatningene. Om det bare er en oppfatning i gruppen, vil også denne oppfatningen

kunne være nyttig, da den gir et utgangspunkt for videre refleksjon, men den vil da ikke kunne samhandle med og kontrasteres med andre potensielle oppfatninger som eventuelt kan være tilstede i klasserommet. Teksten er en kommentar på Marsal (2014) som beskriver en femfingersmodell basert på Martens (2003). Det blir der beskrevet fem forskjellige måter å ha en klasseromsdialog på, *fenomenologisk, hermeneutisk, analytisk, dialektisk og spekulativ*.

Handlingsmåter for en god klassedialog

For å beskrive forskjellige måter man kan handle i en slik undervisningsøkt listes det opp noen forskjellige alternativer for hvordan underviser kan videreutvikle diskusjonen. Det er ikke en uttømmende liste, men er tenkt å belyse forskjellige alternative handlingsmuligheter. Den inkluderer også eksempler relatert til sannhet, temaet for denne teksten. Alternativene som er relatert avklaring av spørsmålet (*presisering, spesifisering og eksemplifisering*) er delvis basert på Næss (1971, s. 23-51), men man kan også se at man ofte vil oppnå en fenomenologisk diskusjon, beskrevet i Marsal (2014, s. 40-41). Alternativene relatert til beskrivelse av en påstand (*begrunnelse, forklaring og implikasjoner*) vil ta utgangspunkt i en påstand og kan knyttes til det analytiske. Alternativene relatert til testing av en påstand (*problematisering, utfordring og konfliktgjøring*) vil sette sammen påstander og kan knyttes til det dialektiske i Marsal (2014, s. 42-44).

Presisering Spørsmålet stilles ved å tilføre ny informasjon. *Hva er sannhet når vi snakker om matematikk?*

Spesifisering Et nytt, men relatert og mindre generelt spørsmålet stilles. *Når vi sier at noe er sant, hva er sammenhengen mellom det vi snakker om og det vi sier?*

Eksemplifisering Et nytt spørsmål som kan belyse det opprinnelige spørsmålet stilles. *Det er sant solen er gul. Hvorfor er dette sant?*

Begrunnelse Spør hvorfor det kan være grunn for å hevde noe. *Hvorfor er bare det vi kan vite sant?*

Forklaring Spør hva som egentlig menes med en påstand. *Hva vil det si å vite noe?*

Implikasjoner Spør hvilke implikasjoner en påstand har. *Er det noe som helst som egentlig er sant om bare det vi vet er sant?*

Problematisering Man påstår eller spør om noe som problematiserer temaet. *På planeten Venus bor det noen få enhjørninger som vi ennå ikke har oppdaget. Er dette usant?*

Utfordring Finne et tilsynelatende problem med en påstand. *Hvis bare det vi kan vite er sant, kan da noen (empirisk) vitenskap komme frem til noe sant?*

Konfliktgjøring Sette påstander opp mot hverandre. *Det som faktisk er tilfellet kan vi ikke alltid vite. Er bare det vi kan vite sant?*

Vi har da tre forskjellige situasjoner som kan oppstå når underviser stiller et spørsmål til en klasse: flere oppfatninger, en oppfatning eller ingen oppfatninger. Disse tre situasjonene krever trolig også forskjellig videre behandling.

Ingen oppfatninger Om vi ender opp i en situasjon hvor det ikke er noen oppfatninger representert i gruppen vil det trolig være et slags problem med spørsmålet. Det er mulig at elevene ikke har forstått. Det kan være at elevene ikke ser den umiddelbare relevansen av å ta stilling til spørsmålet. Dette kan være på grunn av andre ting som tar oppmerksomhet, at det er liten interesse for temaet, elevene kan være trøtte osv.. I denne situasjonen må vi trolig forsøke til en viss grad å finne ut av hvorfor og en løsning her virker til å være svært kontekstavhengig. Om det er fordi spørsmålet er vanskelig eller føles faglig lite relevant for elevene, vil trolig en **presisering**, **spesifisering** eller **eksemplifisering** være passende. Disse vil da forsøke å gi elevene et nytt forsøk i håp om å få utvidet responsen slik at flere oppfatninger kommer frem. Målet i denne situasjonen kan sies å være oppnåelse av den første betingelsen til en produktiv klasseromsdialog (Veen, Kruistum og Michaels 2015, s. 323) og metodene tilsvarer en fenomenologisk diskusjon i Marsal (2014, s. 40-41).

