

# **To streker under spørsmålet**

**Spørsmålets potensial i kristen trosopplæring for tweens**



**Masteravhandling i Pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse  
ved NLA Høgskolen, Bergen, våren 2014**

**Hilde Joy Vestøl**

*To streker under spørsmålet – Spørsmålets potensial i kristen trosopplæring for tweens*

**Jesus som tween i templet:**

*«Der satt han blant lærerne,  
lyttet til dem  
og stilte spørsmål.*

*Alle som hørte ham, undret seg over  
hvor forstandig han var  
og hvor godt han svarte.»*

*(Luk 2.46b-47)*



## **Forord**

Jeg har i mange år vært særlig opptatt av aldersgruppen 10-13 år (tweens), og jeg har arbeidet med tweens både i skole-, menighets- og leirsammenheng. For noen år siden fikk imidlertid denne interessen en ny vending etter at mentoren min stilte meg følgende spørsmål:

«Hvis du kunne gjøre hva som helst, og du hadde pengene du trengte  
- og støtte fra både Gud og mennesker, hva ville du gjort?»

Etter et minutts betenkningstid, svarte jeg: «Å skrive en oppgave om tweens». Et halvt år senere var jeg student på NLA Høgskolen.

Jeg var fascinert over min mentors evne til å stille spørsmål, men fikk ikke noe tilfredsstillende svar på hvordan hun hadde tilegnet seg denne egenskapen. Nå har jeg funnet ut at spørsmålet hun stilte meg, var et såkalt mirakelspørsmål, et hypotetisk og løsningsfokuseret spørsmål som fikk meg til å se utover her og nå-situasjonen og mot mulighetene (Mathisen, 2008, s. 146).

Veien til levering ble mye lengre enn jeg hadde forestilt meg, men jeg er glad for jeg ikke ga opp, og at jeg endelig er kommet dit at jeg kan sette punktum. Jeg håper at min økte innsikt i spørsmålenes verden vil være til glede for venner, kollegaer og mennesker rundt meg, og dessuten sette meg selv i stand til å bli en bedre samtalepartner for tweens.

Jeg vil takke høgskolelektor Ola Hoff Kaldestad for god veiledning, Merkesdals legat for økonomisk støtte til å dra på kurs – og min kjære Stein Erik for all tålmodighet, støtte og tilbakemelding underveis i prosessen.

Hilde Joy Vestøl

Bergen, 31. mars 2014



## **Sammendrag**

Formålet med denne studien har vært å bidra til økt kompetanse blant ledere i kristen trosopplæring for 10-13 åringer (tweens) gjennom å gi dem et mer bevisst forhold til spørsmålenes muligheter og utfordringer. Konkret har jeg sett på hvordan spørsmålets potensial utnyttes i tre utvalgte opplegg.

Før selve analysen, brukte jeg historisk-filosofiske kilder for å se på hva Sokrates, Rousseau, Pontoppidan og Freire har ment om spørsmålets potensial i undervisningssammenheng. Jeg fant at spørsmål har stort potensial til å motivere for læring, oppøve refleksjonsevne, samt bidra til forståelse og anvendelse av kunnskapsstoff.

Jeg har også sett på spørsmålets potensial innenfor det spesifikke fagområdet: kristen trosopplæring. Jeg fant at spørsmålsbaserte metoder kan bidra til å vise Bibelens relevans for dagliglivet, og at refleksjoner «i lys av kristen tro» forutsetter at barna har en viss kunnskap om kristendommen.

Jeg fant at mange tweens trenger konkrete utgangspunkt for å kunne drøfte problemstillinger. De opererer på et høyere kognitivt plan på områder som interesserer dem, men de kan være på et lavere nivå i tenkningen på det religiøse området enn på andre områder.

Ved hjelp av språklig analytiske kilder fant jeg frem til kartlegginger av hvordan pedagogiske mål kan deles inn i ulike nivåer på det kognitive og affektive området. Kartleggingen viser også hvordan man kan stille spørsmål på tilsvarende nivåer.

Min metodiske tilnærming har vært kvalitativ og deskriptiv. Jeg har brukt tekstanalyse i både vid og snever forstand, og har analysert oppleggenes intensjon, struktur, alderstilpasning, samt spørsmålstyper. Ved analyse av spørsmålstypene tok jeg utgangspunkt i et strukturert skjema.

De utvalgte oppleggene er: «B-tween spillet», «10 Bible studies on the book of James» og «På vandring gjennom livet». Dette er henholdsvis et samtalespill, et bibelstudium og samtalereferat fra filosofiske samtaler brukt i trosopplæring for tweens.

Alle oppleggene stiller spørsmål i tråd med sin intensjon, og må anses å være tilpasset målgruppen. Strukturen til de tre oppleggene er svært forskjellig, og hovedvekten av spørsmål

ligger i ulike kategorier. Ingen av oppleggene stiller spørsmål på de høyeste nivåene i den kognitive og den affektive taksonomien.

Studien kaster lys over hvilke spørsmål som kan stilles og hvilken virkning ulike spørsmål har, og gir begreper som gjør at tweensledere lettere kan oppdage og eventuelt korrigere sin spørreprofil.

I løpet av studien har jeg innsett at gode spørsmål forutsetter en klar intensjon, samt at oppfølgingsspørsmål er svært viktige verktøy i samtaleledelse.

Navn: Hilde Joy Vestøl  
E-post: hildejoy@gmail.com  
Fagområde: Pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse  
Levert: Våren 2014



# Innholdsfortegnelse

Forord.....	V
Sammendrag.....	VII
Innholdsfortegnelse.....	IX
<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstilling.....	1
1.2 Begrunnelse for valg av emne .....	2
1.3 Begrunnelse for valg av litteratur.....	5
1.4 Begrepsavklaringer og avgrensninger .....	6
1.5 Avhandlingens struktur.....	9
<b>2. Spørsmålets potensial i undervisning.....</b>	<b>11</b>
2.1 Noen historisk-filosofiske perspektiv.....	11
2.1.1 Sokrates.....	11
2.1.2 Rousseau.....	13
2.1.3 Pontoppidan.....	15
2.1.4 Freire.....	19
2.2 Potensialet i ulike typer spørsmål.....	20
2.2.1 Potensialet i kognitive spørsmål (kunnskapsspørsmål).....	21
2.2.2 Potensialet i affektive spørsmål (holdningsspørsmål).....	26
2.2.3 Spørsmålets potensial i filosofiske samtaler.....	30
2.2.4 Potensialet i åpne og lukkede spørsmål.....	37
2.3 Potensialet i samtalens struktur.....	38
2.4 Oppsummering.....	42
<b>3. Spørsmålets potensial i kristen trosopplæring.....</b>	<b>43</b>
3.1 Styrker og svakheter ved en problemsentrert trosopplæring.....	43
3.2 Spørsmålets plass i trosopplæringsplanen i DNK.....	47
3.2.1 Spørsmålets potensial innenfor «Livstolkning og livsmestring».....	47
3.2.2 Spørsmålets potensial innenfor «Kirkens tro og tradisjon».....	49
3.2.3 Spørsmålets potensial innenfor «Kristen tro i praksis».....	50
3.3 Oppsummering .....	51
<b>4. Spørsmålets potensial i møte med tweens.....</b>	<b>53</b>
4.1 Konkrete utgangspunkt.....	53
4.2 Interesse og relevans.....	54
4.3 Erfaring med å drøfte sammen med voksne.....	56
4.4 Religiøs erfaringsbakgrunn.....	59
4.5 Ethiske og eksistensielle spørsmål.....	61
4.6 Oppsummering .....	64

<b>5. Valg av analysemetoder og tweensopplegg</b> .....	65
5.1 Analysemetoder.....	65
5.1.1 Analyse av intensjon.....	66
5.1.2 Analyse av spørsmålstyper.....	67
5.1.3 Analyse av struktur.....	69
5.1.4 Analyse av alderstilpasning.....	69
5.1.5 Fortolkning.....	69
5.2 Presentasjon av tweensopplegg og utvalgsriterier.....	70
5.2.1 Presentasjon av de tre oppleggene.....	70
5.2.2 Kriterier for valg av opplegg.....	71
5.3 Habilitet.....	73
5.4 Forforståelse.....	74
<b>6. Spørsmålets potensial i «B-tween spillet»</b> .....	77
6.1 Intensjon.....	77
6.2 Spørsmålstyper.....	78
6.3 Struktur.....	80
6.4 Alderstilpasning.....	82
<b>7. Spørsmålets potensial i «10 Bible studies on the book of James»</b> .....	85
7.1 Intensjon.....	85
7.2 Spørsmålstyper.....	86
7.3 Struktur.....	88
7.4 Alderstilpasning.....	89
<b>8. Spørsmålets potensial i «På vandring gjennom livet»</b> .....	91
8.1 Intensjon.....	91
8.2 Spørsmålstyper.....	92
8.3 Struktur.....	94
8.4 Alderstilpasning.....	96
<b>9. Drøfting av kategorisering av spørsmålstyper</b> .....	99
9.1 Hva er-spørsmål.....	99
9.2 Hva mener du-spørsmål.....	100
9.3 Hva gjør du-spørsmål.....	101
9.4 Sammenligningsspørsmål.....	102
9.5 Spørsmål rundt dogmer.....	103
9.6 Emosjonelle spørsmål.....	104
9.7 Appellerende spørsmål.....	105
<b>10. Sammenlignende analyse av oppleggene</b> .....	105
10.1 Sammenligning av intensjon.....	105
10.2 Sammenligning av spørsmålstyper.....	106
10.3 Sammenligning av struktur.....	109
10.4 Sammenligning av alderstilpasning.....	110
10.5 Drøfting av oppleggenes spørreprofil.....	112

<b>11. Oppsummerende avslutning</b> .....	117
11.1 Vurdering av hypotese.....	118
11.2 Svar på problemstillingen .....	120
11.2.1 Utnyttelse av spørsmålets potensial i «B-tween spillet» .....	120
11.2.2 Utnyttelse av spørsmålets potensial i «10 Bible studies on the book of James» .....	121
11.2.3 Utnyttelse av spørsmålets potensial i «På vandring gjennom livet»..	121
<b>12. Kritisk tilbakeblikk</b> .....	123
12.1 Bidrar studien min til ny kunnskap for tweensledere?.....	123
12.2 Skulle jeg valgt å analysere andre tweensopplegg? .....	123
12.3 Bidrar studien til at jeg blir bedre til å stille spørsmål? .....	124
Etterord.....	127
Litteraturliste.....	129
Figurer og tabeller.....	133



# 1. Innledning

- *To streker under spørsmålet*

Mitt mål med denne avhandlingen er å bidra til at ledere og «trosopplærere» i kristne organisasjoner og menigheter, kan få et mer reflektert og bevisst forhold til bruk av spørsmål i trosopplæringen. Dette er i tråd med målet for NLA Høgskolens studium *Pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse*, som nettopp søker å gi ledere grunnlag for reflektert handling i konkrete undervisningssituasjoner (nla.no).

I løpet av studiet leste jeg i pensumlitteraturen om endringsledelse at det anses som en god strategi å fokusere på det som allerede gjøres av gode grep, da det er lettere å gjøre mer av noe man allerede gjør enn å gjøre helt nye ting som man «burde» gjøre (Langslet, 2006, s. 158). Spørsmål er og har vært et mye brukt virkemiddel innenfor undervisning generelt, og også innenfor trosopplæring. Dersom man ønsker å gjøre mer av noe, må man imidlertid ha klart for seg hva man gjør. Derfor er det avgjørende at man finner *begreper* for de ulike pedagogiske grepene og gir dem et felles innhold, slik at lederne blir i stand til å sette ord på kunnskapen sin. Dette kan være første steg mot systemisk tenkning, der man tar fugleperspektiv og systematisk analyserer praksis i lys av teori. Systemisk tenkning er forøvrig det viktigste kjennetegnet ved en lærende organisasjon (Helle, 2006, s. 122). Min avhandling vil forhåpentligvis bidra til dette – på spørsmålets område.

Formålet med denne studien er altså å bidra til økt bevissthet om spørsmålenes muligheter og utfordringer, og slik bidra til økt kompetanse for de som gir trosopplæring til tweens, både de som møter barna direkte og de som utvikler undervisningsmateriell til bruk i trosopplæring for denne aldersgruppen.

## 1.1 Problemstilling

Problemstillingen min lyder slik:

**Hvordan utnyttes spørsmålets potensial i kristent trosopplæringsmateriell for 10-13 åringer? - en studie av tre spørsmålsbaserte opplegg**

Gjennom teorigjennomgangen vil jeg særlig ha fokus på følgende spørsmål:

Hva er spørsmålets potensial i undervisningssammenheng?

I hvilken grad kan spørsmålsbaserte metoder bidra til å nå trosopplæringens mål?

I hvilken grad er spørsmålsbaserte metoder egnet for aldersgruppen 10-13 år?

Jeg vil analysere oppleggene med utgangspunkt i svarene jeg finner i litteraturen.

## 1.2 Begrunnelse for valg av emne

Jeg har lenge interessert meg særlig for aldersgruppen 10-13 år, først og fremst i forbindelse med trosopplæring. Min interesse for bruken av spørsmål i undervisningen har vokst gradvis frem, og den ble styrket i løpet av studiet. Spurkeland (2005:73) hevder at: «Det ville være atskillig mer matnyttig å gjøre oss gode på spørsmålets muligheter og kraft enn å gå på all verdens lederutvikling og høre flotte foredrag». Dette sier meg at spørsmålets potensial er noe som er vel verdt å utforske nærmere. Spurkeland skriver videre at den som behersker *spørsmålets kraft* både kan lede, undervise, veilede og kommunisere bedre (Ibid, s. 73).

Ledere for tweens trenger alle de nevnte egenskapene. Dersom påstanden stemmer, er det derfor sentralt å tilby opplæring som hjelper dem å utvikle evnen til å stille gode spørsmål.

I følge professor Øzerk (2011:185) er spørsmål noe som norsk skolevesen trenger mer innsikt i. Han skriver at: «Oppgaver og spørsmål som lærerne og lærebøkene bruker, er et tema som vi ennå ikke har fokusert noe særlig på i norsk pedagogikk». Skolen trenger altså å utforske dette området nærmere. Dette gir uten videre grunn til å tro at behovet også er til stede i kristen trosopplæring, som er hovedfokuset for denne studien.

Øzerk fremmer også en begrunnelse for viktigheten av å fokusere mer på spørsmålsstilling framover:

Elevenes skolebaserte læring og kognitive utvikling blir påvirket av de ulike spørsmålene, faglige problemene og oppgavene de møter i skolesammenheng, og av den måten de jobber med dem og løser dem på. Derfor er lærerens og lærebokforfatterens bevissthet om betydningen av ulike spørsmål og oppgaver, så vel skriftlige som muntlige, viktig når vi er opptatt av elevenes læringsutbytte (Ibid, s. 185).

Den som er opptatt av at barn og unge skal lære, bør altså være seg bevisst sin bruk av spørsmål. En bevisst bruk av spørsmål innebærer at man har et mål med de spørsmålene man velger å stille, samt en oppfatning av hva man vil bruke svarene til. Også spørsmålenes rekkefølge kan være av betydning (Mathisen, 2008, s. 141). Altså må metodikkens hva-

hvorfor-hvordan også stilles når det gjelder valg av spørsmål. Evnen til å stille gode spørsmål berører pedagogers metodekompetanse, og Øzerk understreker at dette er noe som må utvikles både hos de som underviser direkte og de som utarbeider lærebøker:

Spørsmålsstillinger eller spørsmålsformuleringer både muntlig og skriftlig fra lærerens side er en side av denne tematikken. [...] Den andre siden er lærebokforfatterens og dermed lærebøkens spørsmål og oppgaver som elevene møter i sammenheng med arbeid med ulike temaer og lærestoff (Øzerk, 2011, s. 185).

I denne studien fokuserer jeg på spørsmålsformuleringer nedskrevet i tre utvalgte opplegg beregnet for kristen trosopplæring for tweens. Disse spørsmålene vil i de fleste tilfeller stilles muntlig i en samling for tweens.

I yrker der spørsmål er sentrale virkemidler, vil man etter hvert, bevisst eller ubevisst, utvikle en egen måte å spørre på. I følge Lamark (2001:14) og Mathisen (2008:141) har journalister og mentorer ofte en ubevisst intervju metode eller spørreprofil: «En spørreprofil er det repertoaret av spørsmål som går igjen, og som kan gjenkjennes fra samtale til samtale» (Mathisen, 2008, s. 141). Det er grunn til å tro at også ledere i kristen trosopplæring etter hvert erfarer hvilke spørsmål de opplever fungerer godt og mindre godt, og slik utvikler et repertoar av spørsmål som går igjen.

Mathisen hevder at det å bli bevisst sin egen spørreprofil er en forutsetning for å bli bedre til å stille gode spørsmål. Han foreslår noen spørsmål som man kan stille seg selv, slik at man lettere kan oppdage sitt eget spørremønster:

Hvilke spørsmål pleier jeg å stille?  
Hvilke spørsmålstyper benytter jeg ikke?  
Når bytter jeg spørsmålstype?  
Hva kjennetegner spørsmålene jeg pleier å stille?  
Hvilken virkning har de valgte spørsmålene?  
Bør spørreprofilen endres?  
(Ibid, s. 141).

Det kan være krevende å legge merke til hva slags spørsmål man stiller og samtidig se et mønster i dem. En slik evne til observasjon og mønstergjenkjenning er en forutsetning for å kunne kategorisere spørsmålene. Når man i tillegg skal legge merke til hva slags spørsmål man ikke pleier å stille, trenger man en innsikt over gjennomsnittet. Tilsvarende vil nok mange lett kunne bli svar skyldig når man stilles overfor spørsmålet om hvilken virkning ulike spørsmål har.

Fastvold hevder at det å stille gode spørsmål er noe som må læres. Også han mener at slik læring innebærer at kunnskap om ulike spørsmålstyper må tilegnes:

Det å kunne stille gode spørsmål faller oss ikke naturlig. [...] Kunsten å stille få, men velrettede spørsmål som innsirkler et problem, må læres. Til det kreves en bevisstgjøring av hvilke typer spørsmål vi kan stille, samt hvilke svar disse ulike typer spørsmål kan forventes å gi (Fastvold, 2009, s. 64).

I sitatet overfor henvises det til spørsmål som egner seg i en filosofisk samtale. En bevisstgjøring av våre valgmuligheter og ulike spørsmåls funksjon, må imidlertid også kunne anses som nyttig i andre former for gruppesamtaler.

Jeg ønsket at denne studien skulle få et praktisk tilsnitt som igjen tilsier at den må fokusere på en bestemt målgruppe og et bestemt fokusområde. Ut ifra de mange kontaktpunktene jeg har hatt med tweens som lærer på mellomtrinnet, og leder for klubber, smågrupper og leirer, var tweens en naturlig målgruppe for meg. Jeg har arbeidet med utvikling av trosopplæringsmateriell for tweens, og har dermed sett at spørsmål er viktige i trosopplæring for denne målgruppen. Det har således vært naturlig å velge tweens som målgruppe og trosopplæring som fokusområde for studien.

I flere sammenhenger møtte jeg en påstand som vekket min interesse for å se nærmere på spørsmålenes betydning. Denne påstanden er gjengitt i et av trosopplæringsoppleggene jeg skal analysere i denne avhandlingen, og lyder slik: «det er viktigere å stille de riktige spørsmålene enn å gi de riktige svarene» (Heskje m.fl., 2006, s. 11). Dersom påstanden stemmer, er det viktig å vite noe om hvilke spørsmål som er riktige. Avhandlingens tittel spiller på dette: Tidligere har vi lært å sette to streker under svaret. Er det tid for å sette «To streker under spørsmålet»?

I denne studien ser jeg «tilbake» og evaluerer materiell som allerede er laget. Under dette ligger det imidlertid et ønske om større innsikt slik at jeg og andre som arbeider med tweens «fremover», bedre kan utnytte spørsmålets kraft. Avhandlingen er først og fremst teoretisk, men ved å ta utgangspunkt i eksisterende trosopplæringsopplegg vil den få et mer konkret grunnlag og knyttes nærmere til praksishverdagen. Min begrunnelse for valg av emne er dermed av praktisk-pedagogisk art.



### **1.3 Begrunnelse for valg av litteratur**

Jeg fant det naturlig å bruke to hovedtyper av kilder: historisk-filosofiske og språklig analytiske. Ved å bruke både historisk-filosofisk og språklig analytiske kilder, vil flere relevante elementer i forhold til spørsmålets potensial belyses: Hva ønsker du å oppnå med spørsmålene du stiller, og hvordan kan du velge spørsmålstyper som potensielt når frem til ønsket mål? Jeg er altså interessert i begrunnelsen for og intensjonen med å velge spørsmål som pedagogisk virkemiddel. Mange ledere vil nok ikke ha et så altfor gjennomtenkt forhold til dette; i hvert fall ikke et forhold som de umiddelbart kan uttrykke. Gjennom denne avhandlingen ønsker jeg derfor å skissere noen hovedsyn, fra utvalgte filosofer og teoretikere, slik at tweensledere og trosopplærere kan gjenkjenne egne oppfatninger, og se hvilke tradisjoner de i størst grad kan identifisere seg med. Dette igjen kan bidra til at lederne i større grad kan gjøre bevisste valg når de skal stille spørsmål til tweens.

De filosofene, teoretikerne og pedagogene jeg hovedsakelig tar utgangspunkt i, er Sokrates, Rousseau, Pontoppidan og Freire. Disse er valgt fordi spørsmål på ulike måter er sentrale i deres tilnærming. De representerer også ulike tidsepoker. Sokrates' spørsmålsbaserte tilnærming er velkjent, og det er unaturlig å ikke nevne hans tanker. Jeg inkluderer Pontoppidan i denne fremstillingen, til tross for at han ikke er å regne som filosof eller teoretiker, fordi hans lærebok er en sentral del av norsk skolehistorie, og representerer en annen tilnærming til bruk av spørsmål i undervisning og trosopplæring enn de andre. Rousseau og Pontoppidan levde og virket begge på 1700-tallet, men deres menneskesyn og undervisningssyn var svært forskjellig. Også andre teoretikere blir nevnt, men det er de fire jeg har nevnt ovenfor som har fått mest plass.

Jeg vurderte å ta med synspunkter fra filosofen og psykologen John Dewey (1859-1952). Han mente det var viktig at undervisningen tok utgangspunkt i det barna opplevde som interessant og relevant, og hevdet at det som interesserte barna kunne fungere som et springbrett til et bredere engasjement. For eksempel hevdet han at man gjennom å la barna få delta i matlaging kunne motivere for læring i kjemi, botanikk og fysiologi. Mens mat tilberedes, vil de kunne komme til å stille alle slags spørsmål: «Hvor har disse sakene vokst? Hva trenger de for å vokse? Hvordan er de forbundet med jorda? Hva betyr vær og vind for voksteren?» (Aasen, 2008, s. 163). I trosopplæring kan det absolutt være relevant å ta utgangspunkt i spørsmål som barna stiller. Av hensyn til avhandlingens omfang, har jeg imidlertid valgt å begrense

avhandlingen til spørsmål som stilles av de voksne til barna. Jeg har derfor valgt å ikke ta Dewey med blant de historisk-filosofiske kildene.

Min andre hovedkategori av kilder, er språklig analytiske kilder. Her presenterer jeg blant annet noen tidligere arbeider som er gjort med tanke på å kategorisere undervisningsmål og -spørsmål. Jeg tror at mange ledere i kristen trosopplæring ikke er så veldig bevisste på hvordan de i større grad kan utnytte spørsmålets potensial. Dette kan eksempelvis utnyttes gjennom å variere vanskelighetsgrad og abstraksjonsnivå og ved at spørsmålene rettes mot den kognitive og den affektive dimensjonen. Begge disse dimensjonene i spørsmål anser jeg relevante i trosopplæring.

De siste årene har det blitt utgitt en rekke bøker som handler om hvordan man kan gjennomføre filosofiske samtaler med barn. Jeg har funnet en del nyttig stoff i disse bøkene, for eksempel om ulike spørsmålstyper, og om hvilke ting man bør tenke på som samtaleleder når man stiller spørsmål til en gruppe barn. Jeg inkluderer derfor dette stoffet i avhandlingen.

Tanken er altså at de valgte innfallsvinklene vil gi ulike svar, og at de på hver sin måte vil bidra til å kaste lys over spørsmålets potensial i undervisningssammenheng.

## 1.4. Begrepsavklaringer og avgrensninger

### Spørsmålets potensial

Når jeg bruker begrepet *spørsmålets potensial*, henviser jeg til hvilke muligheter som ligger i å bruke spørsmålsbaserte metoder, hva som ligger latent i spørsmålene og hvordan man kan utnytte spørsmålene som ressurs. Dette er et hovedbegrep i avhandlingen.

### Spørsmålsbaserte metoder og opplegg

Jeg bruker begrepet *spørsmålsbaserte metoder* som en samlebetegnelse på undervisningsformer som har spørsmål som et sentralt virkemiddel. Tilsvarende bruker jeg begrepet *spørsmålsbaserte opplegg* som samlebetegnelse for undervisningsopplegg med fokus på spørsmålsstilling. Alternative begreper kunne vært lærebøker eller lærerveiledninger, men jeg finner ikke de sistnevnte begrepene dekkende.

Spørsmålene i de tre oppleggene kan anses som ulike tilnærminger til *undervisningssamtaler*. Dette er et begrep som er nært knyttet opp mot dialogpedagogikken, som er et stort emne

innenfor pedagogikk. Fokuset for denne studien er imidlertid ikke dialogpedagogikkens mange retninger, men spørsmålene som samtalens verktøy.

### **Tweens**

Jeg vil referere til aldersgruppen 10-13 år som *tweens*. Dette er et relativt nytt begrep i Norge og omtales slik av Ulvund (2007:11):

Det engelske ordet «tweens», som er avledet av ordet «between», blir stadig oftere brukt om barn i denne aldersgruppen [10-13 åringer], som befinner seg i en brytningstid mellom barn og ungdom. Reklame- og motebransjen kjemper hardt om oppmerksomhet fra nettopp «tweens», og det er et økende antall butikker beregnet på denne målgruppen.

Det å skille ut tweens med et eget begrep kan oppfattes som et motefenomen. Cook og Kaiser (2004) mener imidlertid at tweensbegrepet er en etablert konstruksjon. Dette fremkommer av deres historiske analyse av hvordan tweensbegrepet har vokst fram, og de mener at tweensbegrepet slik vi bruker det i dag, stammer fra 1950 årene da det amerikanske skolesystemet etablerte «junior high schools». Det at det ble dannet egne skoler for 12-15 åringer, gjorde at det ble et sterkere skille mellom dem og grunnskolen, noe som igjen førte til at «those just below them on the age ladder, preteen girls began to encroach upon and appropriate the styles of their 'older sisters' in the 1950s and 1960s» (Cook og Kaiser, 2004, s. 207).

Det varierer noe hvem som regnes med i tweensbegrepet; noen regner det fra 8 årsalderen mens andre inkluderer 15 åringer i begrepet. Mitt inntrykk er at bruken av tweensbegrepet varierer litt fra land til land ut i fra skolesystemet der. Kjernen i det norske tweensbegrepet samsvarer i stor grad med det som i skolesystemet kalles *mellomtrinnet*, altså 5. - 7. klasse. Før jeg ble kjent med begrepet tweens, la jeg merke til at begrepet *preteens* ble brukt om denne aldersgruppen i utenlandske opplegg, og pre-teen betyr jo bokstavelig talt før-tenåring. Når jeg bruker begrepet tweens i denne studien, referer jeg hovedsakelig til barn på mellomtrinnet, altså fra det året de fyller 10 til det året de fyller 13.

I følge Grube og Østergaard (2008:16) vil deler av barne- og ungdomsforskningen ikke skille ut tweens som en selvstendig undersøkelsesgruppe.

Aldersgruppen har dog tidligere i den `klassiske´ utviklingspsykologi fået tildelt sine egne typiske aldersbeskrivelser. Dette perspektiv går man i høyere grad vek fra, og i dag knyttes der ikke alltid en spesifik alder til undersøgelser. Selv om barn i

forskningen regnes for at være 3-12 år gamle, brukes ofte de mere flydende betegnelser 'ældre børn', 'børn i skolealderen' eller blot 'børn' (Ibid, s. 16f)

Dette tilsvarer det svaret jeg fikk fra Norsk Språkråd da jeg for en tid tilbake kontaktet dem for å spørre etter et godt norsk begrep for å betegne denne aldersgruppen. De foreslo de «store barn» eller «barn som går på mellomtrinnet». Det første begrepet anser jeg som for vidt, og det andre for langt. I Danmark er begrepet 'betweenagere' på god vei inn i språket:

Markedsføringsbranchens fokus på 'betweenagere', som tidlig introduseres til og indlemmes i ungdomskulturen med et selvstændigt forbrug og købekraft, er så småt ved at smitte af i medierne og i den pædagogiske debat (Ibid, s. 14).

Det er imidlertid et stykke igjen for begrepet er like godt innarbeidet som tenåringsbegrepet. Mens ungdommer bruker begrepet «tenåring» (dansk: teenager) om seg selv, må begrepet 'betweenage' i større grad regnes som en skrivebordsbetegnelse, som først og fremst ble brukt for å forstå dette alderssegmentet i forhold til forbruk og orientering mot ungdomskulturen. «De såkaldte 'betweenage' ved med andre ord ikke selv, at de bliver benævnt 'betweenagere'» (Ibid, s. 21). Dette bygger på en dansk undersøkelse gjort for seks år siden, men det generelle inntrykket er at dette i stor grad også gjelder i Norge i 2014.

I februar i fjor ble boken «Tweens. 8-12 år, mellom barn og tenåring» utgitt på forlaget Cappelen Damm. Dette viser at tweensbegrepet også er på god vei inn i Norge (Rydahl og Lauritsen, 2013).

I Norge har tweensbegrepet allerede fått gjennomslag i en del kristne sammenhenger. Dette vises i navnet på en del trosopplæringsmaterieell rettet mot ledere for denne aldersgruppen: «B-tween-spillet», utgitt av FriBU, var tidlig ute med å benevne aldersgruppen som «tweens». Betegnelsen brukes blant annet også i «Btweens, ressurshefte for barneledere for tweensgrupper» (Bibelleseringen) og «Dig Deeper – trosopplæring for tweens» (Acta barn og unge i Normisjon). En del kristne lokallag har også tatt begrepet inn i navnet, for eksempel: B-tween klubben, Tween Team, Tween Sing mv. Når aldersgruppen får høre at de kalles tweens, kan dette føre til at de etter hvert identifiserer seg mer med navnet, og kanskje vil det på sikt bli naturlig for dem å bruke denne betegnelsen om seg selv.

Da begrepet *tweens* er blitt såpass innarbeidet blant de som arbeider med tweens i trosopplæringssammenheng, vil jeg bruke dette begrepet når jeg i studien omtaler denne aldersgruppen.

## Trosopplæring

Opplæring i kristen tro har historisk vært benevnt *katekese*, deretter *dåpsopplæring* (Seland, 2009, s. 5) og i de siste ti år, helt enkelt: *trosopplæring* (Kirkerådet, 2010, s. 4). Begrepet trosopplæring må kunne anses som et videre begrep enn dåpsopplæring da ordet dåp ikke eksplisitt nevnes. Dermed kan begrepet brukes som betegnelse på opplæringstiltak i alle trossamfunn og livssynsorganisasjoner når disse søker å formidle kunnskap om og kjennskap til trossamfunnets eller organisasjonens tro og verdier. Når jeg i denne avhandlingen bruker begrepet, avgrensers jeg det imidlertid til *kristen* trosopplæring, både i og utenfor Den norske kirke.

Ledere i kristen trosopplæring for tweens, omtaler jeg i avhandlingen som *tweensledere* og *trosopplærere*.

## 1.5 Avhandlingens struktur

I *kapittel 2* bruker jeg først historisk-filosofiske kilder og ser på hva utvalgte filosofer og teoretikere har sagt om spørsmålets potensial i undervisningen. Videre tar jeg utgangspunkt i språklig analytiske kilder, og ser nærmere på ulike klassifiseringer av spørsmålstyper mv.

I *kapittel 3* ser jeg på spørsmålets potensial innenfor det valgte fagområdet som er *kristen trosopplæring*, og jeg ser på i hvilken grad spørsmål kan anses som et egnet virkemiddel for å nå de mål som er satt for trosopplæringen.

*Kapittel 4* handler om aldersgruppen tweens sine forutsetninger for å svare. Her ser vi blant annet på hva kognitive og sosiokulturelle teorier sier om hvilke hensyn man må ta, samt drøfter om man må ta spesielle hensyn i forhold til tweens på det religiøse området.

I *kapittel 5* presenteres og begrunnes valg av metoder og trosopplæringsmateriell, og jeg drøfter habilitet og forforståelse.

I *kapittel 6 - 8* presenterer jeg etter tur de kvalitative analysene jeg har gjort av hvert av oppleggene, med vekt på intensjon, spørsmålstyper, struktur og alderstilpasning. Jeg ser også på i hvilken grad oppleggets intensjon samsvarer med trosopplæringens mål, slik dette er formulert i Den norske kirkes trosopplæringsplan «Gud gir, vi deler».

I *kapittel 9* drøfter jeg plasseringen av noen spørsmålstyper som tilsynelatende kan passe i flere kategorier.

I *kapittel 10* sammenligner jeg de tre oppleggene i forhold til resultatene jeg kom fram til i analysen av de respektive oppleggenes intensjon, spørsmålstyper, struktur og alderstilpasning. Jeg drøfter også oppleggenes spørreprofil.

*Kapittel 11* er en oppsummerende avslutning. Jeg kommenterer hypotesedannelsen fra teoridelen og besvarer problemstillingen om hvordan spørsmålets potensial utnyttes i de tre utvalgte oppleggene.

I *kapittel 12* tar jeg et kritisk tilbakeblikk på avhandlingen og drøfter hva jeg kunne ha gjort annerledes.

## 2. Spørsmålets potensial i undervisning

- *Hvorfor spør du?*

Det første spørsmålet knyttet til studiens problemstilling er: «*Hva er spørsmålets potensial i undervisningssammenheng?*» Dette henger sammen med hvilken begrunnelse vi har for å velge spørsmål som pedagogisk virkemiddel. Hvilken intensjon har vi med å stille spørsmål? For å besvare dette spørsmålet, har jeg i kapittel 2.1 sett på hva utvalgte filosofer og teoretikere har sagt om spørsmålets potensial i undervisningen, og kort kommentert de ulike synspunktenes relevans for i dag. Dernest har jeg, i kapittel 2.2, tatt utgangspunkt i språklig analytiske kilder, og her presenterer jeg noen tidligere arbeider som er gjort med tanke på å kategorisere undervisningsmål og -spørsmål. Disse bidrar også til å kaste lys over spørsmålets potensial i undervisningssammenheng.

### 2.1 Noen historisk-filosofiske perspektiv

Spørsmål har vært brukt til alle tider. I det følgende omtaler jeg kort noen få utvalgte teoretikere. Disse er valgt fordi bruken av spørsmål er sentral hos dem, og dermed kan bidra til å belyse problemstillingen min på ulike måter.

#### 2.1.1 Sokrates

Den greske filosofen Sokrates (469 f.Kr.- 399 f.Kr.) er kjent for sin spørsmålsbaserte tilnærming. Han tok ofte utgangspunkt i dagligdagse hendelser, for så raskt å lede samtalen inn på dypere temaer. Eksempelvis kunne han stille spørsmålet: «*Hva er mot?*», for så å drive frem samtalen ved hjelp av spørsmål og svar, bevis og motbevis, argumenter og motargumenter. Rent praktisk går metoden ut på at læreren stiller et spørsmål som eleven besvarer. Svaret blir møtt med et nytt spørsmål av læreren, og dette fører til at eleven må gå grundigere til verks i sine tankeprosesser for å komme fram til et svar. Dette svaret blir igjen møtt med et spørsmål, og prosessen fortsetter slik til en eller begge mener de har kommet så langt i analysen som det er mulig på dette tidspunktet (Noddings, 2001, s. 77).

Sokrates var opptatt av å få folk å reflektere selv, og hans intensjon med å stille dem spørsmål, var blant annet å bidra til at deres erkjennelse vokste. Hans oppfatning var at man

gjennom erkjennelse kunne finne frem til sannheten, og at når et menneske hadde erkjent hva som var sant, så ville dette prege hele personligheten på en slik måte at man også ville handle deretter (Winther-Jensen, 1998, s. 45f).

Dersom rett erkjennelse fører til rett handling, og spørsmålet fører til slik erkjennelse, må det være svært betydningsfullt å stille «de riktige spørsmålene». Historien er imidlertid full av bevis på at mennesker ikke nødvendigvis lever som de lærer, og at det å vite noe ikke er det samme som å gjøre det. Kanskje vi kan si at refleksjon er et nødvendig, men ikke et tilstrekkelig virkemiddel?

Sokrates hevdet at de fleste mennesker ikke er i stand til å fremme holdbare begrunnelser for sine standpunkt. Gjennom det som i ettertid er blitt kalt «den sokratiske erkjennelsesprosess», hjalp han mennesker til å oppdage sine egne forutinntatte meninger og deres utilstrekkelighet. Fra dette utgangspunktet, som kalles «meningsstadiet», hjalp Sokrates sine samtalepartnere videre gjennom å hjelpe dem å utføre et tankearbeid. På «det destruktive/analytiske stadiet», stilte han spørsmål som gjorde at de rekonstruerte erfaringene sine og gjennom dette ble i stand til å gi holdbare begrunnelser for meningene sine på det aktuelle området. Dette sistnevnte kalles «stadiet av viten» eller «stadiet av sann mening» (Ibid, s. 28).

Sokrates anså ikke seg selv som en kunnskapsformidler, og han kalte ikke det han drev med for undervisning. Han var av den oppfatning at ingen er i stand til å lære andre noe. I stedet anså han seg selv som en slags «jordmor» som hjalp andre gjennom å fremkalle allerede eksisterende kunnskap i dem (Ibid, s. 45f).

Det kan for øvrig nevnes at Sokrates ikke brukte sin spørsmålsbaserte metode på trivielle spørsmål. Det var de store spørsmålene i livet han var interessert i, som:

Hva vil det si å vite noe? Hvordan bør mennesker leve?  
Hva er ondt? Hvordan kan vi finne sannheten? (Noddings, 2001, s. 79).