En oppfatning Om vi ender opp i en situasjon hvor det er en gjeldende oppfatning i klassen, vil vi ofte ønske å få flere stemmer tilstede. Om det er en oppfatning representert i klassen vil vi kunne bygge på denne ved hjelp av **begrunnelse**, **forklaring** og **implikasjoner**. Dette vil kunne skape en dynamikk som ikke er tilstede om det ikke er noen oppfatninger representerte i gruppen. Underviser kan selvsagt også benytte de tre tidligere nevnte alternativene, *presisering*, *spesifisering* og *eksemplifisering* om det ønskes en ytterligere klargjøring av temaet. Den første betingelsen i en produktiv klasseromsdialog (Veen, Kruistum og Michaels 2015, s. 323) kan sies å være oppnådd, og målet vil da være en oppnåelse av det andre målet. Metodene her ser vi tilsvarer de man oppnår i en analytisk diskusjon i Marsal (2014, s. 42-43).

Flere oppfatninger Om vi ender opp i en situasjon hvor vi har flere oppfatninger representerte i gruppen vil vi kunne benytte oss av både de fenomenologisk-baserte alternativene, *presisering*, *spesifisering* og *eksemplifisering*, og de analytisk-baserte alternativene, *begrunnelse*, *forklaring* og *implikasjoner*. Samtidig vil vi trolig ha oppnådd de to første betingelsene for en produktiv klasseromsdialog (Veen, Kruistum og Michaels 2015, s. 323). Målet vil da være å oppnå den tredje betingelsen å faktisk utføre denne produktive klasseromsdialogen. Denne tredje betingelsen kan trolig best oppnås med de dialektisk-baserte alternativene **problematisering**, **utfordring** og **konfliktgjøring**. Disse vil da muliggjøre et samspill og kan utvikles til å bli en polylog (Veen, Kruistum og Michaels 2015, s. 323). Den tredje betingelsen kan da oppnås ved hjelp av en dialektisk diskusjon som beskrevet i Marsal (2014, s. 43-44).

Konklusjon

I en klasseromssituasjon hvor et spørsmål blir stilt kan vi ende opp i tre forskjellige situasjoner. Vi kan ha ingen, en eller flere representerte oppfatninger. Dette viste seg gjennom å stille spørsmålet: *Hva er sannhet?* i to forskjellige grupper, hvor i den ene gruppen, mange oppfatninger var representerte, mens i den andre det hovedsakelig var en ledende oppfatning.

Målet, som beskrevet av Veen, Kruistum og Michaels (2015), med en klasseromsdialog vil være et samspill mellom flere stemmer og dette kan da oppnås ved å oppfylle tre betingelser. Om vi forsøker å anvende disse kan vi se at de ser ut til å stemme overens med tre forskjellige situasjoner som kan oppstå i en klasseromsdialog. I disse tre situasjonene kan vi benytte tre av de fem metodene som er beskrevet i Marsal (2014), den *fenomologiske*, den *analytiske* og den *dialektiske* for å oppnå disse tre betingelsene. En benyttelse av disse metodene vil forsøke å omdanne så mange situasjoner som mulig om til en situasjon hvor vi har representert flere synspunkter.

Om disse metodene som er beskrevet her faktisk vil fungere i en klasseromssituasjon er fremdeles et åpent spørsmål. På bakgrunn av de teoretiske rammeverkene som er beskrevet har vi grunn til å tro dette, men til syvende og sist er det et empirisk spørsmål om det faktisk vil hjelpe oss til å skape flere stemmer i flere situasjoner. Det vil også være nyttig å finne ut av hvordan de to siste metodene i Marsal (2014), *hermeneutisk* og *spekulativ*, kan relateres til modellen produktiv klasseromsdialog til Veen, Kruistum og Michaels (2015) for å få en beskrivelse av relasjonene mellom de to rammeverkene.

Avslutning

Med utgangspunkt i Bakhtins (1929/1963) analyser av sokratisk metode har jeg i denne mappen argumentert for et dialogisk og diskursrettet utgangspunkt for filosofiundervisning. Denne strategien ble da eksemplifisert og konkretisert i en spesifikk diskusjon relatert til sannhet hvor mange relevante filosofiske posisjoner ble identifisert på bakgrunn av intuitive oppfatninger om dette begrepet. En slik situasjon danner da et godt utgangspunkt for en *produktiv dialog*.

Fordypningsdelen tar utgangspunkt i to ulike grupper, A og B. For gruppe A dannet spørsmålene utgangspunkt for en *muntlig* klasseromsdialog ved å trekke inn Platons forståelser av sannhet, mens for gruppe B dannet derimot spørsmålene grunnlaget for en strukturert *skriftlig* dialog med fokus på diskusjonsaspektet. Den videre refleksjonen i fordypningsdelen tar utgangspunkt i den muntlige dialogen og diskuterer muligheter for en slik muntlig samhandling. En tilsvarende refleksjon (vedlegg 1) rundt en strukturert skrivetrening basert på situasjonen i B viser da hvordan det å ikke begrense mulighetene for argumentative steg til å bare være dreie seg om det som kan anses for logiske eller dialektiske argumenter, men også det som gjenkjennes som 'dårlige' argumenter kan bidra til en bedre forståelse av det diskursive aspektet ved filosofiske tekster. Også i forbindelse med skriving virker det da produktivt å fokusere på en dialogisk samhandling i teksten, heller enn å bare produsere dialektisk gyldige argumenter.

Den sokratiske metode virker da å være et veldig nyttig verktøy i mange ulike deler av filosofiundervisning, både relatert til den muntlige samtalen og i skrive trening, som da relateres til to ferdigheter som er essensielle for både filosofi spesielt og studier generelt.

Referanser

- Bakhtin, Mikhail (1929/1963). *Problemer i Dostojevskijs poetikk [Problemy tvorchestva Dostoevskogo]*.
- Barth, Else M og Erik C Krabbe (2010). *From axiom to dialogue: A philosophical study of logics and argumentation*. Walter de Gruyter.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807). *Phänomenologie des geistes*. Bamberg und Würzburg.
- Hintikka, Jaakko og Gabriel Sandu (1997). «Game-theoretical semantics». I: *Handbook of logic and language*. Elsevier, s. 361–410.
- Husserl, Edmund (1931). *Méditations cartésiennes*. Armand Colin.
- Marsal, Eva (2014). «Socratic Philosophizing with the Five Finger Model: The Theoretical Approach of Ekkehard Martens». I: *Analytic teaching and philosophical praxis* 35.1, s. 39–49.
- Martens, Ekkehard (2003). *Methodik des Ethik-und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Siebert.
- Matusov, Eugene (2011). «Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective». I: *Culture & Psychology* 17.1, s. 99–119.
- Næss, Arne (1939). *Truth "as conceived by those who are not professional philosophers*. Det norske videnskaps-akademi.
- (1971). *En del elementære logiske emner*. Universitetsforlaget.
- Rahman, Shahid og Laurent Keiff (2005). «On how to be a dialogician». I: *Logic, thought and action*. Springer, s. 359–408.
- Spinoza, Baruch (1677). *Ethica, ordine geometrico demonstrata*.
- Toulmin, Stephen E (2003). *The uses of argument*. Cambridge university press.
- Veen, Chiel van der, Claudia van Kruistum og Sarah Michaels (2015). «Productive classroom dialogue as an activity of shared thinking and communicating: A commentary on Marsal». I: *Mind, Culture, and Activity* 22.4, s. 320–325.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1997). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology*. Bd. 3. Springer Science & Business Media.
- White, Elizabeth Jayne (2014). «Bakhtinian Dialogic and Vygotskian Dialectic: Compatibilities and contradictions in the classroom?» I: *Educational Philosophy and Theory* 46.3, s. 220–236. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2011.00814.x.

Vedlegg 1

Dialogisk skrivetrening

I løpet av ein dobbelttime vart elevane satt til å nytte ein struktur som kan kallast dialogisk argumentasjon. Elevane skulle då lage ein strukturert dialog for ein gitt tese. Målet var å styrke argumentasjonen til elevane. Elevane forsto godt det dialogiske rammeverket og kva dei skulle gjere, men fikk ofte problem med å finne motargument. Dei vart då sittande fast og klarte ikkje å komme vidare utan rettleiing frå undervisar. Samstundes forsto dei at dei ikkje alltid måtte ha øydeleggjande argument på kvart steg. Trass dette var det vanskeleg for elevane å tenke rundt dette.