Et naturlig spørsmål, er om Sokrates` metoder er relevante å bruke i samtaler med 10-13 åringer. Det nærmeste vi kommer et eksempel på at Sokrates samtalte med tweens, er i dialogen «Lysis» der han snakker med Lysis, som er en gutt på 12-14 år (Wyller, 1994, s. 90f). Vi vet ikke om dette var dialoger som fant sted i virkeligheten (Noddings, 2001, s. 77),



men det kan indikere at Sokrates, slik Platon gjengir ham, i alle fall ikke utelukker at metodene hans kan brukes med tweens.

Et annet relevant spørsmål, er om Sokrates' metoder er anvendelige i kristen trosopplæring. Han hadde nemlig en religiøs side, og fikk visshet om evige sannheter gjennom religiøse åpenbaringer (Fastvold, 2009, s. 50). Når han brukte begreper som å «fremkalle» og «forløse» kunnskap, henviste han til kunnskap som mennesker har hatt i tidligere liv, men som de har glemt. Må vi dermed slutte at Sokrates' dialektiske metode forutsetter troen på reinkarnasjon? At Sokrates' metoder fremmes av humanetikere og agnostikere, tyder på at hans spørsmålsbaserte metode ikke forutsetter en bestemt trosretning. Jeg vil hevde at begrepene er meningsfulle også utenfor en slik religiøs ramme. Kunnskap som mennesker eventuelt har fra tidligere i livet, men som de har glemt, kan, om så er tilfelle, bringes frem gjennom spørsmål. Det samme må gjelde for å se nye sammenhenger i kunnskap man allerede har. Når spørsmål frembringer kunnskap på denne måten, er det meningsfullt å karakterisere dette som å «fremkalle» eller «forløse» kunnskap. Vi må dermed kunne slutte at Sokrates' dialektiske metode er anvendelig uten at noen forutsetning om at tro på reinkarnasjon legges til grunn. «Filosofisk samtale som redskap er i prinsippet nøytral, isolert sett. Den har ingen tendens hverken i religiøs eller antireligiøs retning, men bruker fornuften som redskap for å forsøke å forstå tilværelsen, også tilværelsens dypeste spørsmål» (Midtun, 2009, s. 3). Det skulle i så fall ikke være noe i veien for å ta i bruk Sokrates sin dialektiske metode i kristen trosopplæring i dag.

I nyere tid er det særlig den amerikanske filosofen og professoren Matthew Lipman (1922-2010) som er kjent for å fremme filosofi som relevant for barn. Han var overbevist om at barn har evne til å tenke abstrakt helt fra de er ganske små. Til tross for dette, mente han at studentenes tenkeferdigheter var svært uutviklede. Han grunnla derfor i 1972 et institutt for å fremme filosofi for barn. Lipmans institutt fikk navnet «Institute for the Advancement of Philosophy for Children» (IAPC), og eksisterer fremdeles. Her ble konseptet «Philosophy for Children» (P4C) utviklet, og det ble produsert egnede fortellinger til barn på ulike alderstrinn, med det formål å invitere dem til filosofisk diskusjon (Fastvold, 2009, s. 24).

Filosofi med barn ser ut til å øke i popularitet og utbredelse. Det er kommet flere bøker om filosofi med barn i Norge i de senere år, for eksempel boken «Kritisk tenkning. Sokratiske

samtaleledelse i skolen» (Fastvold, 2009). Filosofi inngår dessuten i «Rammeplan for barnehagen», og det er fremmet forslag om et eget filosofifag i skolen. Per i dag står det i læreplanen at elevene skal stimuleres til å utvikle sin «evne til kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, generell del). Det er altså mange som vil argumentere for at Sokrates` tilnærming er relevant å bruke i møte med tweens.

I de senere år har man testet ut om filosofi kan brukes som en del av kristen trosopplæring. Opp gjennom tidene har det blitt satt et skille mellom tro og tanke, mens andre hevder at tro og tanker komplimenterer hverandre (Olsholt, 2009c, s. 2). Denne problemstillingen kan tweens selv bli mer reflekterte i forhold til, gjennom filosofisk trening.

Filosofi synes altså å være et relevant virkemiddel i trosopplæringen, både fordi tweens må forholde seg til at filosofi vinner popularitet i skolen, men også fordi filosofi trener evnen til å tenke selvstendig og kan gjøre dem bedre rustet til å ta gode valg i trosspørsmål.

### **2.1.2 Rousseau**

Den sveitsisk-franske opplysningsfilosofen Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) mente at lærere skulle bombardere elevene med konkrete problemer fra dagliglivet, for slik å føre dem inn i situasjoner som roper etter forklaringer. Han var nemlig av den oppfatning at et uløst problem motiverer til å lære, og at spørsmålenes effekt vil være at de unge selv begynner å grunne over problemene. Han anså dette som en effektiv undervisningsmåte og hevdet at «man får et langt klarere begrep om ting, man lærer sig selv, end om dem man må tilegne sig ved andres undervisning» (Winther-Jensen, 1998, s. 119).

Rousseau var også av den oppfatning at læreren ikke skulle presse sine egne læringsmål på elevene, men i stedet legge til rette for at de kunne stille og finne svar på egne spørsmål. Dermed ble lærerens oppgave å forutsi hvilke retninger barnas interesser ville gå i, og å lede dem i sunne retninger (Noddings, 2001, s. 37).

Rousseau hevdet for øvrig at elever aldri vil lære å tenke selv, så lenge lærerens autoritet forblir det avgjørende. Deres kunnskap må ikke bygge på det de er blitt fortalt, men på det de selv har forstått. Den som ikke øver opp sin egen fornuft, blir bare en kasteball for andres meninger, mente han (Winther-Jensen, 1998, s. 119).

Den sveitsiske pedagogen og filosofen Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) sluttet seg til Rousseaus syn. Han utarbeidet en metode som kalles «anskuelsesundervisning». Dette er en

form for spørsmålsbasert undervisning som begynner med at elevene får se en gjenstand og dernest får en rekke spørsmål i tilknytning til denne (Noddings, 2001, s. 41). Med utgangspunkt i en lampe, kunne man for eksempel stille følgende spørsmål:

Kan du beskrive lampen? Hvordan fungerer elektriske lyspærer? Hvordan får lamper strøm? Er ledningen sikker? Hvis ikke, hvordan kan vi gjøre den sikker? Er den lampen som vi har her, sterk nok til å bruke som leselys? I hvilket rom synes du denne lampen passer best? Er den pen? Hva blir lampeskjermer laget av? (Ibid, s. 41).

Disse spørsmålene er av en helt annen karakter enn de Sokrates stilte, siden de ikke fokuserer på spørsmål av eksistensiell eller filosofisk art, og heller ikke er ute etter å utfordre elevenes oppfatning. Undervisningen får ved denne tilnæringsmåten en helt annen karakter, enn ved at læreren formidler fakta om lamper. Det er grunn til å tro at læreren gjennom å stille spørsmål vil vekke nysgjerrigheten til elevene i større grad, slik at de gjennom denne metoden lærer mer om lamper enn ved ren formidling. Dersom det er ting de ikke selv finner svar på, er det nærliggende å tro at de vil være mer lydhøre for å høre undervisning om dette i etterkant av en slik samtale som er skissert ovenfor.

Det må det nevnes at Rousseau ikke anså de oppdagende metoder som allmenngyldige. Han anså metoden som tjenlig for aldersgruppen 12-15 år, altså fra øvre del av tweensalderen. Metoden var dessuten forbeholdt gutter, og han skisserte en helt annen form for opplæring for jenter. I dag er det imidlertid naturlig å tenke at pedagogiske prinsipper vil fungere likt for begge kjønn.

Rousseau hadde et menneskesyn som skiller seg fra det kristne. Han hevdet at «Barnet er fra naturens hånd frit, lykkelig og godt, et ufordærvet og uspoleret væsen» (Winther-Jensen, 1998, s. 110). I følge Rousseau er altså barnet i utgangspunktet godt, slik at oppdragerens hovedoppgave blir å verne barnet fra negativ ytre påvirkning. Et kristent menneskesyn derimot, hevder at et barn både kan gjøre gode og dårlige valg uten ytre påvirkning. Barnet må derfor opplæres til å velge det som er godt og rett.

I følge Rousseau skulle de unge kun lære seg det som instinktet ledet dem til (Ibid, s. 117). Dette ville føre til at de ville få begrensede kunnskaper. Til gjengjeld ville den kunnskapen de tilegnet seg, gå dypere (Ibid, s. 120f). Det er naturlig å spørre om en slik tilnærming ville kunne fungere i dagens kunnskapssamfunn. Det er satt opp mål for undervisningen både i skolen og trosopplæringen, og det er ikke lite vi ønsker at de unge skal tilegne seg. I skolen er det riktignok lagt opp til at den enkelte i en viss grad kan velge å fordype seg i prosjektarbeid

og individuelle oppgaver, men det er lite sannsynlig at man vil velge å gå over til denne formen for kunnskapstilleggelse alene. Tanken om å motivere de unge gjennom å la dem møte konkrete problemer fra dagliglivet, er imidlertid like aktuell i dag.

### 2.1.3 Pontoppidan

På 1500-1800-tallet ble det gitt en form for spørsmålsbasert kristendomsundervisning i Norge. Dette hang sammen med utgivelsen av to viktige skrifter som var basert på spørsmål og svar.

I 1529 ble «Luthers lille katekisme utgitt». En katekisme kan defineres som «en liten bibel, eller et kort sammendrag av Guds ord om lære og liv, formet i spørsmål og svar» (Pontoppidan, 1964, s. 17). Luthers lille katekisme presenterer de ti bud, trosbekjennelsen, Fadervår, dåpen og nattverden «slik som en familiefar på en enkel måte skal holde det fram for husfolket sitt» (Luther, 1997, s. 5).

Den danske teologen og professoren Erik Pontoppidan (1698-1764) utga i 1737 boken «Sannhet til gudfryktighet», som er en forklaring til Luthers lille katekisme. Boken er bygget opp rundt spørsmål-svar modellen og består av 759 spørsmål og svar. Formålet med utgivelsen var å gi «En ordentlig, grundig og tilstrekkelig innsikt i kristendommens sannheter» (Pontoppidan, 1964, s. 7). Pontoppidans tilnærming kalles en *katekiserende metode*, og beskrives som en dynamisk spørsmålsbasert metode, inspirert av Sokrates og tilpasset elementærundervisningen (Solerød, 2005, s. 21ff).

Her følger et eksempel på en spørsmålsrekke fra «Sannhet til gudfryktighet».

452. Hvorfor led Jesus så mye ondt?
  453. Hvordan bar Jesus sin lidelse?
  454. Hva er Kristi korsfestelse?
  455. Er Kristus også virkelig død på korset?
  456. Har denne Kristi død stor kraft til å bringe oss liv og salighet?
  457. Hva er Kristi begravelse?
- (Pontoppidan, 1964, s. 112f).

Jeg har utelatt svarene i eksempelet ovenfor, for tydeligere å få frem hvilke typer spørsmål som stilles. Det hører imidlertid «fasitsvar» med til hvert spørsmål, noe som skiller Pontoppidan fra de andre spørsmålsbaserte tilnærmingene som presenteres i dette kapitlet.

Mange vil nok hevde at katekismeforklaringene er en omstendelig sak. Man sitter lett igjen med et inntrykk av at undervisningen stort sett handlet om pugg og overhøring, men i følge

Seland skulle ikke læreren være så rigid i forhold til ordlyden i de nedskrevne svarene. Disse svarene var ment å være veiledede, ikke absolutte:

Katekismeteksten skulle snus og vendes på med så mange enkle og klare spørsmål som mulig. Det var dette som ble kalt å katekisere, en form for samtale over forklaringens spørsmål. Samtalen skulle være bundet til forklaringen i sak, men ikke til dens formuleringer (Seland, 2009, s. 100).

Det var altså meningen at læreren systematisk skulle stille spørsmål som bygget videre på svarene som barna ga, i den hensikt å veilede barna til erkjennelse og dypere forståelse av ulike sammenhenger (Solerød, 2005, s. 21ff).

En mulig forklaring på hvorfor metoden stivnet og endret karakter fra sitt dynamiske opphav, kan spores til datidens lærerutdanning. For å øve seg på å katekisere, skrev de ned rekker av spørsmål og svar. Når lærerne kom ut i skolen, brukte de sine skrevne katekisasjoner framfor å basere undervisningen på prinsippene bak katekisasjon. De ga altså elevene faste sett med standardspørsmål og standard svar som de forventet at elevene skulle pugge, og dermed ble metoden stiv og mekanisk, og vesensforskjellig fra sin opprinnelige form (Ibid, s. 21ff).

I følge Seland skulle ikke Pontoppidans spørsmål og svar læres utenat:

Det er verdt å merke seg at meningen i katekismens ord skulle læres før utenatlæringen startet og at det bare var Luthers lille katekisme som skulle læres utenat ord for ord. En tilsvarende pugging av Pontoppidans forklaring er det faktisk et direkte forbud mot (Seland, 2009, s. 100).

Pontoppidan fremmer imidlertid i bokens forord selv en forventning om at boken skal pugges. Han legger opp til en tilpasset opplæring der noen elever kan slippe å lære utenat enkelte av spørsmålene, men dette gjelder slett ikke alle:

De spørsmål som er merket med en loddret [sic] strek i margen, skal bare leses og gjennomtenkes, men ikke læres utenat. [...] NB! Dette gjelder de mindre utrustede barn og de som har lite skolegang. Men de som har rikeligere skoletid og bedre evner, bør ikke hoppe over noe (Pontoppidan, 1964, s. 9f).

Pontoppidan hevder at boken «skal inneholde alle kristendommens grunnsannheter» (Ibid, s. 9). Da er det kanskje ikke så rart at han mener de må pugges.

I dag kan budene, trosbekjennelsen og Fadervår for mange oppleves som noe fjernt og fremmed. På den tiden da katekismeforklaringen kom, var det imidlertid vanlig at disse var

noe barna var vokst opp med og praktiserte flere ganger daglig – ved morgenbønn, kveldsbønn, samt alle måltider. De var dessuten slik at katekismen *først* skulle undervises på en slik måte at barna forstod meningen, *dernest* skulle den læres ord for ord, parallelt med at barna lærte å lese (Seland, 2009, s. 111).

Den spørsmålsbaserte formen for kristendomsundervisning som er beskrevet over, kalles ofte for spørsmålskatekese og var en mye brukt metode fram til begynnelsen av forrige århundre. Den brukes fremdeles i enkelte kirkesamfunn, men tradisjonen står ikke lenger så sterkt i Norge. Tanken om at trosopplæring kan være en dynamisk, spørsmålsbasert prosess mellom lærer og elev, er imidlertid fortsatt aktuelt.

#### **2.1.4 Freire**

Den brasilianske pedagogen og teoretikeren Paulo Freire (1921-1997) utviklet en spørsmålsbasert pedagogikk som han brukte i møte med undertrykte analfabeter. Metoden hans kalles «frigjørende pedagogikk» og fokuserer på hva enkeltmennesket trenger for å ta i bruk de rike muligheter det har (Freire, 2002, s. 13).

Når myndighetene bestemmer hva som skal læres, bestemmer de også hva som skal tenkes, hever Freire. Han ville ikke at mennesker bare skulle godta status quo, men arbeidet for å istandsette dem til selv aktivt å forbedre sin egen situasjon. Freire mente at refleksjon skaper handling. Han ville hjelpe mennesker til å se alternative måter å tenke på, og hevdet at det som skulle til, var at de ble bevisstgjort og fikk hjelp til å utvikle sine egne evner til å stille kritiske spørsmål (Solerød, 2005, s. 214ff).

Freires problemrettede undervisningen har som mål å gjøre elevene til kritiske tenkere (Ibid, s. 67). Han hevder at: «Bare dialogen som krever kritisk tenkning, er dessuten i stand til å fremkalle kritisk tenkning» (Freire, 2002, s. 77). Dersom man vil oppøve noens evne til å stille kritiske spørsmål, må det være en god start å stille kritiske spørsmål til dem slik at de venner seg denne type tankegang.

Freires undervisning kan anses som en motsats til tradisjonell undervisning, som han kalte for «bank-undervisning» og «anti-dialog». Disse kallenavnene skyldtes en forventning om at elevene skulle motta, registrere og oppbevare «innskuddene», som læreren gav dem å oppbevare. Han hevdet at «den anti-dialogiske bank-læreren [...] svarer på sine egne spørsmål ved å sette opp sitt eget pensum» (Ibid, s. 77). Freire var altså svært kritisk til denne formen

for undervisning. Freire skriver: «Det er ikke vår rolle å snakke til folket om vårt syn på tilværelsen eller å forsøke å tvinge dette synet på dem, men heller å føre en dialog med folket om deres syn og vårt» (Ibid, s. 50f). Han mente at lærestoffet i stedet må ta utgangspunkt i det som er viktig for elevene. Vi «må aldri gi folket undervisningsopplegg som har lite eller ingenting å gjøre med det de selv er opptatt av, tvil, håp, frykt», skriver han (Ibid, s. 50).

Freire foreslår at man kan starte en samtale rundt sentrale temaer ved å ta utgangspunkt i dramatiseringer, aviser, blader eller bøker. Han understreker imidlertid viktigheten av at slike dramatiseringer «bare inneholder temaet – ingen «løsninger»! Dramatiseringen virker som en kodifisering, som en problemrettet situasjon som må diskuteres» (Ibid, s. 109). Også skriftlig materiale kan brukes «så lenge den er en del av en problemrettet holdning til undervisning og ikke bank-holdningen» (Ibid, s. 109). Et eksempel på spørsmål som læreren kan stille, er: «Hvorfor har forskjellige aviser så forskjellige tolkninger av den samme nyheten?» (Ibid, s. 109). Arbeidet med å besvare et spørsmål av denne typen, kan bidra til å oppøve menneskers kritiske sans, slik at man i større grad kan reagere på nyheter i media, og ikke bare ta dem til etterretning (Ibid, s. 110).

I følge Freire finnes det ingen nøytral læringsprosess. Systemet for læring virker enten som et redskap for å integrere den yngre generasjonen i et bestående system og tilpasse dem til dette system, eller som oppdragelse til selvstendighet, til å stille seg kritisk og skapende overfor virkeligheten (Ibid, s. 16).

Tradisjonell undervisning lider i følge Freire av «fortelle-syken». Han hevder at dette også gjelder undervisning som foregår utenfor skolen. Påstanden kan dermed også være gjeldende for den opplæring som foregår i menigheter. Freire mente at denne formen for undervisning lett fører til at innholdet har «en tendens til å bli livløst og forsteinet under fortellingsprosessen» (Ibid, s. 54).

Et spørsmål som det er naturlig å stille, er om Freires pedagogikk er aktuell i «den rike verden». I forordet til den norske utgivelsen av Freire, skriver Eva Nordland at det norske samfunn har «sine egne metoder for å organisere en taus kultur», og at vi må vurdere om norske barn får en opplæring som gjør at de kan bli «selvstendige, kritiske og skapende mennesker» (Ibid, s. 14f). Det kan det kreve mot å stå opp for meninger som ikke er ansett som politisk korrekte, noe som for eksempel kan gjelde en del konservative kristne verdier.

Freire drev med voksenopplæring, men Freires metode kan nok også i trosopplæring dersom man vil bidra til at tweens får utvikle evnen til å gjøre selvstendige, kritiske vurderinger og uredde stå opp for sine standpunkt.