Gjennomføring av opplegg

Opplegget vart gjennomført i ein dobbelttime i ei undervisingsøkt om sanning. Den fyrste timen vart då organisert på følgjande vis:

10 min	I byrjinga av timen vart det presentert kort kva sanning og vitskapsteori dreier seg om.
15 min	<p>Elevane vart satt til å diskutere følgjande spørsmål og påstandar i grupper:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denne setningen er usann. • Hva er sannhet? • Kan vi vite noe som er usant? • Finnes det ting vi ikke kan tvile på?
10 min	Me diskuterte kort påstandane og spørsmåla i fellesskap.
15 min	<p>Rammeverket dialogisk argumentasjon vart introdusert for elevane og nytta på eit følgjande døme for å forklare:</p> <p><i>Vitenskapelige undersøkelser er en ufeilbarlig kilde til sannhet.</i></p>
10 min	<p>Oppgåva som elevane skulle løyse vart gitt til elevane. Dette var følgjande oppgåve:</p> <p><i>Det finnes enkelte ting vi ikke kan tvile på.</i></p>

Den andre, påfølgjande, timen vart då, etter ti minutters pause, organisert på følgjande måte:

20 min	Elevane vart satt til å fortsette med oppgåva medan undervisar gikk rundt og rettleia elevane.
15 min	I fellesskap lagde me ein dialog basert på forslag frå elevane om kva som skulle kome på neste linje.
15 min	<p>Undervisar presenterte følgjande ytterligere reglar som kan leggjast til for å argumentere logisk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lage eit skille mellom å forsvare eit angrep (den same linja) og å angripe motstandaren (ny linje). • Proponenten kan berre forsvare seg med ting Opponenten allereie har sagt. • Ting me antar blir sagt av Opponenten før spelet startar.
10 min	<p>Elevane vart satt til å jobbe med ei ny oppgåve (som ikkje vart gått gjennom felles) kor dei kunne prøve å nytta dei nye reglane om dei ville. Det vart då gjort på følgjande påstand:</p> <p><i>Vi kan vite noe som er usant.</i></p>

Dialogen som vart laga i fellesskap i den andre timen vart skrive på undervisar sin datamaskin. Elevane fikk foreslå kva som skulle stå på neste steg og det vart då skrive ned slik at alle elevane kunne følgje dialogen. Dialogen var eit resultat av ein munnleg aktivitet som var basert på det skriftlige arbeidet som elevane hadde gjort tidlegare og har då eit munnleg preg. Trekkene (stegene i spelet) kan då nokre gonger vere vanskelege å forstå sidan dei ikkje har den samme konteksten som i undervisningssituasjonen. Poenget var som sagt ikkje å alltid nytte særleg gode argument i kvart trekk, men heller å vise den dialektiske strukturen i ein argumentasjonsprosess. Resultatet vart då følgjande dialog:

O			P		
				Det finnes enkelte ting vi ikke kan tvile på.	0
1	All kunnskap er usikker og vi kan tvile på alt.	0			
			1	Enkelte ting kan vi vite helt sikkert og derfor ikke tvile på dem.	2
3	Kan du gi et eksempel?	2			
			3	Jeg tenker, jeg eksisterer.	4
5	Det er bare en påstand, vi trenger minst to. Foreslå et annet!	4			
			5	Vi kan ikke tvile på språket; Mennesker kaller en stol en stol.	6
7	Vi kan kalle bordet for en stol. Påstanden er feil.	6			
			7	Jeg mente de fleste mennesker.	8
9	Det kan forandre seg senere.	8			
			3	Hillary tapte valget.	10
11	Valget er en sosial konstruksjon, som ikke finnes.	10			
			11	Det spiller ingen rolle, Hillary tapte valget.	12
12	Hillary kan stille til valg igjen.	13			
			13	Hun kan tape igjen.	14

Når denne dialogen vart konstruert, var elevane fortalt at det ikkje alltid var naudsynt å nytte argument som var spesielt gode, men at dårlege argument kunne presenterast og for så å verte slått tilbake av eit motargument. Trekk 10 er eit døme på dette. Elevane (også den eleven som

foreslo trekket) var klar over at dette truleg ikkje var eit særleg godt trekk, men det vart nytta allikevel for å vise korleis det kan slå tilbake og kor vanskeleg det faktisk kan vere å slå tilbake noko som ser ut til å vere eit dårleg argument.

Elevanes forståing av opplegget

Elevane verka til å forstå oppgåva veldig godt og dei verka ikkje til å ha problem med å forstå notasjonssystemet. Det som derimot var eit gjennomgåande problem var at elevar fann noko dei såg på som gode argument eller trekk og hadde difor vanskar med å finne noko motargument. Fleire elevar kom innom Descartes påstand om *Eg tenker, altså er eg*", og fleire fann det vanskeleg å finne noko motargument mot dette. Undervisar prøvde då å forklare at ikkje argumentene alltid måtte vere heilt øydeleggjande for det dei argumenterer mot, men heller at dei burde sjå på som forsøk på motargument. Elevane verka til å forstå dette, men hadde framleis vanskar med å finne argument mot noko dei såg på som sant eller gode argument.

Eit anna steg som nokre elevar vart sittande fast på var eit argument på følgjande form: *Ein kan ikkje tvile på noko ein ikkje veit*". Dette argumentet kom overraskande på undervisar og det var naudsynt å tenke litt. Elevane såg også på dette argumentet som noko som ikkje var mogleg å finne motargument mot. På same måte prøvde undervisar å forklare at motargumentet ikkje måtte øydeleggje argumentet heilt, men heller at det burde vere eit forsøk på motangrep. Elevane verka til å forstå dette og etter at undervisar foreslo eit motargument vart det lettere å halde fram vidare.

Ei anna utfordring som nokre elevar hadde var at dei var redde for at argumenta deira ikkje var seriøse nok. Døme som at menneske berre datasimuleringar eller 'brains in a vat' vart av fleire elevar sett på som på ein eller anna måte useriøse, trass i at dei forsto relevansen døma kunne ha. Undervisar forklarte då at argumenta ikkje nødvendigvis var useriøse og om dei var det, så kunne også dette bli forklart i systemet på samme måte som andre potensielle motargument. Ein kunne då halde fram med å prøve å forklare kvifor dette var eit useriøst eller dårleg argument.

Meir generelt sett så dette ut til å vere meir eller mindre gjennomgåande hjå elevane. Dei forsto oppgåva godt, men når dei fann eit godt motargument så vart dei sittande fast og trengte rettleiing for å komme vidare. I utgangspunktet var det forventet at elevane skulle ha større problem med å forstå kva dei skulle gjere. Elevane hadde, med nokre få unntak, ingen vanske med å forstå korleis dei skulle nytte systemet.

Korleis kan ein løyse desse problema?

Elevar har ofte vanskar med å drøfte og skriving av saktekstar. Elvebakk og Jøsok (2017, s. 3) hevder at trening i ulike skrivestrategiar vil kunne vere til hjelp for å trene opp dette. Dialogisk argumentasjon vil vere ei streng skriveramme og me antar at trening i denne skriveramma vil vere

ei opptrening i skrivestrategi. I Kverndokken (2015, s. 100-101) vert det nemnt ein øvelse som er å argumentere for og imot. Dialogisk argumentasjon kan bli nytta som ein øvelse kor me ikkje berre lister forskjellige potensielle argument for og imot, men også inkluderer den dialektiske strukturen som drøfting og argumentasjon har. Argumentene vil her ikkje berre vere argument for eller mot tesen, men dei vil inngå i eit samspel kor det er tydeleg om argumentene kan tilbakevisast eller ikkje.

Problemet som oppsto var at elevane ofte stoppa opp om dei fann noko dei såg på som eit godt motargument. Korleis kan dette då løysast slik at elevane kan halde fram med oppgåva? Det skal diskuterast tre potensielle løysingar på dette problemet. Løysingane som vert diskutert her vil alle vere undervising som skjer i forkant av oppgåva elevane vert satt til å løyse. Det kan sjås på som eit (grovt skissert) undervisingstema som kan undervisast om før den aktuelle oppgåva.