## 2.2 Potensialet i ulike typer spørsmål

I dagliglivet stiller vi ofte spørsmål for å få innsikt i noe. Vi spør fordi det er noe vi ikke vet eller forstår - noe vi trenger å finne ut av. I en undervisningssituasjon stilles også spørsmål. Formålet er imidlertid ofte annerledes. Typisk vet læreren svaret på spørsmålet han stiller. Årsaken til at han spør, kan da være at han vil fremme deltakelse i læringsprosessen, etablerere faktakunnskaper eller styrke barnas evne til problemløsning. Spørsmålene kan også stilles fordi læreren ønsker å få tilbakemelding fra barna, gi anledning til repetisjon og refleksjon, eller for å rydde opp i potensielle misforståelser (Øzerk, 2011, s. 195).

En viktig egenskap ved spørsmål er at: «Spørsmål trekker elevens oppmerksomhet mot det som er viktig i opplæringen» (Ibid, s. 195). Det er derfor viktig å velge spørsmål med omhu slik at man ikke villeder barna. Stiller man for eksempel ofte detaljspørsmål, vil barna fort lære at det er slike opplysninger man må legge merke til:

Spørsmål gir muligheter for å kontrollere og styre, og de er med på å sette dagsordenen. Oppmerksomheten blir rettet mot visse forhold, mens andre blir lagt til side. I dette ligger det styring og valg av hva som oppfattes som interessant og viktig. Spørsmål kan både begrense og åpne for protesjeens muligheter til å svare. Sagt på en annen måte: *Gjennom spørsmålene åpner vi for én verden og stenger for en annen* (Mathisen, 2008, s. 140).

Dersom man ønsker at barna skal fokuserer på de store linjene, må spørsmålene man stiller, avspeile dette. Spørsmålene må altså velges ut ifra hensikten med opplæringsaktiviteten og relevans til det aktuelle temaet (Øzerk, 2011, s. 193). Skal vi kunne vurdere om en tweensleder bruker spørsmål på en formålstjenlig måte, må hensikt og relevans vurderes i lys av læringsmålene som er satt.

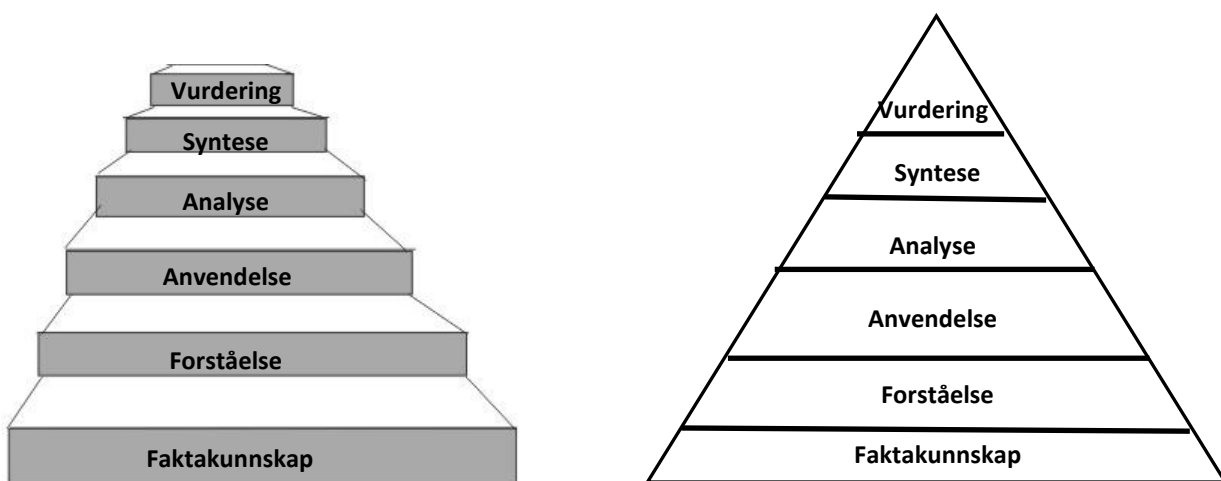
I det følgende vil jeg kort presentere to kartleggingsarbeider som ble utgitt i 1956 og 1964. Disse kategoriserer utdanningsmål på henholdsvis det kognitive og det affektive området. Målet med disse kartleggingene, var å hjelpe lærere til å bli mer spesifikke i sine målsettinger og vurderinger. Tanken var at ved å skape et begrepsapparat med felles innhold, ville det bli lettere for lærere å diskutere elevenes resultater og hvilket nivå de var på. Dette ville i sin tur lette utveksling av spørsmål og oppgaver til prøver (Bloom m.fl., 1956, s. 1). Disse



kategoriseringene gir altså en fremstilling av hvordan man kan stille spørsmål på ulike nivåer og områder. Fremstillingen av disse nivåene og områdene, kan gi nyttige innspill om spørsmålets potensial i undervisningssammenheng.

### 2.2.1 Potensialet i kognitive spørsmål (kunnskapsspørsmål)

En kategorisering av kognitive læringsmål som ble utarbeidet i 1956, blir ofte omtalt som *Blooms taksonomi*, etter den amerikanske professoren Benjamin Bloom (1913-1999) som ledet arbeidet. Dette arbeidet er ikke utgitt på norsk, men er referert til i norske bøker, eksempelvis Sandell (2006) og Øzerk (2011). «Blooms taksonomi er en klassifiseringsmodell for det kognitive læringsområdet der ulike nivåer av kunnskapslæring er i fokus» (Øzerk, 2011, s. 48). Kognitive mål dekker et stort spekter av tankeoperasjoner. De varierer fra en enkel tilbakekalling av lært materiale, til svært originale og kreative måter å kombinere og skape nye ideer og materialer på (Krathwohl m.fl., 1964, s. 6). Taksonomien deler undervisningsmålene på det kognitive området i seks kategorier. Spørsmål kan stilles på seks tilsvarende nivåer som bygger på hverandre (Øzerk, 2011, s. 42f). Taksonomien blir ofte fremstilt som en pyramide eller en trapp:



Figur 1: Blooms taksonomi

Spørsmål på et av de høyere nivåene forutsetter altså at man kan besvare spørsmål på de underliggende nivåene. Alle nivåene er viktige, men de høyeste nivåene er mest krevende.

Under følger en kort gjennomgang av de ulike kategoriene.

### **Faktaspørsmål:**

Dette er spørsmål som er kunnskapsorienterte, faktaorienterte eller hukommelsesorienterte, og som ber barna vise at de kan huske og gjengi utenat en del grunnleggende, uforanderlige kunnskaper, regler, formler, informasjon og fakta som de tidligere har lest eller er blitt fortalt av læreren (Bloom m.fl., 1956, s. 62ff).

### **Forståelsesspørsmål**

Når det stilles spørsmål som er forståelsesorienterte, forventes det at barna i tillegg til å gjengi informasjon, er i stand til å forklare hva forskjellige typer informasjon betyr, og at de kan gjengi stoffet på en bearbeidet måte med egne ord og knytte ny informasjon til det de vet fra før (Ibid, s. 89ff).

### **Anvendelsesspørsmål**

En slik forståelse som nettopp er beskrevet, er nødvendig for å kunne gå videre til neste nivå, nemlig å anvende kunnskapen. Spørsmål som er orientert mot anvendelse, ber barna bruke abstrakt kunnskap i praktiske og konkrete situasjoner. Dette er altså spørsmål som ber deg bruke det du har lært (Ibid, s. 205).

### **Analysespørsmål**

Spørsmål som er analyseorienterte, ber deg om å bryte ned helheten til enkeltdeler eller klosser. Målet med å stille slike spørsmål er at barna skal oppdage sammenhengen mellom de ulike delene. Gjennom slike prosesser kan evnen til å skille mellom fakta og hypoteser utvikles, samt evnen til å skille en god begrunnelse fra en dårlig. Dette er altså spørsmål som ber deg sammenligne eller finne sammenhenger (Ibid, s. 205f).

### **Syntesespørsmål**

Dersom et spørsmål er synteseorientert, vil det be barna om å tenke kreativt og se etter nye måter å gjøre ting på. Syntese går ut på å ta noe kjent og sette det sammen til noe nytt eller finne alternative løsninger. Man oppfordres til å ta sjanser, tenke over det uforutsette og utvikle noe originalt. Gjennom å arbeide på dette nivået, kan man utvikle evnen til å planlegge og til å formulere hypoteser. Denne spørsmålstypen ber deg altså om å bruke noe kjent til å sette sammen noe nytt (Ibid, s. 206f).

## Vurderingsspørsmål

Resonnementorienterte eller evaluerende spørsmål handler om å bedømme fakta, informasjon og resultater. Det er her den kritiske tenkeevnen kan utvikles. Man lærer å vurdere forskjellige forklaringer på samme fenomen og bedømme hvor pålitelig, troverdig, relevant og nøyaktig oppgitt informasjon er (Sandell, 2006, s. 75). Når slike spørsmål besvares, forventes det at vurderingen bygges enten på indre bevis (indisier) eller eksterne kriterier, ikke kun på egne preferanser eller oppfatninger. Spørsmål på dette nivået ber deg altså gi en vurdering ut ifra valgte kriterier (Krathwohl, 1965, s. 75).

Dette var en kort gjennomgang av de seks nivåene i Blooms taksonomi. I følge Øzerk (2011:187) innebærer de tre nederste kategoriene i taksonomien *konvergent tenkning*, mens de tre øverste forutsetter *divergent tenkning*. I konvergent tenkning er fokuset innadvendt. Her stilles det lukkede spørsmål og ettsvarsoppgaver. Fokuset er på å finne fram til det rette svaret som er formulert av andre. I divergent tenkning vendes fokuset utover, det stilles åpne spørsmål og her vektlegges betydningen av å begrunne svarene man gir. Her er det fokus på originale løsninger, initiativ og oppfinnsomhet,

## Kritikk og drøfting

*Bygger taksonomien på et foreldet læringsyn?* Nyere pedagogikk synes å være kritisk til Blooms taksonomi sin trinnvise oppbygning, og hevder i stedet at man veksler fritt mellom ulike nivåer. Sandell (2006:73) skriver: «Blooms taksonomi skal ikke ses som en modell som beskriver den enkelte elevs læringsprosess, ettersom det i dag innenfor pedagogisk forskning er mer eller mindre enighet om at læring foregår samtidig på alle nivåer og i alle former» (Ibid, s. 73). Hun hevder videre at den enkelte elev må få mulighet til å arbeide ut fra det kunnskapsnivået han eller hun befinner seg på, for dette vil sannsynliggjøre at de lykkes, og dermed styrke mestringsfølelsen (Ibid, s. 76). Øzerk tolker imidlertid klassifiseringstenkningen slik at «læringsutbytte og måloppnåelse i skolefagene innebærer en rekke kvalitativt likeverdige, men hierarkisk ordnete kognitive prosesser» (Øzerk, 2011, s. 43). Dette betyr at

... man *ikke* kan foreta en *vurdering* uten å sikre et minimum av *kunnskaper* innenfor et emne/lærestoffområdet. Det betyr med andre ord at man ikke kan forvente at en elev skal kunne *analysere, syntetisere* og *vurdere* uten at denne eleven innehar kunnskaper som er *forstått*, og at vedkommende er i stand til å *anvende* dem (Ibid, s. 43f).

Dette betyr at kunnskapsinnlæring, forståelse og anvendelse er viktige forutsetninger for å være i stand til å analysere, syntetisere og vurdere. «Det er med andre ord et proporsjonalt forhold mellom de lavere og de høyere kognitive fungeringsnivåer» (Ibid, s. 44). Dersom en elev er sterk på kunnskap, forståelse og anvendelse, har han eller hun bedre forutsetninger for å foreta analyser, synteser og vurderinger – og motsatt (Ibid, s. 43f). Sandell ser også sammenhengen mellom de tre høyeste og laveste nivåene i taksonomien, men er opptatt av at de som kommer til skolen med store forkunnskaper, må få oppgaver som går ut på å analysere, syntetisere og vurdere, mens de som mangler kunnskap og forståelse av innholdet, må arbeide med dette før de er i stand til å vurdere informasjonen kritisk. Slik jeg ser det, er dette også å si at de høyere nivåene bygger på de lavere, men at vi må huske å kartlegge barnas forkunnskaper, slik at oppgavene de får tilpasses det nivået den enkelte er på innenfor ulike emner (Sandell, 2006).

I 2001 kom det en revidert utgave av taksonomien, utarbeidet av Anderson og Krathwohl. Her brukes følgende benevnelser:

1. Huske
2. Forstå
3. Anvende
4. Analysere
5. Vurdere
6. Skape

Rekkefølgen på de to siste kategoriene er byttet om, da man hevdet at det å skape er mer krevende enn å vurdere. Kategorien «skape» ble for øvrig i den første utgaven kalt «syntese». I tillegg er det lagt til en ny dimensjon: kunnskapsdimensjonen (Øzerk, 2011, s. 44f). Her er en grafisk fremstilling av den reviderte utgaven av taksonomien:

	Den kognitive prosess-dimensjonen					
Kunnskapsdimensjonen	1 Eleven husker	2 Eleven forstår	3 Eleven anvender	4 Eleven analyserer	5 Eleven evaluerer	6 Eleven skaper
Faktakunnskap						
Begrepskunnskap						
Prosedural kunnskap						
Metakognitiv kunnskap						

Tabell 1: Revidert utgave av Blooms taksonomi (Øzerk, 2011, s. 45)

I den reviderte utgaven fokuseres det altså sterkere på hvilken type kunnskap man har fokus på; om det er fakta- eller begrepskunnskap, prosedural eller metakognitiv kunnskap. Innenfor alle disse kunnskapsdimensjonene kan man altså arbeide på de kognitive nivåene (Ibid, s. 45).

Da jeg ikke benytter slik kategorisering av kunnskapstyper i denne studien, finner jeg det mest naturlig å ta utgangspunkt i Blooms originale oppsett av den kognitive taksonomien.

*Er taksonomien fortsatt relevant å bruke?* Jeg kan ikke selv huske at Blooms taksonomi var et tema da jeg gikk på lærerhøyskolen. Øzerk har vært med å utarbeide de tre siste læreplanverkene for norsk skole. Han hevder at Blooms taksonomitenkning ikke var et tema da han var med og utarbeidet M87 og heller ikke i stor grad ved utarbeidelsen av L97. Da LK06 skulle utarbeides var det annerledes: «Da fikk vi klar beskjed om hvilke verb og formuleringer vi kunne bruke når vi skulle formulerer kompetansemålene i de læreplanene vi jobbet med. Verbene stammet fra Blooms tenkning og klassifisering, dvs. Blooms taksonomi» (Øzerk, 2011, s. 42f). Øzerk nevner noen årsaker til at Blooms taksonomi er blitt gjenaktualisert i den siste tiden. Han trekker frem at skolen er mer læringsorientert og at det er et sterkere fokus på elevenes læringsutbytte. Det er satt opp sentralt fastsatte kompetansemål på ulike nivåer i utdanningssystemet. Myndighetene ønsker å kvalitetssikre undervisningen blant annet gjennom nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser. Vi ser en økning i globalisering og internasjonal konkurranse. Dessuten råder tanken om at «Kunnskapssamfunnet er avhengig av kunnskapsrike mennesker som kan anvende sin kunnskap og kompetanse, som kan reflektere over det som skjer rundt dem i samfunnet og i hele verden, og som er kreative på skolen, i arbeidsmiljøer og i samfunnet ellers» (Ibid, s. 42).

*Er taksonomien relevant å bruke med tweens?* Blooms taksonomi ble laget på grunn lag av studier av undervisningsmål og -spørsmål i skolen på høyere nivå. Dette betyr imidlertid ikke at kategoriseringen er irrelevant for bruk i grunnskolen, og med tweens: «Blooms taksonomi kan anvendes på alle klassetrinn, alene eller sammen med andre modeller og strategier for tenkning og læring» (Sandell, 2006, s. 73). Professor Øzerk mener, som vi har sett, at Blooms taksonomi er gjenaktualisert, da han ser at begrepene fra denne taksonomien er brukt i Læreplanen Kunnskapsløftet, altså med tanke på grunnskolen.

Kritikken til tross, så har Bloom og kollegaene hans gjort et godt grunnarbeid i å kategorisere undervisningsmål, og på den måten bidratt til at lærere og andre potensielt kan bruke de samme begrepene og tillegge disse det samme innhold, slik Senge sier er et nødvendig kriterium for en lærende organisasjon (Helle, 2006, s.122).

Oppsummert kan vi vel si at den kognitive taksonomien kan gi et viktig bidrag til å forstå potensialet i kognitive spørsmål, og den er dermed relevant når vi vil evaluere og utvikle hvilke spørsmål som brukes som virkemiddel i trosopplæring for tweens.

La oss nå gå videre og se på kartleggingen av spørsmål innenfor en annen kategori: holdninger og verdier.

### 2.2.2 Potensialet i affektive spørsmål (holdningsspørsmål)

Affektive mål i undervisningen ble kategorisert av Krathwohl med flere i 1964. Dette arbeidet er ikke utgitt på norsk, og jeg har heller ikke funnet referanser til dette arbeidet på norsk. Jeg har derfor oversatt kategoriene fra engelsk slik:

- |   |                 |
|---|-----------------|
| 1. Awareness                                    | 1. Bevissthet   |
| 2. Responding                                   | 2. Respons      |
| 3. Valuing                                      | 3. Verdsetting  |
| 4. Organization                                 | 4. Organisering |
| 5. Characterization by a Value or Value Complex | 5. Verdisystem  |

For den siste kategorien har jeg valgt å bruke kortformen verdisystem. Tanken bak dette, er at det mer praktisk å bruke et kortnavn, samtidig som en utdyping heller kan gjøres ved behov for dette.

Holdningsmålene i den affektive taksonomien er altså inndelt i fem kategorier. Tilsvarende er det fem ulike nivåer av affektive spørsmål, som sier noe om potensialet i denne typen spørsmål.

*Affektive mål* vektlegger følelsesaspektet og i hvilken grad noe aksepteres eller avvises. Slike mål strekker seg fra det å være oppmerksom på noe til det å utvikle en karakter som holder fast ved sitt verdisystem (Krathwohl m.fl., 1964, s. 7). Når man ser på de affektive læringsmålene under ett, ser man at disse i stor grad handler om verdier og holdninger, personlige preferanser og meninger. De affektive målene må dermed også kunne omtales som *holdningsmål*.

Før vi går nærmere inn på hver spørsmålstype, vil jeg påpeke at de ulike affektive nivåene kan oppleves litt vanskeligere å gripe enn nivåene på det kognitive området, og jeg tar derfor utgangspunkt i noen eksempler som originaldokumentet gir på spørsmål fra de ulike nivåene i gjennomgangen under.

### **Bevissthetsspørsmål**

Bevissthetsnivået handler om å være oppmerksom på og følsom overfor påvirkninger og inntrykk, f.eks. å kunne oppfatte, oppdage og reagere. Et eksempel på spørsmål på bevissthetsnivået er: «*Do you wish that you had more time to devote to reading?*» (Ibid, s. 69). Dersom svaret på dette spørsmålet er «ja», hører det hjemme på bevissthetsnivået, fordi dette handler om intensjon, ikke handling. Å svare bekreftende på at man skulle ønske man hadde mer tid til å lese, sier ikke noe om man akter å foreta seg noe for å prioritere lesing. Dermed vet vi at spørsmålet ikke hører hjemme på neste nivå, som er responsnivået (Ibid, s. 69).

### **Responssspørsmål**

Responsnivået handler om å være delaktig og aktiv; at man er villig til å svare, til å følge regler og til å ta ansvar for noe. Det handler altså om å få noen til å reagere på påvirkninger, ikke bare være oppmerksom på dem på forrige nivå. Det at man leter etter noe eller oppsøker noe, viser at man opererer på et høyere nivå enn bare å motta. Følgende spørsmål plasseres derfor på responsnivået: «*Do you ever spend time browsing in a library or bookstore?*» (Ibid, s. 70). Her etterspørres handling. Dersom noen svarer bekreftende på dette spørsmålet, får vi imidlertid ikke informasjon om dette er noe som gjøres regelmessig og med stor intensitet, eller om det kun skjer sporadisk og på en overfladisk måte (Ibid, s. 118).

### **Verdsettingsspørsmål**

Verdsettingsnivået handler om å ta stilling til ting og gjøre seg opp meninger, samt å engasjere seg i og forplikte seg til å arbeide for bestemte verdier. Verdsetting handler om å foretrekke, vise respekt for og forplikte seg på noe (Pettersen, 2005, s. 215). Her er et eksempel på et spørsmål på verdsettingsnivået: «*After you have read a book, are you usually interested in finding out what critics have said about it?*» (Kratwohl m.fl., 1964, s. 70). Grunnen til at et positivt svar på dette spørsmålet gjør at det hører hjemme på verdsettingsnivået, er at et uttrykt ønske om å lese bokanmeldelser tyder på en mer sofistikert holdning til lesing enn kun egen tilfredsstillelse ved å lese (Ibid, s. 70f).

Spørsmål av typen «*Er du enig eller uenig i følgende påstand*» blir i taksonomien også gitt som eksempel på spørsmål på verdsettingsnivået. I den veiledende teksten til et spørsmål av denne typen, understrekes det at: «*Since there are no right or wrong answers to the statements, you are to express your own point of view about them. Indicate how you really feel about*

each statement immediately after you read it. Do not pause too long on any one of them» (Ibid, s. 144). Det er altså den umiddelbare responsen man er ute etter her. Det er ingen fasitsvar; man er ute etter individuelle oppfatninger.

### **Organiseringsspørsmål**

Organiseringsnivået handler om evnen til å ta opp i seg et system av forpliktende verdier, slik at det ikke bare blir løsrevne enkeltholdninger som blir bestemmende for ens handlinger. Det handler også om å prioritere betydningen av like verdier – dersom disse settes opp mot hverandre (Ibid, s. 154). Et eksempel:

*In your opinion, can a man who works in business all the week best spend Sunday in (rank the responses in order of attractiveness):*

- \* (a) trying to educate himself by reading serious books.
- \* (b) trying to win at golf, or racing.
- \* (c) going to an orchestral concert.
- \* (d) hearing a really good sermon.

(Ibid, s. 74).

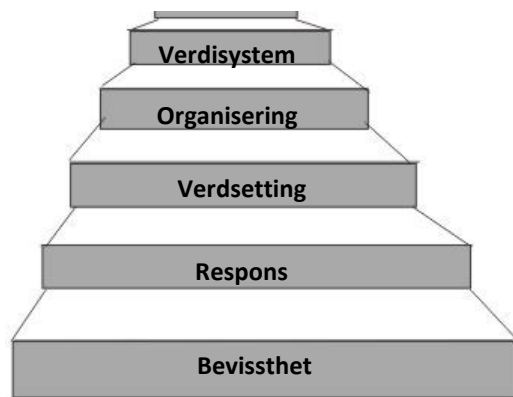
Spørsmål på organiseringsnivået ber deg altså om å rangere verdier som alle er gode på hver sin måte.

### **Verdisystemsspørsmål**

Den femte og siste klassen i den affektive taksonomien handler om å bygge opp et totalt verdisystem, eller en ideologi, som til slutt blir en dypt forankret grunnholdning. Den er så dypt forankret at den fører med seg en stabil atferd eller et personlighetspreg som er i samsvar med dette verdisystemet. Man utvikler en forpliktende livsfilosofi (Ibid, s. 184).

Dette var en kort gjennomgang av de fem nivåene i den affektive taksonomien. Grafisk kan denne taksonomien fremstilles slik:





Figur 2: Den affektive taksonomien

Ofte formuleres det ikke mål på bevissthetsnivået (nivå 1), fordi man som regel har høyere ambisjoner enn at elevene bare skal registrere noe mer eller mindre ubevisst. Det er heller ikke vanlig å stille spørsmål på det verdisystemnivået (nivå 5), da dette vil innebære at man må «brette ut sjela si», og dele ting som definerer personligheten. Aller vanligst er det å stille spørsmål på verdsettingsnivået (nivå 3) som handler om å ta stilling til ting og gjøre seg opp meninger.

### **Kritikk og drøfting**

Forfatterne av den affektive taksonomien er selv kritiske til sitt arbeid. De skriver i forordet at det var vanskeligere å finne gode kategorier på dette området enn på det kognitive området. Denne taksonomien er ikke blitt like mye brukt som den kognitive taksonomien, men dette kan også ha sammenheng med at kognitive læringsmål dominerer i skolesystemet, og at disse er mer målbare enn de affektive.

Tilsvarende som for den kognitive taksonomien, er kategoriseringen foretatt ved hjelp av spørsmål fra eksamener og prøver, for det meste i høyere utdanning. Dermed er eksemplene som gis av en annen art enn de vi finner i tweensopplegg.

På det affektive området er altså målet med spørsmålene å finne ut om elevene har blitt mer bevisst enkelte ting og om de har integrert verdier innenfor det området som man gjennom undervisningen har fokusert på. Eksempelspørsmålene på det affektive området minner meg om spørsmål av typen vi møter i spørreskjema eller gallupundersøkelser. Dette er i grunnen ikke unaturlig, da slike undersøkelser ofte er ute etter å kartlegge nettopp holdninger,

preferanser, vaner, meninger osv. Denne typen tematikk er relevant å ta opp også i trosopplæringssammenheng.

Jeg har lagt merke til at eksemplene på spørsmål som tilhører det affektive området ofte er lukkede. Dette kan være et naturlig valg når man ønsker et målbart resultat. I samtalebaserte tweensopplegg kan det være naturlig at det i større grad stilles åpne spørsmål, da man ikke i samme grad er opptatt av denne type måling.

På det affektive området kan det dessuten se ut til at det er svarene som bestemmer kategoriseringen. Denne antagelsen bygger på at parantesene etter eksempelspørsmålene i den affektive taksonomien oppgir hvilke svar som indikerer at personen er åpen og mottakelig. Man havner i ulike kategorier avhengig av om man svarer ja eller nei på spørsmålet: «*Skulle du ønske du kunne sette av mer tid til å lese?*» (Ibid, s. 111). Dette gir imidlertid en utfordring med hensyn til å bruke kategoriene for klassifikasjon av oppleggene som jeg har valgt ut, fordi disse for det meste kun inneholder spørsmål og ingen svaralternativer. Samtidig synes de affektive kategoriene å kunne gi et viktig bidrag til å forstå potensialet i denne typen spørsmål (Ibid, s. 111).

Til tross for at den affektive taksonomien kan virke mer diffus enn den kognitive taksonomien, bidrar den med klassifisering og begreper som gjør det enklere å gjenkjenne spørsmål på dette området.

### **2.2.3 Spørsmålets potensial i filosofiske samtaler**

Målet med filosofiske samtaler er å lære å tenke rasjonelt omkring ulike emner og å oppøve evnen til å «holde fast ved en tanke og undersøke den med hensyn til holdbarhet og konsekvenser» (Fastvold, 2009, s. 19). Det handler om *kritisk tenkning*, men ordet kritisk forstås her ikke i betydningen obstanasig eller negativ. I filosofisk sammenheng er ordet kritisk synonymt med å være undersøkende og åpen. «Kritisk tenkning betyr kun å undersøke ulike saksforhold på en selvstendig og systematisk måte» (Ibid, s. 22f). Det er ikke lett å gi en kort definisjon av hva et *filosofisk spørsmål* er. «Spørsmålet om hva som utgjør et filosofisk spørsmål, er i seg selv et filosofisk spørsmål» (Børresen og Malmhester, 2003, s. 76). Det er imidlertid en del kjennetegn på filosofiske spørsmål, og noen av disse skal vi se på i dette kapitlet.

En filosofisk samtale består av mer enn filosofiske spørsmål. Når man har bestemt seg for hvilket spørsmål samtalen skal ta utgangspunkt i, ledes den videre prosessen av ulike former for *oppfølgingsspørsmål*. Disse kommer som et resultat av at man reagerer aktivt på innspill som kommer og viser interesse for hva samtalepartneren sier, og man kan ta ulike perspektiv for slik å stimulere samtalepartneren til selv å reflektere og stille nye spørsmål. I dette kapitlet vil jeg fokusere på tre typer oppfølgingsspørsmål: spørsmål om begrunnelse, oppklarende spørsmål og problematiserende spørsmål. Men først litt om filosofiske spørsmål.

### **Filosofiske spørsmål**

Børresen og Malmhøster (2003:76) hevder at: «Kanskje den beste måten å nærme seg emnet på, ikke er å si hva et filosofisk spørsmål er, men å si hva det ikke er». Jeg vil derfor begynne med noen setninger om hvordan man raskt kan gjenkjenne at et spørsmål *ikke* er filosofisk.

Filosofiske spørsmål er *ikke empiriske*, det vil si at du ikke kan besvare dem ved hjelp av sanseobservasjoner. Du kan ikke filosofere deg fram til hva hovedstaden i Bhutan heter eller om det sitter en katt ute i hagen din. Da er det bedre å slå opp i et atlas eller å kikke ut av vinduet. «Hvor mye er 3 pluss 5?» kan besvares ved å følge en regel, og er derfor heller ikke et filosofisk spørsmål. Et filosofisk spørsmål har ikke noe fasitsvar (Fastvold, 2009. s. 66).

Det går imidlertid også an å finne fellestrekk ved filosofiske spørsmål. Et kjennetegn på filosofiske spørsmål er at de *har mange mulige svar* (Ibid, s. 76).

Generelt kan vi si at filosofiske spørsmål kan skilles fra ikke-filosofiske spørsmål rett og slett ved at det finnes svar eller ikke. Det er mange ikke-filosofiske spørsmål vi ennå ikke vet svarene på. Men når det gjelder filosofiske spørsmål, kan vi ikke en gang komme fram til en prosedyre for hvordan spørsmålet kan avgjøres endelig. Hvis vi kunne komme fram til en slik prosedyre, ville spørsmålet opphøre å være filosofisk og bli vitenskapelig (Ibid, s. 76).

Et annet kjennetegn ved filosofiske spørsmål er at besvarelsen *forutsetter rasjonell tenkning*. Med utgangspunkt i sangen «Lisa gikk til skolen», kan vi stille spørsmålet «*Hvilken farge hadde Lisa på kjolen?*» Dette spørsmålet har mange mulige svar, men siden det appellerer til fantasien er det likevel ikke et filosofisk spørsmål, da filosofiske spørsmål fordrer rasjonell tenkning i form av vurderinger og velbegrunnede svar (Ibid, s. 67f).

Filosofiske spørsmål angår dessuten mange mennesker eller *handler om generelle ting*. Spørsmålet «*Må jeg respektere foreldrene mine?*», er ikke filosofisk hvis det bare handler om meg og mine foreldre, men kun hvis det handler om alle barn og deres foreldre. «*Hva vil det*

*si å bli voksen?»* er et annet eksempel på et generelt spørsmål som ikke har noe fasitsvar, og som ikke kan besvares ved fantasien alene. Spørsmålet *etterspør fellestrekk* ved det å bli voksen (Ibid, s. 68f).

Den australske filosofiprofessoren Philip Cam har laget en spørsmålskvadrant som kan være et hjelpemiddel for å bedømme om et spørsmål er å regne som filosofisk eller ikke. Fastvold har oversatt og tilpasset spørsmålskvadranten til norske forhold:

<b>Ett riktig svar</b>	<b>Se etter i teksten-spørsmål</b>	<b>Bruk fantasien-spørsmål</b>	<b>Mange mulige svar</b>
	<b>Spør en ekspert-spørsmål</b>	<b>Bruk hodet-tenk!-spørsmål</b>	

Figur 3: Cams spørsmålskvadrant (Fastvold, 2011, s. 25).

Det er «Bruk hodet-tenk!»-spørsmålene som egner seg for filosofisk samtale. De andre tre spørsmålskategoriene kan imidlertid berede grunnen for slike samtaler (Fastvold, 2009, s. 75).

### **Spørsmål om begrunnelse**

Som vi så i kapittel 2.1.1, hevdet Sokrates at folk flest ikke var i stand til å gi holdbare begrunnelser for sine synspunkter. Det lå altså en forventning om at påstandene ble begrunnet, før Sokrates gjennom sine spørsmål utfordret disse begrunnelsene. I møte med barn må vi imidlertid ta spesielle hensyn. Det er ikke sikkert at barn i det hele tatt finner det naturlig å gi noen begrunnelse. Gode begrunnelser er nemlig, i følge Fastvold, ingen selvfølge for barn:

I hverdagslivet er det å be om grunnene til det vi selv og andre hevder, ingen selvfølge. Helt fra barn er veldig små og lærer seg å snakke, blir mange gjerne fortalt at «slik og slik er det», dermed basta. Av og til undrer disse barna seg over dette og spør kanskje om hvorfor. Da får de kanskje ikke noe opplysende svar. Enten trekker voksenpersonen på skuldrene, eller så får barnet bare gjentatt at 'det ER slik og slik'... (Ibid, s. 122).

Dermed kan det hende at man må bruke litt tid på å forklare barn hva en begrunnelse er, for eksempel at den skiller seg fra en beskrivelse, og at den ofte begynner med ordet «fordi» (Ibid, s. 103f). Det kan også være viktig å forklare hvorfor begrunnelser er viktige:

Særlig lukkede spørsmål, slik som «Bør vi alltid si sannheten?», skriker ut etter begrunnelser. Bare å svare «ja» eller «nei» eller «vet ikke» blir utilfredsstillende, vi vil også vite *hvorfor* man svarer «ja» eller «nei» eller «vet ikke». Dette *hvorfor*, begrunnelsen, avgjør jo om svaret kan sies å være godt eller dårlig – noe som fordrer en både innholdsrik og gjennomtenkt begrunnelse. Også mange åpne spørsmål fordrer svar med begrunnelser. Spør vi «Hvor liker du å være i sommerferien?» og den andre svarer «På Kreta», så synes vi det blir litt snaut, iallfall hvis vi ønsker å konfrontere. Skal vi bli fornøyd, må den andre føye til et *fordi* (eller *for*) pluss en begrunnelse (Ibid, s. 102).

Et mye brukt *spørsmål om begrunnelse*, for eksempel etter ja/nei-spørsmål, er altså spørsmålet: «*Hvorfor? Hvorfor ikke?*» Hvorfor-spørsmål kan invitere til undring og innsikt og bringe samtalen til sakens kjerne. Ofte er begrunnelsen vel så viktig som selve svaret, da den er mer informativ og gir noe å bygge videre på. Fastvold hevder imidlertid at hvorfor-spørsmålet kan være uvelkomment i mange hjem, og at kanskje barna har opplevd at den de har rettet spørsmålet til har blitt sint eller emosjonell på annet vis. Derfor kan det være nødvendig å ufarliggjøre hvorfor-spørsmålene, samtidig som man tydelig viser at det er naturlig å be folk begrunne sine synspunkt (Ibid, s. 124). En tilnæringsmåte er å understreke ordet *du*: «*Hvorfor tror du at det er sann...?*» Øzerk kaller dette *autentiske spørsmål*, og egenskapene ved slike spørsmål beskriver han slik:

Ved hjelp av slike spørsmål signaliserer læreren at han/hun er interessert i hva eleven selv synes, tenker eller mener om en sak. Her er ikke fokuset rettet mot hva eleven vet om en sak som andre har skrevet om, hva eleven har lest i en bestemt tekst, eller hva andre har sagt (Øzerk, 2011, s. 194).

Slike spørsmål gir altså barna anledning til å ytre sin personlige oppfatning. Det er en type åpne spørsmål som skaper engasjement i læring og styrker elevens selvtillit (Ibid, s. 195). Slike spørsmål kan minne om spørsmål på verdsetningsnivået i den affektive taksonomien, som heller ikke er ute etter et «riktig» svar, men er interessert i menneskers personlige oppfatning (jf. kap. 2.2.2).

Grube og Østergaard (2008:202) hevder at hvorfor-spørsmålet er et veldig viktig spørsmål å stille tweens. De er i en periode av livet der de holder på å «skape seg selv» gjennom kontinuerlig å ta valg, og voksne har en viktig funksjon i å hjelpe dem til å ta så kvalifiserte valg som mulig: «I denne proces er spørsmålet «Hvorfor?» helt centralt! Vi burde turde utfordre deres tenkning og praksis ved at stille spørsmålet: «Hvorfor gjør du, som du gjør?» (Ibid, s. 202). Dette handler mer overordnet om å gi tweens en høyere grad av kompetanse i å kunne avklare hvorfor de tar konkrete valg, slik at de kan bli i stand til ikke bare å sette ord på

hva de gjør, men også å begrunne hvorfor. «Denne kompetence er på kort sigt helt avgjørende for deres videre færd i uddannelsessystemet og på lengere sigt en viktig livskompetence» (Ibid, s. 202). Spørsmål om begrunnelse må således kunne sies å være sentrale i en gruppesamtale med tweens.

### **Oppklarende spørsmål**

I dagligtale får uklare uttalelser ofte passere, da vi som regel ikke tar oss tid til å klargjøre hva personen egentlig mente. Dette fører lett til misforståelser. Vi snakker lett forbi hverandre, eller vi tror at vi skjønner den andre bedre enn vi gjør. I en filosofisk samtale kan vi ikke på samme måte la uklare uttalelser passere:

I en filosofisk undersøkelse er det særs viktig å få klarhet i hva eleven forsøker å uttrykke. Her tillates ikke dagliglivets slingringsmonn. «Er det klart, det du sier?» må derfor være standardspørsmålet når elevenes utsagn ikke blir helt vellykket. Ofte vil elevene innrømme dette ved å svare et «nei, kanskje ikke», hvorpå han eller hun må oppmuntres til å reformulere utsagnet så det blir klart og forståelig. (Fastvold, 2009, s. 110).

Læreren kan stille spørsmål for å få større klarhet i det som blir sagt. Slike *oppklarende spørsmål* stilles i den hensikt «å få klarhet i hva den enkelte mener å uttrykke, hvilke begrunnelser vedkommende har; vi stiller sammenlignende spørsmål for å sette utsagnet i perspektiv» (Schjelderup, Olsholt og Børresen, 1999, s. 62), for eksempel slik: «*Jeg forsto ikke riktig, kan du gjenta det du sa?*», «*Kan du forklare hva du mener?*», «*Kan du si det på en annen måte?*», «*Kan noen av dere andre hjelpe ham/henne?*» (Børresen og Malmhester, 2003, s. 61). De oppklarende spørsmålene fokuserer altså ikke direkte på samtalens tema, men det er disse som driver samtalen fremover og som samtalen på sett og vis består av, i tillegg til de ulike svarene som kommer underveis. Det er dessuten denne typen spørsmål som hyppigst blir stilt i løpet av en filosofisk samtale (Schjelderup, Olsholt og Børresen, 1999, s. 62). Det synes altså viktig å være bevisst på klargjørende spørsmål i en filosofisamtale med barn.