Forsøke å definere kva eit argument er Ei intuitiv løysing på problema er å forklare presist kva eit argument er. Om elevane veit kva eit argument er, så er ideen at elevane lettare skal kunne nytte gode argument i deira løysing av oppgåva. Denne strategien kan ta form som undervising av uformell logikk og at ein då prøver å forklare elevane når er eit argument gyldig og når det er ugyldig. Ein kan til dømes gå gjennom klassiske feilslutningar eller skille mellom forskjellige typar påstandar, til dømes normative og deskriptive og prøve å lage eit system som forklarar korleis ein kan argumentere for og mot påstandar av forskjellige typar. Ein kan finne døme på slike distinksjonar hjå Retorikken til Aristoteles. Ei utfordring med denne fremgangsmåten er at slike definisjonar og distinksjonar verkar å vere filosofiske kontroversielle. Det er ikkje sikkert at ein kan fange opp kva eit argument er og kva eit godt argument er. Om ein skal nytte uformell logikk til denne oppgåva, kjem det fort fram ei utfordring å velje kva logisk system ein skal nytte. Skal me velje til dømes klassisk, intuisjonistisk, parakonsistent, linear, minimal, relevant eller fri logikk? Er det verkeleg eit skille mellom normative og deskriptive påstandar og er det mogleg å lage eit system for desse? Dette er problem som er aktuelle filosofiske problemstillingar i dag og det verker vanskeleg å definere eit så komplekst omgrep som 'argument' utan å ta kontroversielle filosofiske standpunkt. Ei anna utfordring med denne strategien vil vere at det ikkje er klart at elevane vert betre til å argumentere av å vite kva eit argument er. I denne forstand er det ikkje klart at kjennskap til leier til kjennskap korleis. Det er heller ikkje sikkert at ein slik definisjon vil vere meningsfull generelt sett om me ser på den pragmatiske tilnærminga til mening som kjem frå Wittgensteins mening som bruk.

Nytte strukturen på eit døme frå ein filosofisk originaltekst Eit anna forslag kan vere å nytte systemet på ein filosofiske originaltekst. Dette vil gje elevane moglegheit til å sjå korleis systemet vert nytta på eit døme og dei vil sjå klare døme på kva eit argument er. Ein vil då ikkje vere forplikta til å gje ein spesiell definisjon av argumentasjon. Til dømes kan ein nytte ein dialog av Platon og plassere dei forskjellige sidene inn i systemet. Ei utfordring her kan vere at det eigenleg ikkje løyser problemet. Det kan gje ei betre forståing av korleis systemet verker, men elevane forsto generelt godt korleis systemet verka. Problemet var at dei ikkje klarte å finne gode motargument mot enkelte påstandar. Det er ikkje klart korleis eit døme frå filosofihistoria vil vere direkte nyttig for å finne eigne argument. Elevane hadde også sett ein del filosofiske

originaltekstar tidlegare så dei har allereie kjennskap til dette.

Gje strategiar for argumentasjon og nytte dei på enkle døme Det siste alternativet som vert lagt fram her er å vise elevane nokre påstandar som døme og nytte desse for å vise forskjellige måtar ein ofte kan argumentere på. Dette kan til dømes vere: å angripe definisjonar i ein påstand, sjå om påstanden er inkonsistent, be om presisering, be om døme eller gje eit motdøme. Om elevane ikkje tykkjer at eit døme blir tilbakevist på ein god måte vil det vere mogleg nytte dette som eit vidare steg i argumentasjonen. For døme på strategiar kan ein sjå Næss (1971). Dette alternativet vil i større grad enn det fyrste unngå problema med å gje klare definisjonar. Om elevane ikkje er samde i ein viss måte å argumentere på eller om dei leggjer fram andre måtar vil desse kunne inkluderast eller ekskluderast. Poenget er berre å gje elevane idear til kva som ofte vert sett på som moglege argument for påstander. Ei utfordring med dette alternativet vil vere at elevane framleis står ganske fritt i velje korleis dei argumenterer, men det verkar til å vere det beste, av dei tre alternativene, kor me ikkje går særleg utover den faglege integriteten, men kor dei truleg vil få ei klarare forståing av korleis ei kan finne og nytte eit argument.

Konklusjon

Elevane i ein klasse i Historie og filosofi 2 har nytta eit rammeverk for å strukturere argumentasjon for ein påstand. Eit gjennomgåande problem var at dei vart sitjande fast om dei fann eit godt motargument. På bakgrunn av dette har det vorte lagt fram tre potensielle løysingar.

Me har i denne teksten argumentert for at det fyrste alternative vil gå utover den faglege integriteten då me ser ut til å måtte anta kontroversielle antakelsar medan det andre alternative ikkje ser ut til å vere særleg effektivt for å hjelpe elevane vidare. Det tredje alternativet ser ut til å kunne hjelpe elevane vidare utan å gå på kostnad av den faglege integriteten og det er då truleg den beste løysinga her.

For å finne ut av om løysinga som vart forklart her faktisk vil vere ei god løysing, lyt ho verte testa i praksis. Om det visar seg at ho ikkje hjelper elevane vidare til å løyse oppgåva vil me truleg måtte finne andre løysingar enn dei så vart presentert her.

Referansar




- Elvebakk, Lisbeth og Evy Jøsok (2017). «Et bra prosjekt som har gjort meg til en bedre skriver»– arbeid med skrivestrategier i videregående skole». I: *Acta Didactica Norge* 11.1.
- Kverndokken, Kåre (2015). *101 Skrivegrep - Om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning*. Fagbokforlaget.
- Næss, Arne (1971). *En del elementære logiske emner*. Universitetsforlaget.

Vedlegg 2

Høst 2021: FIL-0700



Mitt totale inntrykk av seminarene er godt.

Supergirl

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	0	0 %	
3	5	62,5 % 	
4	2	25 % 	
5	1	12,5 % 	


Seminarene har gjort at jeg har fått mer forståelse av pensum og faget.

Supergirl

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	0	0 %	
3	3	37,5 % 	
4	3	37,5 % 	
5	2	25 % 	

Seminarene har vært godt strukturert.

Supergirl

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	1	12,5 % 	
3	3	37,5 % 	
4	2	25 % 	
5	2	25 % 	



Seminarene har vært engasjerende.

Supergirl

Svar	Antall	Prosent	
1	1	12,5 % 	
2	2	25 % 	
3	3	37,5 % 	
4	0	0 %	
5	2	25 % 	

Seminarene har vært dagsaktuelle.

Supergirl

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	2	25 % 	
3	2	25 % 	
4	2	25 % 	
5	2	25 % 	

Samspeilet mellom video-forelesning og seminar har fungert godt.

Supergirl

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	0	0 %	
3	3	37,5 % 	
4	4	50 % 	
5	1	12,5 % 	

Hva fungerer ekstra godt eller ekstra dårlig i seminar-undervisningen? Er det noe vi burde gjøre annerledes?

- vet ikke
- Det er godt at Hans-Christian lytter til oss når vi sier hva vi sliter med å forstå, at han setter av tid og alltid svarer på melding om det skulle være noe. Alle underviserne burde se til han som et eksempel :D

Vår 2022: FIL-0702




Mitt totale inntrykk av de ukentlige innleveringene er godt.

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	1	20 % 	
3	1	20 % 	
4	1	20 % 	
5	2	40 % 	

Å jobbe med innleveringene har bidratt til at jeg har kjent meg bedre forberedt til eksamen.

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	0	0 %	
3	0	0 %	
4	2	40 % 	
5	3	60 % 	

Har du lest tilbakemeldingene fra seminarlærer?

Svar	Antall	Prosent	
Ja, alltid	2	40 % 	
Ja, stort sett	2	40 % 	
Nei, aldri	1	20 % 	

Høst 2022: FIL-0700

Mitt totale inntrykk av seminarene er godt. Eyolf

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	1	6,7 % 	
3	3	20 % 	
4	6	40 % 	
5	5	33,3 % 	

Seminarene har gjort at jeg har fått mer forståelse av pensum og faget. [Eyolf](#)

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	1	6,7 % <div></div>	
3	3	20 % <div></div>	
4	6	40 % <div></div>	
5	5	33,3 % <div></div>	

Seminarene har vært godt strukturert. [Eyolf](#)

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	0	0 %	
3	4	26,7 % <div></div>	
4	7	46,7 % <div></div>	
5	4	26,7 % <div></div>	

Samspeillet mellom video-forelesning og seminar har fungert godt. [Eyolf](#)

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	2	13,3 % <div></div>	
3	4	26,7 % <div></div>	
4	5	33,3 % <div></div>	
5	4	26,7 % <div></div>	

Hva fungerte ekstra godt eller ekstra dårlig i seminar-undervisningen? Er det noe vi burde gjøre annerledes?