### **Problematiserende spørsmål**

Slik vi har sett, er vi et godt stykke på vei når barna begrunner sine oppfatninger og gir gode svar. I filosofisk samtale stopper det imidlertid ikke her: «I stedet må vi si «vent litt nå», først og fremst til oss selv, og rette et ekstra, granskende blikk på svaret for å se om det virkelig er så greit som det synes» (Fastvold, 2009, s. 176). Dette kalles å *problematisere*. Det å stoppe

opp på denne måten, og rette et granskende blikk på det avgitte svaret er noe av det som kjennetegner en filosofisk samtale.

Et vanlig måte å problematisere på, er å *komme med moteksempler*, for eksempel når noen har formulert en definisjon (Ibid, s. 177). Tilsvarende kan vi problematisere ved å finne gode, *motstridende begrunnelser* (Ibid, s. 179): «Hva er motargumenter for...?», «Ser noen dette på en annen måte?», «Hva er alternativet?»

Vi kan også be barna finne gode argumenter for noe de i utgangspunktet er uenig i: «Hva kan være bra ved X (det du synes er dårlig)?», «Hva kan være dårlig ved Y (det du synes er bra)?» En slik øvelse kalles i filosofien for «å tenke det utenkelige». Dette en krevende måte å problematisere på, da den ofte volder mye hodebry (Ibid, s. 187).

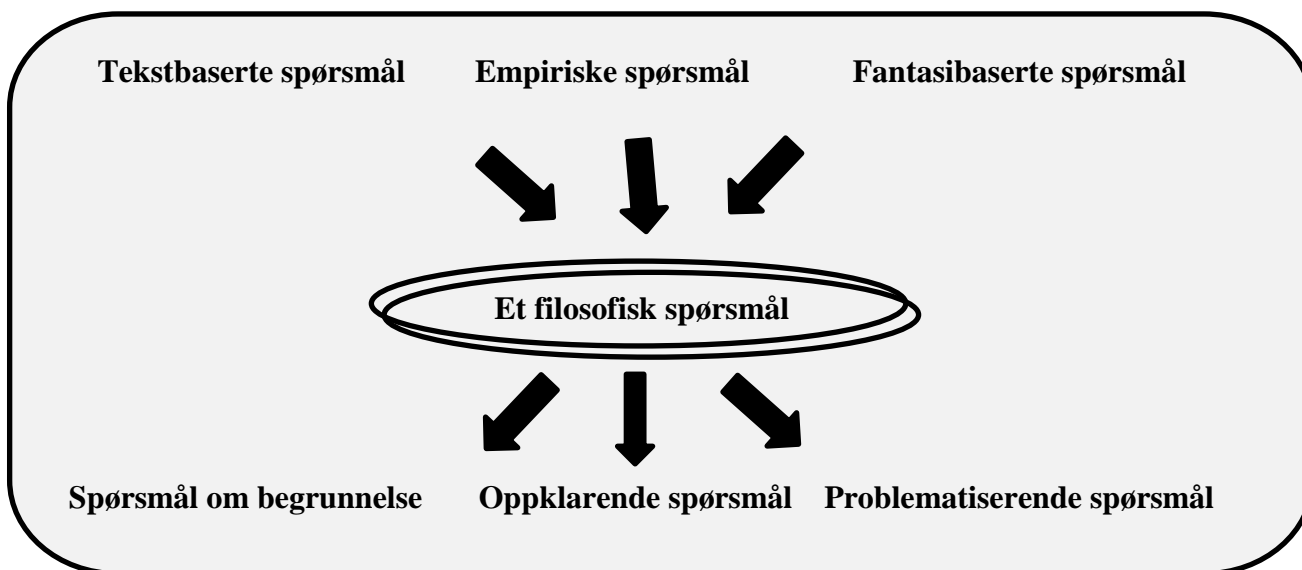
Videre kan vi problematisere gjennom å *stille kritiske spørsmål til svaret* som er gitt. Filosofen Oscar Brenifier har gitt denne typen spørsmål benevnelsen «jo, men-spørsmål», siden formuleringen «jo, men» signaliserer at svaret har noe for seg, men at det likevel ikke kan godtas uten videre (Ibid, s. 177). Hvis du for eksempel stiller spørsmålet: «Bør du alltid gjøre som foreldrene dine sier?», kan du få svaret: «Ja, for hvis ikke, straffer de meg». Dette kan for eksempel følges opp med spørsmålet: «Jo, men er det bare redselen for straff som gjør at du hører på dem?». Et annet mulig svar, er: «Nei, fordi jeg ikke liker å gjøre som de sier», som du kan følge opp med å spørre: «Jo, men er et barn stort nok til å velge alt det skal gjøre?» (Ibid, s. 177f). Som vi ser ansporer hvert av disse «jo, men-spørsmålene» til videre drøfting. «De sørger for at samtalen ikke stopper opp, men fortsetter å undersøke det aktuelle temaet» (Ibid, s. 177).

En annen tilnærming vi kan velge når vi vil problematisere, er å stille «hva hvis-spørsmål». Dette handler om å bringe inn momenter som skaper normkonflikt. Et eksempel: «Du sier at du vil dra til kameraten din fordi du vil holde det du lover, noe som er vel og bra. Men hva hvis moren din blir syk og ber deg om å handle, for ellers får verken du eller hun middag?» (Ibid, s. 209).

Problematiserende spørsmål er altså viktige for å få barn til å rette et ekstra, granskende blikk mot sine begrunnelser. Metodene kan være å komme med moteksempler, be om gode

motargumenter, stille «jo men-spørsmål» eller «hva hvis-spørsmål», og dette er sentrale virkemidler i en filosofisamtale med barn.

Slik vi har sett, inneholder en filosofisk samtale mye mer enn filosofiske spørsmål. Den kan starte med ulike spørsmål som har som funksjon å lede mot det aktuelle emnet, og etter at hovedspørsmålet er stilt, kan samtalen ledes videre ved hjelp av ulike oppfølgingsspørsmål:



Figur 4: Spørsmålstyper i en filosofisk samtale

Figuren overfor illustrerer sammenhengen i spørsmålene som er drøftet over. Oppstillingen av spørsmålstyper er ikke uttømmende, men gir imidlertid en visuell fremstilling av noen viktige verktøy som man har til rådighet i denne typen samtaler: Tekstbaserte og empiriske spørsmål sammen med fantasibaserte spørsmål kan gi et godt utgangspunkt for å skape interesse for et filosofisk spørsmål. Herfra kan den filosofiske samtalen ledes videre av spørsmål om begrunnelse, oppklarende spørsmål og problematiserende spørsmål. Gjennom en slik samtale kan barn lære seg å tenke rasjonelt omkring ulike emner og oppøve evnen til å holde fast ved en tanke og undersøke den med hensyn til holdbarhet og konsekvenser.

### **Kritikk og drøfting**

Et spørsmål som er relevant å stille, er om tweensledere vil være i stand til å lede filosofiske samtaler med denne aldersgruppen. I diskusjonen om filosofi bør bli et eget skolefag, er et av motargumentene at dette vil være for krevende for lærerne. Fastvold avfeier dette argumentet og påpeker at alle har en rasjonell evne, og at teoretisk filosofisk skoleing derfor ikke er



nødvendig for å lede filosofiske samtaler (Fastvold, 2009, s. 29f). Likevel kommer det fram gjennom bøkene som omhandler filosofisk samtale med barn, at det å lede såkalte *undersøkende fellesskap* er krevende: Lederen skal utvise autoritet, samtidig som han ikke skal være autoritær. Han skal være en likeverdig deltaker og samtidig lede på en fast måte. Han skal gi tydelige forklaringer på hva for eksempel gode definisjoner og begrunnelser er, og skal dessuten få i gang og opprettholde gode samtaler som ikke sporer av fra det aktuelle temaet. Dersom dette er noe lærere ikke opplever at de mestrer, kan man spørre seg om hva man kan vente av tweensledere i kristen tweensarbeid, som ikke nødvendigvis har noen formell kompetanse, verken når det gjelder pedagogikk eller filosofi. Som vi har sett, er kritisk tenkning noe som må læres. Om alle har potensial for det, betyr ikke dette at de dermed har utviklet denne evnen. Dersom tweensledere skal bli i stand til å lede filosofiske samtaler, tror jeg dette er noe de må kurses i eller i hvert fall bevisst trene på.

#### **2.2.4 Potensialet i åpne og lukkede spørsmål**

En annen dimensjon i spørsmål, er om de stilles åpne eller lukkede. Åpne og lukkede spørsmål har hver sine styrker, og disse egenskapene er det viktig å kjenne til, slik at man velger riktig «verktøy» i undervisningssamtalen.

*Lukkede spørsmål* begynner ofte med et verb, noe som begrenser svaralternativene til «ja», «nei» eller «vet ikke» (Fastvold, 2011, s. 22). Man kan imidlertid også snakke om grader av åpenhet og lukkethet. Spørsmål av typen: «Hva heter du?» og «Hva heter hovedstaden i Norge», har også en snever svarramme, og må regnes som relativt lukkede (Krag Jacobsen, 1993, s. 11). En vid definisjon av begrepet lukkede spørsmål, inkluderer også sistnevnte spørsmål, mens en snever definisjon kun tar med ja/nei-spørsmålene.

De lukkedes spørsmålenes styrke, er at de oppfordrer til å gi korte og presise svar. De er derfor et godt egnet verktøy når man vil innhente konkrete opplysninger eller vil tydeliggjøre noe. Lukkede spørsmål kan bidra til å bringe klarhet i uttalelser, slik at man ikke snakker forbi hverandre (Fastvold, 2011, s. 23). Barn har ofte mye på hjertet, og lukkede spørsmål kan være en måte å involvere barn på uten å tillate at man kommer for langt bort fra det opprinnelige temaet. Lukkede spørsmål kan også kalles *avgrensende spørsmål*, siden de begrenser emnet og virker fokuserende.

*Åpne spørsmål* begynner ofte med spørrepronomenene hvordan, hva og hvorfor, og lar seg vanligvis ikke besvare med få ord. Slike spørsmål ber både om beskrivelser og begrunnelser.

Styrken til de åpne spørsmålene, er at de inviterer til mange svarmuligheter, åpner for assosiasjon og utforskning og inviterer til å fortelle og forklare fritt. Velger man denne typen får man lettere den andre i tale: «Det gjelder særlig overfor barn, som tenderer til kun å svare ja, nei eller vet ikke på lukkede spørsmål, uten uoppfordret å følge opp tilleggsinformasjon eller en begrunnelse, slik voksne gjerne gjør» (Ibid, s. 22). Åpne spørsmål kan også kalles *utvidende spørsmål*.

*Ledende spørsmål* er for øvrig nesten alltid lukkede, men her inkluderer man i tillegg et ladet ord, eller et tonefall, som gir et tydelig hint om hva den som stiller spørsmålet selv mener om saken. Dette kan også skje ubevisst. For å motvirke dette, kan man la et lukket spørsmål etterfølges av et «Eller nei?» (Ibid, s. 24): «*Er det dette du mener? Eller nei?*», «*Ville det vært det rette å gjøre? Eller nei?*»

Cam bruker for øvrig også begrepene åpne og lukkede spørsmål, der Fastvold har valgt å skrive henholdsvis «Spørsmål med ett riktig svar» og «Spørsmål med mange mulige svar». Dermed kan vi slutte at spørsmål av typen «Se etter i teksten» og «Spør en ekspert», er å regne som lukkede, mens «Bruk fantasien»-spørsmål og «Bruk hodet-tenk!»-spørsmål regnes som åpne (jf. kap. 2.2.3).

Reinton (1992:52) mener at det er svært viktig å være seg bevisst de ulike egenskapene åpne og lukkede spørsmål har. Han hevder at den som har klart for seg forskjellen mellom åpne og lukkede spørsmål, og i tillegg kjenner oppfølgingsspørsmålenes betydning kan lede samtalen med stø hånd. Reinton uttalte seg om bruken av de nevnte spørsmålene i forbindelse med intervjuer, men en bevissthet om de ulike funksjonene åpne og lukkede spørsmål har, kan også ha stor betydning i både filosofiske samtaler med barn – og i andre typer samtaler.

## **2.3 Potensialet i samtalens struktur**

I tillegg til å tenke på hva slags type spørsmål man vil stille, kan det være formålstjenlig å tenke igjennom rekkefølgen man stiller spørsmålene i. I det følgende vil jeg i korte trekk ta for meg noen momenter som omhandler samtalens struktur.

### **Samtalens start**

Før en samtale startes, kan det være en god ide å ha en tanke om hvordan man vil få samtalen i gang. Som vi har sett tidligere, oppfordrer Freire til å la samtalen ha utgangspunkt i dramatiseringer, aviser eller tv-opptak. Man kan også velge samme tilnærming som Sokrates,

og ta utgangspunkt i en aktuell situasjon, som man deretter leder over på det filosofiske området. Tilnærmingen begynner da altså med noe konkret og nært, og abstraherer det til noe generelt og allment. Alternativt kan man gjøre som Rousseau og «bombardere» barna med spørsmål, hvilket krever at man har mange spørsmål på lager. Når man så merker at et spørsmål vekker interesse, kan man gå videre med dette (jf. kap. 2.1).

I filosofisk samtale med barn, kan en annen tilnæringsmåte være at man lar barna komme med forslag til spørsmål, for så å stemme over hvilket de vil gå videre med. Alternativt kan man ta utgangspunkt i en «hendelse» som gjør at alle er litt på samme «sted» i tankene, og at spørsmålene som stilles er innenfor samme område. En *hendelse* kan eksempelvis være en tekst, et konkret tema, en lek eller en øvelse (Børresen og Malmhester, 2003, s. 44).

Det er også slik at noen spørsmålstyper egner seg bedre til å starte med enn andre. For eksempel kan det være formålstjenlig å starte med åpne spørsmål, og så heller stiller mer presise spørsmål etter hvert (Eide og Winger, 2003, s. 80). *Hva-* og *hvordan-spørsmål* er gode å begynne med, da de har en innbydende form og ser ut til å fungere godt i forhold til barn. Slike spørsmål fordrer gjerne fortellende eller beskrivende svar, noe de fleste barn opplever som greit og lite komplisert. Selvsagt vil innholdet i spørsmålet spille en stor rolle også her, men selve måten å spørre på, er barn generelt sett komfortable med. *Hva-spørsmål* utsetter eventuelle konfrontasjoner, og det kan dessuten gi barnet mulighet til å begynne fra begynnelsen. Vi liker nemlig ofte å svare kronologisk og begynne med begynnelsen. Siden *hvorfor-spørsmål* kan oppleves truende for noen, kan det være lurt å vente litt med dem.

I følge taksonomiene, så forutsetter spørsmål på de høyere nivåene at man kan besvare spørsmål på lavere nivåer. Det er dermed greit å sjekke at barna eksempelvis har forståelsen av begreper og kan anvende dem, før man går videre til spørsmål der de bes om å analysere eller vurdere ting ut fra kriterier (den kognitive taksonomien).

### **Oppfølgingsspørsmål**

I løpet av samtalen er det viktig å stille utviklende spørsmål som fører samtalen videre. Dette gjelder ikke bare i filosofiske samtaler. Slike oppfølgingsspørsmål er spontane spørsmål som bygger på elevenes utsagn. Spørsmålene kan delvis være planlagte, i den forstand at man kan skrive ned en del aktuelle spørsmål på forhånd, som man kan ty til underveis alt etter som det passer. Dersom man eksempelvis ønsker å bli flinkere til å stille oppklarende eller problematiserende spørsmål, for å gå dypere inn i et emne, er det lurt å notere seg noen slike.

Evnen til å komme på gode jo, men-spørsmål er en form for snartenkhet som må oppøves. [...] Derfor er det lurt å bygge opp et repertoar av slike spørsmål – lik en musiker som har ferdig innøvde strofer på lager, klare til bruk ved passende anledninger. Har man planlagt et emne for diskusjon, vil en del av forberedelsene være å pønske ut jo, men-spørsmål på svar som trolig vil bli foreslått (Fastvold, 2009, s. 178).

Tilsvarende kan det være lurt å ha noen moteksempler og «hva hvis-spørsmål» i bakhånd, dersom man vet hvilket emne man skal samtale om (Ibid, s. 209). Ofte kan man jo forutse noen av svarene eller momentene som vil dukke opp i løpet av samtalen. På samme måte er det naturlig å be om begrunnelser før man prøver begrunnelser, og å klargjøre uttalelser før man problematiserer dem. Dette vil være vurderinger som man må gjøre underveis.

I følge undersøkelser Spurkeland har gjort, så er evnen til å stille oppfølgingsspørsmål det svakeste trekket ved dialogferdighetene i en samtale mellom to personer (Spurkeland, 2005, s. 74). Det er da naturlig å tenke at dette også er et område som også har potensial for forbedring når det gjelder gruppesamtaler.

Selv om en dialog ikke kan planlegges fullt ut, kan man gjøre seg opp noen tanker om hvordan man vil begynne og avslutte, samt ha noen tanker om spørsmål man ønsker å være innom underveis. Her kan man også tenke igjennom hvilken rekkefølge som kan være gunstig, ut i fra hvordan man ønsker å nærme seg et tema på, og ut ifra det man vet om hvordan barn tenker og reagerer. Fordelen med en slik samtaleguide, er at man i fred og ro kan planlegge spørsmål i ulike kategorier. Selv om man ikke vet hva den andre vil svare på forhånd, kan målet med samtalen fastsettes, og man kan sørge for at samtaleguiden inneholder forslag til spørsmål på ulike nivåer. Dersom man kun stiller spørsmål der og da, er det lett for at man faller i vante mønstre og opptråkkede stier. En samtaleguide er imidlertid ofte ikke noe man kan følge slavisk. Da kan man gå i den samme fellen som lærerne som fulgte ferdigskrevne katekisasjonsforløp (jf. kap 2.1.3). For at det skal være snakk om interaksjon, må svarene på det enkelte spørsmål påvirke hvilke spørsmål som videre blir stilt eller måten de stilles på (Eide og Winger, 2003, s.78). Hvis samtalen flyter godt, vil man kanskje ikke ha så mye bruk for spørsmålslisten, men dersom den stopper opp, kan det være godt å ha forberedt noen spørsmål som man kan ty til.

En gruppesamtale drives altså videre av oppfølgingsspørsmål. Disse kan planlegges i en samtaleguide, som vil kunne bidra til at en samtale med barn får en god struktur.

### **Samtalens avslutning**

Ofte er nok situasjonen slik at man avslutter en samtale med tweens når tiden er ute, eller når man merker at konsentrasjonen dabbet av. Jeg har bare funnet omtale av viktigheten av hvordan samtalen avsluttes to steder – i forbindelse med intervju med barn, og i forbindelse med avslutningen av filosofiske gruppesamtaler med barn. Jeg vil ta frem momenter fra begge disse stedene, og se på den generelle relevansen for samtaler med tweens.

Eide og Winger (2003:83) mener at det er særlig viktig å avslutte intervju med barn – enten det er alene eller i grupper - på en god måte. Dette kan også være gode momenter å ta med seg i en gruppesamtale med tweens:

Uansett hvem informantene er, er det viktig at intervjuet avsluttes på en god måte. Med barn som informanter er dette spesielt viktig. Gjennom å intervju dem har vi brukt mye av barnas tid, og de har måttet forholde seg til de temaer vi mer eller mindre har bestemt på forhånd. De har involvert oss i sine tanker, erfaringer og opplevelser og i noen grad utlevert seg til oss. Dette krever en stor takk og tilbakemelding (Ibid, s. 83).

Videre skriver Eide og Winger at barna i noen tilfeller kan lure på om de har svart godt nok på spørsmålene de har blitt stilt, og det kan derfor være viktig å fortelle dem at svarene de har kommet med har vært nyttige og gode, og at de har bidratt med interessante tanker og synspunkter. Slike tilbakemeldinger er altså viktige, for at intervju- eller samtalsituasjonen skal oppleves positiv, og at barna skal oppleve at det de deler er av verdi for andre (Ibid, s. 83f). Ifølge Eide og Winger bør barna dessuten gis mulighet både til å oppsummere sin opplevelse av å bli intervjuet, og til å supplere med informasjon de ikke har fått anledning til å komme med tidligere. Man kan for eksempel si: «Det er ikke alltid vi voksne greier å stille så lure spørsmål, er det noe du synes vi skulle ha spurt deg om eller noe mer du har lyst til å fortelle om?» (Ibid, s. 84). Eide og Winger hevder at en god avslutning kan være avgjørende for om barna går fra samtalen med en god mestringsfølelse, og det kan derfor være svært viktig å tenke igjennom hvordan man avslutter samtaler med barn på (Ibid, s. 85). I filosofiske samtaler med barn, legges det tilsvarende opp til at man skal avslutte hver samtale med en oppsummering, en slags «debriefing», der barna får sette ord på hva de har lært, hva som kom frem, og hva som eventuelt var utfordrende eller opplevdes vanskelig.

## **2.4 Oppsummering**

Spørsmålet har et stort potensial i undervisningssammenheng. Særlig er potensialet stort når det gjelder å oppøve menneskers evne til å reflektere selv, til å bli i stand til å gi holdbare begrunnelser for sine meninger – og til å lære å tenke kritisk. Spørsmålene har imidlertid også i seg potensialet til å motivere til læring, ved å invitere til videre utforskning. Også ved læring av et pensum, er spørsmål et virkemiddel som kan brukes til å bearbeide stoffet og som kan bidra til forståelse av innholdet.

Spørsmål kan kategoriseres i både kognitive og affektive kategorier, som fokuserer på henholdsvis kunnskap og holdninger. Innenfor disse hovedkategoriene, er det flere nivåer som bygger på hverandre, og som er uttrykk for spørsmålets potensial.

Filosofiske spørsmål kjennetegnes ved at de har mange mulige svar, og at vi i praksis aldri kan komme frem til et endelig svar. Filosofiske spørsmål er dessuten opptatt av generelle problemstillinger og av å finne fellestrekk.

Oppfølgingsspørsmålene som stilles i filosofiske samtaler, har potensial i seg til å bringe samtalen dypere og videre. En filosofisk samtale består aller mest av oppfølgingsspørsmål, og det mest brukte er oppklarende spørsmål. Ikke-filosofiske spørsmål, for eksempel empiriske, kan brukes til å nærme seg en problemstilling.

Både åpne og lukkede spørsmål er godt egnede til sitt bruk. Åpne spørsmål er inviterende, mens lukkede spørsmål utfordrer til å ta standpunkt til ting. Lukkede spørsmål bør ofte etterfølges av et oppfølgingsspørsmål, som ber om begrunnelse.

Også rekkefølgen spørsmålene blir stilt i, er av betydning. Hva- og hvordan-spørsmål er ofte gode åpningsspørsmål, mens hvorfor-spørsmål heller kan komme etter hvert. Samtalelederen kan forberede spørsmål på forhånd, men denne samtaleguiden kan ofte ikke følges slavisk, da det er viktig å følge opp svarene som blir gitt og bygge videre på dem. Når det gjelder avslutningen av samtalen, så kan det være fint at deltakerne får mulighet til å evaluere og sette ord på sine opplevelser, slik at ingen sitter frustrerte tilbake.

### 3. Spørsmålets potensial i kristen trosopplæring

- Spørsmål om tro og liv

I dette kapitlet skal vi arbeide med det andre spørsmålet knyttet til studiens problemstilling: «I hvilken grad kan spørsmålsbaserte metoder bidra til å nå trosopplæringens mål?» I denne avhandlingen velger jeg å ta utgangspunkt i målsettingene i «Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke» som ble utgitt av Kirkerådet i 2010. Dette vil vi se nærmere på i kapittel 3.2. Før vi kommer så langt, skal vi imidlertid se på argumentene i en diskusjon som fant sted på 1970-tallet (kap. 3.1). Spørsmålet som var diskusjonens kjerne, var om kristendomsundervisningen hovedsakelig burde være *problemsentrert eller stoffsentrert*. Med *stoffsentrert kristendomsundervisning* menes undervisning som er konsentrert rundt formidling av bibelkunnskap og troslære til barna. Denne skiller seg fra *problemsentrert kristendomsundervisning* som i stedet er konsentrert rundt bruk av spørsmål for å fange barnas interesse. Det interessante med diskusjonen nevnt over, er at det som den gang ble kalt problemsentrert undervisning, i stor grad ligner det som i denne avhandlingen er betegnet spørsmålsbaserte metoder. Denne likheten gjør at jeg finner det hensiktsmessig å gi en kortfattet presentasjon av diskusjonen. Fremstillingen under bygger på Asheim (1981), som er den eneste litteraturen jeg har funnet som omtaler nevnte diskusjon.

#### 3.1 Styrker og svakheter ved en problemsentrert trosopplæring

Problemsentrert undervisning ble på 1970-tallet aktualisert av undersøkelser i England, Tyskland og Sverige, som viste at interessen for kristendomsfaget dalte jevnt fra 3. eller 4. klasse av uten å ta seg opp igjen siden (Asheim, 1981, s. 93). Dette tilsvarer dagens 4. og 5. klasse. En dansk undersøkelse av nyere dato, viser tilsvarende at interessen for om «Gud er til» er signifikant dalende fra det som i norsk skolesystem er 4. – 6. klasse (Grube og Østergaard, 2008, s. 183). Ut i fra dette bakteppet ble det hevdet at barna likevel kunne vise et ganske sterkt engasjement når religiøse spørsmål ble diskutert. Den manglende interessen for kristendomsfaget ble derfor sett i sammenheng med måten fagets innhold tradisjonelt hadde blitt formidlet på. Det ble hevdet at:

[...] elevene interesserer seg nok for religiøse spørsmål, men da bare for så vidt som disse er formulert som spørsmål som angår dem selv og har å gjøre med mestringen av deres egen livsproblematikk. Det de spør etter, er: Hvem er jeg? Hvordan skal jeg leve i forhold til mine medmennesker? Er det noen mening med det som skjer i mitt liv? Hvor kristendomsundervisningens emner defineres i slike kategorier, der er elevene

med, og de lytter gjerne til hva den kristne tro da har å gi. Derimot bryr de seg ikke om å høre hva Paulus sa på Aeropagos osv. Kristendom som historie appellerer ikke til dem (Asheim, 1981, s. 93f).

Jeg finner det interessant at et av oppleggene jeg analyserer i denne studien, skriver: «Erfaring viser at mange forlater menigheten fra 11-årsalderen. De mener de har hørt alt. Like mye som andakter, trenger de noen å samtale med om dagliglivets utfordringer» (Heskje m.fl., 2006, baksiden). Likheter med diskusjonen på 1970-tallet er påfallende stor. Den gang ble det påstått at bibelundervisning var blitt til en historiserende innføring i kristendommen på en slik måte at det aktuelle kom i skyggen. Til tross for at intensjonen kan ha vært å vise tekstenes relevans for livet i dag, kan det lett ha blitt en formidling av hendelser i fortid; av «det som ble sagt den gang og i den og den situasjon som var slik og slik.» Et spørsmålsbasert opplegg derimot hevdet man, kunne løse denne utfordringen: «Et problemorientert opplegg ville forhindre denne flukt inn det historiske og tvinge til å beskjeftige seg med elevens hverdag i troens lys» (Asheim, 1981, s. 94).

Tilhengerne av en stoffsentrert tilnærming satte spørsmålsteget ved tolkningen av de nevnte undersøkelsene som forkjemperne av problemsentrert undervisning gjorde. De hevdet at årsakene til den dalende interessen for kristendomsfaget kunne være mer sammensatt en antatt, og at for eksempel miljøfaktorer, utviklingsmessige faktorer, dårlige lærebøker, uheldig undervisningsprogresjon eller mangler ved lærernes kompetanse kunne være sammenhenger som var undervurdert (Ibid, s. 95). Videre ble det hevdet at man måtte nyansere mellom ulike alderstrinn. Undersøkelsene pekte på problemer som særlig blir aktuelle fra 4. klasse av, hvilket tilsvarer nåværende 5. klasse. Det ble altså hevdet at denne problematikken var mest aktuelt fra mellomtrinnet av, fra tweensalderen. I småskolen syntes et stoffsentrert opplegg å være meget vel brukbart. Dermed kunne det være mer relevant å veksle mellom en stoffsentrert og en problemsentrert tilnærming; fremfor å skifte opplegg over hele linjen (Ibid, s. 95).

Basert på ovenstående, kan det synes som en stoffsentrert tilnærming på småtrinnet kan være hensiktsmessig, samtidig som det synes hensiktsmessig å velge en problemsentrert tilnærming på ungdomstrinnet. På mellomtrinnet kan det være naturlig å kombinere disse tilnærmingene slik at det skapes en gradvis overgang fra stoffsentrert undervisning til problemsentrert undervisning.



Et annet tema som fikk oppmerksomhet, er om stoffsentrert undervisning har et for ensidig kognitivt fokus. Tilhengerne av en spørsmålsbasert trosopplæring hevdet at:

[...] stoffsentrert undervisning blir *for ensidig opptatt med kognitive læringsprosesser*, mens de affektive og pragmatiske målsettinger kommer til kort. Med andre ord: Vekten blir liggende på kunnskapstilegnelse og innholdsforståelse, mens det blir arbeidet lite med elevens holdninger og innstillinger (det affektive aspekt) og de praktiske konsekvenser av kristendommen for levd liv (det pragmatiske aspekt). Problemsentrert undervisning vil på en ganske annen måte kunne frigjøre holdningsskapende og personlighetsdannende impulser i faget (Ibid, s. 94).

Det ble altså påstått at affektive og pragmatiske målsettinger lettere kan nås ved å velge en spørsmålsbasert tilnærming. I kapittel 2.2 så vi på kartlegginger av undervisningsmål både på det kognitive og det affektive området. Opprinnelig forelå også en intensjon om å lage en taksonomi på det psykomotoriske området (Bloom m.fl., 1956, s. 7). Noen slik taksonomi har imidlertid jeg ikke funnet spor av i den litteraturen som jeg har undersøkt. En tredeling er likevel ikke noe nytt; dette ble brukt av de greske filosofer langt tilbake, og ulike begreper er blitt brukt: «cognition, conation, and feeling; thinking, willing, and acting; etc.» (Ibid, s. 7).

Et annet spørsmål som ble belyst på 1970-tallet, var om undervisningen ville beholde sin karakter av å være kristendomsundervisning dersom ikke elevene gjennom undervisningen fikk en samlet fremstilling av hva kristen tro er. Tilhengerne av en stoffsentrert tilnærming motsatte seg ikke målene om å arbeide med barnas holdninger og sammenhengen mellom liv og lære. De var imidlertid opptatt av at dette forutsetter at barna først har fått undervisning om kristendommens sannheter. De spurte:

[...] er det ikke en fare for at et gjennomført problemorientert opplegg vil oppløse kristendomsundervisningen i en allmenn livslære? Innholdet ville bli livsproblemer, kristendommen bare hjelp til å belyse disse. Faren er da at eleven aldri ville få noe samlende inntrykk av hva kristendom er. Man ville bare plukke ut fragmenter av den kristne overlevering i den grad de `traff` et tilfeldig tidsaktuelt emne. Tråden i undervisningen ville ikke lenger være kristendommens (Asheim, 1981, s. 95).

Dersom problemsentrert undervisning skulle være en «samtale om kristendom», så mente man at dette forutsatte at barna først hadde fått et visst kjennskap til kristendom. Dersom man begynte med bibelundervisning, for senere å gå over til et problemsentrert opplegg, kunne man lettere samtale om livsproblemene på en slik måte at det kristne svar kan komme til orde (Ibid, s. 95f).

Tilhengerne av stoffsentrert undervisning var altså opptatt av en man ikke måtte undervurdere begrensningene ved en problemsentrert undervisningsmetode, for eksempel at problemstillinger som er aktuelle, ikke uten videre er egnet for å gi en dekkende fremstilling av et tema. Et slikt syn synes jeg har mye for seg. En spissformulering uttrykker det slik: «Evangeliet kan ingen arbeide seg frem til ved analyse av livsproblemer, det må meddeles» (Ibid, s. 95). Man mente altså at et gjennomført problemorientert opplegg altså ville kunne føre til at barna bare ville plukke opp fragmenter her og der og ikke ville få noe helhetlig inntrykk av hva kristendom her:

[...] kristendommen er mer enn svar på problemer, den er også en hjelp til en rett definisjon av problemene. Ja, det første det kristne budskap tar sikte på, er vel å si mennesket hva dets egentlige problem er. Løsrevet fra bibelundervisning kan problemsentrert undervisning komme til å bli hengende i skinnproblemer eller overflateproblemer uten å nå ned i det dybdeskikt som må nås om sann hjelp skal kunne gis (Ibid, 96).

Videre ble det hevdet at man ikke burde begrense undervisningen til temaer som barna selv foreslo, fordi resultatet da lett kunne bli moralisme og monotoni: «monotoni fordi omtrent samme emner ville komme igjen i andre fag, moralisme fordi det ser ut til at de emner elever selv foreslår, ofte har slagside i retning av moral» (Ibid, s. 95).

Det synes ut i fra ovenstående klart at spørsmålsbaserte metoder bare kan være et av flere virkemidler i kristen trosopplæring. Gjennom debatten kom imidlertid også flere pedagogiske begrunnelser for å ta i bruk en problemsentrert undervisningsform. For det første var dette en arbeidsmåte som er mindre autoritær og mer aktiviserende. Mens en stoffsentrert tilnærming i praksis setter læreren i sentrum, vil en problemsentrert tilnærming inkludere barna i både planlegging og gjennomføring: De kunne både få være med og bestemme emnene og å finne frem til svarene. For det andre, viste erfaring at kunnskap som ikke umiddelbart anvendes, raskt går i glemmeboken. Her hadde problemsentrerte undervisningsmetoder et fortrinn. «Om man kanskje ved denne metode kvantitativt lærer mindre, så beholder man da i allfall bedre det lille man har lært» (Ibid, s. 95). Videre ble det fokusert på at problemsentrerte metoder ble brukt i andre skolefag, og at det ikke nødvendigvis var lurt å velge en undervisningsform som avviker fra det barna ellers var vant til.

Om alle de ovennevnte begrunnelsene for en problemsentrert undervisningsform er like tunge, kan diskuteres. Dersom nye metoder er formålstjenlige, er det imidlertid ikke noe i veien for å bruke dem i kristen trosopplæring. Som Dale formulerer det:

I kristendomsundervisningen, som i all annen undervisning bruker vi de metodene som viser seg å være mest hensiktsmessige. Det finnes ingen spesiell kristelig metodelære. Om en metode er ny eller gammel, om den er konservativ eller radikal, alt dette spiller mindre rolle, bare den er god, bare den hjelper oss til å oppnå målet med vår undervisning. Vi spør altså: Hvilken metode egner seg best for dette stoffet? Hvilken metode vil åpne barnets sinn, hjelpe det til å forstå, leve seg inn i, og leve etter undervisningens innhold? Vi binder oss ikke til noe bestemt metodesystem. Vi ser på metodene som tjenere for saken. Vi skifter dem ut og erstatter dem med bedre når de kan skaffes (Dale, 1958, s. 30).

Oppsummert kan vi vel si at dette framfor å være konkurrerende metoder, heller må anses som *komplementære* metoder. Spørsmålsbaserte metoder er avhengige av formidling, for å ha noe å ta utgangspunkt i. Formidling trenger de spørsmålsbaserte metoder, for at det som er undervist ikke skal bli død kunnskap, men noe som barna tar med seg inn i sin hverdag.

## 3.2 Spørsmålets plass i trosopplæringsplanen i DNK

Som nevnt vil jeg ta utgangspunkt i trosopplæringsplanen i Den norske kirke. Hovedmålet er formulert slik:

Plan for trosopplæring i Den norske kirke har som formål å bidra til en systematisk og sammenhengende trosopplæring som:

- vekker og styrker kristen tro
- gir kjennskap til den treenige Gud
- bidrar til kristen livstolkning og livsmestring
- utfordrer til engasjement og deltakelse i kirke og samfunnsliv

for alle døpte i alderen 0-19 år, uavhengig av funksjonsevne (Kirkerådet, 2010, s. 4).

Trosopplæringens innhold utfoldes i tre ulike «aspekter» med overskriftene: «Livstolkning og livsmestring», «Kirkens tro og tradisjon» og «Kristen tro i praksis» (Ibid, s. 15f). Jeg vil i det følgende se nærmere på spørsmålets plass innenfor disse tre aspektene.

### 3.2.1 Spørsmålets potensial innenfor «Livstolkning og livsmestring»

Begrepene *livstolkning* og *livsmestring* er, i følge Hageberg (2012:9f) «uttrykk for en utvidet form for kristen kunnskap». I følge Kirkerådet (2010:14) handler kristen livstolkning om «å forstå seg selv og tilværelsen i lys av relasjonen til Gud, seg selv, andre mennesker og i forhold til resten av skaperverket», mens «Livsmestring handler om å kunne møte livet i gode

og onde dager» (Ibid, s. 14).

Under overskriften «Livstolkning og livsmestring» finner vi flere målsettinger som har en naturlig tilknytning til spørsmål. Et mål er at de unge skal «finne et språk for sin egen livs- og troshistorie i lys av troen på den treenige Gud» (Ibid, s. 16). For å finne og utvikle et slikt språk, er det naturlig å bruke spørsmål når man skal snakke sammen og sette ord på ting. Det foreslås at man snakker om nære ting som familie, oppvekst, skole og kirke. I denne sammenhengen er altså spørsmål et naturlig virkemiddel.

Et annet mål er at «Trosopplæringen skal være en arena for samtale for barn og unge» (Ibid, s. 16). Dette punktet handler om å stimulere allmenndanning, personlig og åndelig vekst og ansvarlig livsførsel, samt å utfordre til etisk refleksjon og handling. Slik stimulering og utfordring krever øvelse i å stille gode spørsmål. Det nevnes dessuten konkrete eksempler på eksistensielle spørsmål som de unge må få arbeide med:

Barn og unge skal få mulighet til refleksjon og undring omkring livets store spørsmål i lys av den kristne tro. Dette kan være spørsmål som: Hvor kommer jeg fra? Hvem er jeg? Hva er meningen med livet? Hvem vil jeg være/bli? Hvor skal jeg? Hva er sant og viktig? Det ondes problem. Forhold mellom tro og vitenskap. Forholdet mellom kristen tro og ulike religioner og livssyn (Ibid, s. 16).