- Hans christian hadde veldig fin opplegg i seminarene

Vedlegg 3

31. mars 2022

Kollegaveiledning for
Ole Johan Moe
FIL-0700

Denne undervisningsøkten er et seminar i FIL-0700 som foregikk over to undervisningstimer og det var 13 studenter tilstede, noe som er et vanlig antall på et slikt seminar.

Underviser starter undervisningen med en kort introduksjon til programmet for seminaret og visse formelle krav som er satt til eksamen i emnet. I dag er temaet vitenskapsfilosofi med Popper og Kuhn. Enkelte studenter kommer inn sent, når seminaret allerede har startet. Underviser fortsetter da den planlagte introduksjonen uten å bli avbrutt av for sene studenter, noe som beholder en god flyt i undervisningen. Det blir benyttet en lysbilde-fremvisning og virker å bli gitt god oppmerksomhet av studentene. Det blir så gjennomgått informasjon relatert til veiledningsseminar neste gang. Videre blir det gjennomgått en generell introduksjon til relevante begreper relatert til dagens tema (vitenskapsfilosofi). Studentene blir underveis satt til å diskutere en åpen oppgave parvis i fem minutter. Tilnærmet alle studentene er aktive og diskuterer temaet og underviser forsøker å sette i gang de få som er mindre aktive. I påfølgende fellesdiskusjon og og fortsettelse av presentasjon er flere studenter aktive og gir gode, relevante innspill, hvor underviser leder studentene til å anvende filosofiske begreper på sine svar. I den neste timen deler underviser ut ni oppgaver relatert til vitenskapsfilosofi og deler seminargruppen inn i tre mindre diskusjonsgrupper. To grupper diskuterer spørsmålene aktivt, mens det i den tredje gruppen virker som om flere arbeider med andre ikke-relaterte emner. Underviser forsøker å aktivisere denne gruppen ved stille spørsmål relatert til de utdelte spørsmålene. Etter gruppediskusjonsøkt på omtrent 30 minutter gis det en felles gjennomgang av de utdelt spørsmålene, hvor studentene bes svare på spørsmålene i fellesskap. I denne felles gjennomgangen diskuterte flere studenter veldig aktivt.

Moes introduserende presentasjon er tydelig strukturert og anvender i stor grad konkrete eksempler, noe som gjør at den godt komplementerer fore-

lesning ved å klargjøre relevante begreper. Presentasjonen er godt forberedt og underviser viser trygghet ved å snakke klart, målrettet og tydelig. Studentene følger med og den veldige korte parvise diskusjonen fungerer veldig godt. Dette er kanskje noe underviser med fordel kan anvende i enda større grad, da dette ser ut til å være et virkemiddel som aktiviserer studentene og lar studentene selv knytte pensum til egne interesseområder, samt stille egne spørsmål i enda større grad.

En av arbeidsgruppene virket å være lite aktive og underviser forsøker å aktivisere dem til diskusjon ved å spørre om de trenger hjelp og å stille oppfølgingsspørsmål, noe som her ser ut til å ha litt begrenset effekt. En mulig løsning for å øke interesse for denne gruppen vil kanskje være å rette spørsmålene mot noe denne nøyaktige studentgruppen er interesserte i. Et eksempel som også underviser nevner kort i introduksjonen er Durkheim innen sosiologi, da flere studenter under seminaret virker å arbeide med et annet sosiologiemne. Eksempelene som gis i undervisningen er imidlertid relevante, og gir gode forutsetninger for en produktiv samhandling med studentene.

Undervisningen bærer preg av å være veldig klart og tydelig strukturert og Moe aktiviserer i stor grad studentene til å svare på spørsmål. Særlig godt fungerte den veldig korte parvise diskusjonen hvor tilnærmet alle studentene deltok aktivt. Også i den felles gjennomgangen i siste del av undervisningen ble flere studenter aktivisert til diskusjon. Dette viser at Moe har god kontroll og styring over undervisningen, og klarer å aktivisere og motivere de fleste studentene til diskusjon, både gruppevis og i felleskap.

Hans Christian N. Kvernenes

Universitetslektor
Institutt for filosofi og
førstesemesterstudier, UiT