Her er det mye samtalestoff, hvor spørsmål har en sentral plass. Det er imidlertid ikke bare religiøse tema som er relevante å problematisere ved hjelp av spørsmål i trosopplæringen. En kristen oppdragelse har både *en allmennmenneskelig* og *en religiøs side*. Den første handler om å oppdra barnet til selvstendighet og ansvarlighet. Den andre handler om barnets forhold til Gud. Et ensidig fokus på det religiøse aspektet, vil medføre en abstrahering som gjør at barnet ikke opplever religionen som relevant i dagliglivet. Et ensidig fokus på den allmennmenneskelige siden, utelater gudsdimensjonen og medfører i realiteten en ateistisk oppdragelse. Begge sidene er viktige, men det er avgjørende at de ikke skilles fra hverandre (Evenshaug og Hallen, 1992, s. 9f). Videre hevder Hageberg (2012:10) at det ikke behøver å være store forskjeller mellom en kristen kultur og en allmenn kultur, da alle mennesker, uavhengig av tro, baler med spørsmålene om hva det innebærer å være menneske. Hageberg skriver:

Livstolkning som del av trosopplæring er ikke bare noe til internt kirkelig bruk, men innspill på en felles livsarena, der barn og voksne prøver ut ulike måter å tolke livet

på. Livstolkning og mestring som dimensjoner av håp i barns hverdag har et stort element av undring, av evnen til å reise spørsmål som stadig søker utover det vi ser her og nå (Ibid, s. 9f).

Ved å stille de store spørsmålene, kan trosopplærere og tweensledere altså bidra til å hjelpe barna å se et større perspektiv, og å tolke og takle livets mange ulike fasetter. I trosopplæringsplanen listes det for øvrig opp en rekke eksempler på dimensjoner ved menneskelivet som det er sentralt å snakke om: selvbilde, relasjoner, følelser, seksualitet, sorg, rett og galt, tro og tvil (Kirkerådet, 2010, s. 17). Alle de nevnte temaene er gode samtaleemner som naturlig innbyr til å stille spørsmål.

Punktet om «Livstolkning og livsmestring» ser ut til å ha hovedvekten på affektive mål. Dette følger av at nevnte aspekt ved trosopplæringen handler mye om holdninger, følelser og valg. Dermed vil spørsmål som kan kategoriseres i den affektive taksonomien, for eksempel verdsettingsspørsmål, være svært relevante å bruke på samlinger der man ønsker å fokusere på livstolkning og livsmestring.

### **3.2.2 Spørsmålets potensial innenfor «Kirkens tro og tradisjon»**

Målet på dette punktet er at barna skal: «lære å kjenne den treenige Gud gjennom Bibelen som Guds ord, trosbekjennelsen, sakramentene og andre sentrale uttrykk for kirkens tro. Barn og unge skal bli kjent med de kristne høytidene og kirken de tilhører» (Ibid, s. 16). Som vi ser, representerer dette punktet et mer stoffsentrert aspekt av trosopplæringen.

Det står videre at: «Barn og unge skal bli kjent med Bibelens oppbygging, tilblivelse og frelseshistorien. Det skal være en særlig vekt på evangeliene og fortellingen om Jesu liv, død og oppstandelse. Tekster knyttet til de tre trosartiklene og de kristne høytidene er sentrale» (Ibid, s. 17). Det fokuseres her mer på formidling, og læringsmålene er kognitive, som i sin tur gjør at det er naturlig å forberede spørsmål ut i fra Blooms taksonomi. Det er imidlertid viktig å ha klart for seg at kognitive spørsmål favner videre enn faktaspørsmål. Dette forholdet var tema for en artikkel i avisen Vårt Land den 13. november 2013 om bruken av spørsmål i trosopplæringen i Den norske kirke. Artikkelens overskrift var «Lærer fakta i kirken – ikke tro», og det ble fremsatt en påstand om at barn i stedet for å få gi respons på sine bibelopplevelser, overlattes med faktaspørsmål og aktiviteter (Myklebust, 2013, s. 18f). Artikkelen bygger på uttalelser religionspedagog Elisabeth Tveito Johnsen kom med etter sitt

doktorgradsarbeid om trosopplæring i Den norske kirke. Hun påstår at samlingene for barna er fullpakket med program, og at barna ikke får tid til å reflektere over hva de tror: «Samtalene etter bibelfortellingene ligner på RLE-undervisningen i skolen. For eksempel stiller man gjerne faktaspørsmål om hvor mange disipler Jesus hadde, men ikke hva de tenker etter å ha hørt en bibelfortelling» (Ibid, s. 18). Tveito Johnsen oppfordrer trosopplærere til å gripe de gode øyeblikkene: «Når barna får en sterk, religiøs opplevelse, må man tørre å avvike fra opplegget og gi plass til kommentarer eller spørsmål» (Ibid, s. 18). Hun har selv flere ganger prøvd å samtale med barn rundt eksistensielle spørsmål, og mener dette ikke er vanskelig å få til: «Disse øyeblikkene kan skje når en minst aner det eller like etter en bibelfortelling», sier hun. (Ibid, s. 18). Forberedelse av et vidt repertoar av kognitive spørsmål i tilknytning til en bibeltekst, gjerne i kombinasjon av tid til refleksjon, kan altså være et viktig virkemiddel for trosopplæring i aspektet kirkens tro og tradisjon.

Det har vært diskutert hvordan man skal vektlegge formidling av fortellingsstoffet i Bibelen i møte med ulike aldersgrupper. Goldman mener at man skal kutte ned på bibelfortellingene, mens Fawler mener at bibelfortellingene er noe som virkelig interesserer barn (Evenshaug og Hallen, 1992, s. 51 og 69). Siden fortellertradisjonen utgjør en verdifull del av den religionspedagogiske arven og ser ut til å fungere godt for førskole- og småskolebarn, foreslår Loukes at man begynner med å gi bibelundervisning, og skifter over til et problemsentrert opplegg i møte med tenåringer (Asheim, 1981, s. 96). I så fall vil det være naturlig å anse tweensalderen som en overgangsfase der en bruker begge tilnærmingene.

I et engelsk foredrag om trosopplæring for tweens, hørte jeg et uttrykk som jeg fant interessant. Det ble her hevdet at tweens i etterkant av undervisningen trenger å «wrestle with the Truth». Selv om vi i trosopplæring skal formidle Bibelens svar, så trenger tweens selv å reflektere over disse svarene. Filosofien Brenifier (2005:1) skriver: «Det er ikke om å gjøre å utelukke foreldrenes svar – slike svar som kan hjelpe barn å skape selv. Men det er også viktig å lære barn å tenke og bedømme selv, å reflektere for å kunne bli selvstendige og ansvarlige mennesker». Tilsvarende er det ikke om å gjøre å utelukke Bibelens svar, men tweens må også gis mulighet til å «kna på» de sannheter de får presentert.

### **3.2.3 Spørsmålets potensial innenfor «Kristen tro i praksis»**

Målet formuleres slik: «Gjennom trosopplæringen skal barn og unge arbeide med hva det vil si å være elsket av Gud, elske seg selv, sin neste og Gud. De skal lære å be, lese Bibelen, feire

gudstjeneste og vise nestekjærlighet i praktisk solidaritet. Barn og unge skal få uttrykke seg selv, sin tro og sin skaperevne» (Kirkerådet, 2010, s. 16).

Igjen ser vi at de unge «skal få uttrykke seg selv, sin tro», noe som legger opp til dialog. Under overskriften «Etikk», står det at «Barn og unge skal arbeide med etiske spørsmål i lys av kristen tro og frihet. Dette kan være spørsmål rundt forbruk, fordeling, samliv, livets ukrenkelighet» (Ibid, s. 17). Her handler det om verdier, og det er naturlig å stille spørsmål av affektiv art. Det står imidlertid også at de «skal kunne det dobbelte kjærlighetsbud, de ti bud, den gyldne regel og andre uttrykk for kristne verdier. De skal arbeide med disse verdiene i relasjon til sin hverdag» (Ibid, s. 17). De sistnevnte målene er kognitive kunnskapsmål. Trosopplæringsplanen vektlegger imidlertid betydningen av at troens praktiseres (pragmatisk aspekt). Det går klart fram at dette handler om anvendelse av kunnskap, at det skal skapes en sammenheng mellom lære og levd liv. Gjennom å presentere dem for aktuelle problemstillinger, og eventuelt dramatisere disse, for så å snakke om dem, kan man bidra til å knytte sterkere bånd mellom prinsippene i bibelteksten og hverdagslivet til tweens. Her er det eksempelvis aktuelt med kognitive anvendelsesspørsmål og affektive verdsettingsspørsmål. Dette er spørsmål som kan hjelpe barna til å se sammenheng mellom de bibelske prinsipper som blir undervist og deres egen hverdag.

### **3.3 Oppsummering**

Spørsmål inviterer barna til å delta aktivt i læreprosessen. Skal trosopplæringen kunne være en samtale om kristendom, forutsetter dette at barna har en viss kunnskap om kristendommens lære. Spørsmålsbaserte metoder kan bidra til å vise Bibelens relevans for dagliglivet, og fokuserer på holdninger og levd liv. Stoffsentrerte og problemsentrerte metoder er dermed ikke å anse som konkurrerende, men som komplementære metoder.

Trosopplæringsplanen til Den norske kirke har både affektive, kognitive og pragmatiske mål – og spørsmålsbaserte metoder kan ha relevans på alle disse områdene.

Spørsmålsbaserte metoder må altså anses som relevante redskaper å bruke for å nå mange av målene i kristen trosopplæring.





## 4. Spørsmålets potensial i møte med tweens

- Aldersgruppens forutsetninger for å svare

Det tredje spørsmålet knyttet til studiens problemstilling er: «I hvilken grad er spørsmålsbaserte metoder egnet for aldersgruppen 10-13 år?» Det er ulike meninger om hvilke forutsetninger tweens har for å takle ulike typer spørsmål og i hvilken grad spørsmålsbaserte metoder er egnet for aldersgruppen tweens. Vi skal nå se nærmere på hvilke hensyn man bør ta når man stiller spørsmål til denne aldersgruppen.

### 4.1 Konkrete utgangspunkt

Når vi forbereder spørsmål, er det ønskelig å ha kunnskap om hvilket kognitivt nivå man bør legge seg på. Her kan vi få hjelp av Piagets forskning på barns kognitive utvikling. Piaget delte denne utviklingen i fire faser: den sensomotoriske perioden (0-2 år), preoperasjonell tenkning (2-7 år), konkretoperasjonell tenkning (7-11 år) og formelloperasjonell tenkning (11 år og oppover) (Evenshaug og Hallen, 2000, s. 112ff).

Tweens befinner seg i overgangen mellom de to siste stadiene i Piagets inndeling, altså i overgangen mellom konkretoperasjonell tenkning og formelloperasjonell tenkning.

Tweensalderen er den perioden hvor den vesentlige del av operasjonell tenkning utvikles. Operasjonell tenkning karakteriseres av evnen til å tenke, planlegge og «se ting for seg» i sitt indre. Når utviklingen av denne evnen er på begynnerstadiet, kan man kun utføre slike tankehandlinger i møte med kjente situasjoner eller når man får hjelp av konkrete eksempler. Det er derfor dette stadiet kalles *konkretoperasjonell tenkning*. Etter hvert klarer man i stadig større grad å tenke hypotetisk og abstrakt uten denne konkrete hjelpen. Dette nivået kaller Piaget altså for *formelloperasjonell tenkning* (Ibid, s. 118f).

En viktig evne som utvikles i 7-11 årsalderen, er evnen til å tenke reversibelt, det vil si at man kan tenke toveiskjørt eller baklengs. I motsetning til tidligere, forstår barna nå at dersom det er lik mengde brus i to like glass, og du heller ett av dem i et høyere, tynnere glass, så er det fremdeles like mye brus i begge glassene, for mengden er konstant (Ibid, s. 119). Selv om de er i stand til å tenke baklengs, trenger de fleste altså konkrete utgangspunkt for sin problemløsende tenkning, for eksempel i form av et tydelig eksempel som henger framme i klasserommet (Helle, 2003, s. 25).

I 10-12 årsalderen anslår Piaget altså at barna beveger seg over i neste stadium som innebærer at evnen til formelloperasjonell tenkning utvikles. Her bygges det videre på de tilegnede tankeprosessene, men barna blir i stadig større grad i stand til å abstrahere. De vil, i følge Piagets teori, begynne å trekke logisk riktige slutninger ut i fra opplysninger de har fått oppgitt (hypotetisk-deduktiv tenkning), og de får i stadig større grad evnen til systematisk å analysere alle mulighetene i en situasjon (kombinatorisk tenkning). De innser også mer og mer at ting kunne vært annerledes enn de er, og kan begynne å sette spørsmål ved ting de tidligere ville akseptert som sannheter. De er i ferd med å utvikle evnen til hvis-tenkning, som igjen gjør dem i stand til å tenke kritisk (Evenshaug og Hallen, 2000, s. 120).

Piagets utviklingsmodell beskriver altså hvordan barnet utvikler evnen til konkret operasjonell tenkning og deretter formelloperasjonell tenkning. Piagets inndeling er kritisert av mange. Noen forskere hevder for eksempel at mange aldri når det stadiet hvor man tenker formelloperasjonelt (Ibid, s. 123). Konkrete utgangspunkt kan dermed være et godt valg, både i møte med tweens og voksne.

En viktig innvending mot Piagets forskning er at han ga barna rent abstrakte oppgaver som de ikke skjønnte vitsen med, og som de derfor ikke ble ansporet til å løse. Senere forskning har vist at barn som til dels er langt yngre enn tolv år, klarer å løse lignende oppgaver når de «jordes» i praktiske sammenhenger som barn kan forholde seg til, gjerne i form av lek (Fastvold, 2009, s. 29).

Selv om man er skeptisk både til metodene og resultatene til Piaget, brukes teorien hans fremdeles. Kunnskap om generelle trekk ved den kognitive utviklingen kan gjøre at man blir bedre i stand til å forstå hva som generelt er realistisk å forvente på ulike alderstrinn (Trøften Gamst, 2011, s. 47).

## **4.2 Interesse og relevans**

Nyere forskning har konkludert med at barn ikke befinner seg på et generelt tankenivå som de opererer ut ifra, på tvers av problemområder, slik Piaget skisserte, men at de derimot utøver tenkning på ulike stadier alt etter hvor interessant og relevant de synes oppgaven er. Selv førskolebarn kan generalisere når problemstillingene knyttes til jordnære ting. I så fall kan vi regne med at tweens kan utøve mer kompliserte tankeprosesser på områder som interesserer

dem. Samtidig må vi være bevisste på at vi ikke nødvendigvis kan forvente at de like lett utfører det vi vil regne som tilsvarende tankeprosesser på andre områder (Evenshaug og Hallen, 2000, s. 123). Det kognitive nivået på spørsmål man forbereder på for tweens, bør altså ta hensyn til i hvilken grad et tema antas å være interessant og relevant for tweens. En naturlig konsekvens blir dermed at jo mindre man vet om et bestemt tema interesserer og oppleves relevant for en nærmere bestemt gruppe av tweens, jo flere nivåer bør man forberede spørsmål på for å ha en viss sikkerhet for at spørsmålene man forbereder, er egnet for nevnte gruppe.

Kan vi uten videre anta at det er noen temaer som generelt interesserer denne aldersgruppen, eller er dette helt individuelt? En informasjonskilde kan være å se på hva tweens driver med på fritiden. En undersøkelse viser at det store flertallet av danske 9-12 åringer anno 2008 primært hadde følgende typer fritidsaktiviteter:

1. Å se på tv (99 %)
2. Å være sammen med venner (97 %)
3. Å høre på musikk og å spille spill på internett (96 %)
4. Å drive med sport (89 %)

(Grube og Østergaard, 2008, s. 90).

Innholdet i det man ser på tv eller gjør sammen med venner vil variere, men tallene overfor er gjengs for de ulike alderstrinnene. Det viser seg også «at aldersgruppen i signifikant grad søker `opad´ rent aldersmessig – det lader med andre ord til, at aldersgruppen forholdsvis hurtigt lader sig appellere af programmer, sider, blade m.v., der har et ældre alderssegment som målgruppe» (Ibid, s. 193). Dermed preges de av ungdomskulturen når det gjelder «bestemte former for musikk, kjærlighet/kjæresten, mode, bestemte perspektiver på kroppen, makeup, sundhed m.v.» (Ibid, s. 193). Vil vi velge temaer som interesserer tweens, kan vi altså få en pekepinn på dette fra det ungdomskulturen er opptatt av.

En ting er å stille spørsmål om temaer som opptar aldersgruppen, en annen ting er å stille spørsmål som vekker den intellektuelle nysgjerrigheten til den enkelte. I følge Fisher (2003:6) viser undersøkelser at elever motiveres og engasjeres når de oppfatter undervisningen som intellektuelt stimulerende. De liker at lærerne utfordrer dem til å reflektere over ting og foretrekker undervisning der de for eksempel blir bedt om å anvende kunnskap og evner de har tilegnet seg til å løse nye problemer i nye situasjoner. Den intellektuelle nysgjerrigheten

våkner opp når det er noe som ikke går opp i regningen, men som burde gå opp. Motivasjonen tennes av utfordringen. Vi kan her velge Rousseaus fremgangsmåte. Hvis vi vil legge oss på den linjen, kan det i tråd med hans metode være bra å forberede flere spørsmål av typen som «burde gå opp» - i håp om at i hvert fall noen av spørsmålene treffer (jf. kap. 2.1.2). I filosofi med barn, praktiseres det at barna får stemme over hvilket spørsmål som skal behandles i plenum, og man kan anta at denne medbestemmelsen bidrar til at de gir seg til utforskningen, forhåpentligvis også om ikke deres favorittspørsmål blir valgt (jf. kap. 2.3).

Macmillan og Garrison fremmer et spørsmålsbasert («erotematisk») undervisningsbegrep som bygger på antakelsen om at et menneske som er stilt overfor en problematisk intellektuell situasjon, vil søke kunnskap for å oppklare forvirringen, slik at man blir i stand til å gå videre til nye problemer. Det å undervise, innebærer da å svare på elevenes spørsmål om et visst faginnhold. Men Macmillan og Garrison begrenser ikke dette til de spørsmålene elevene stiller. De hevder læreren også bør besvare spørsmålene elevene burde stille, ut ifra de intellektuelle forutsetningene de har. Ved å kjenne elevenes intellektuelle forutsetninger på ulike alderstrinn, skal læreren altså kunne vite hvilke spørsmål som naturlig vil melde seg, og ut ifra dette planlegges undervisningen slik at disse spørsmålene besvares. Macmillan og Garrison mente en slik undervisning ville motivere elevene sterkt til å lære (Noddings, 2001, s. 76ff). Noddings er imidlertid skeptisk til antakelsen om at barn og ungdom motiveres av spørsmål læreren mener de burde stille, og mener sjansen er stor for at de er totalt uinteresserte i det valgte problemet og ikke har noe ønske om å finne ut av det (Ibid, s. 76ff).

Avslutningsvis kan vi vel anta at det i noen grad er mulig å tilegne seg kunnskap om hva slags emner som interesserer tweens mer eller mindre. Imidlertid kan det virke som treffsikkerheten på interesse og relevans økes ved å fremme forslag og lytte til barnas respons og velge spørsmål basert på dette.

### **4.3 Erfaring med å drøfte sammen med voksne**

I følge et sosiokulturelt perspektiv er det de erfaringene barna gjør og den sosialiseringen som skjer som påvirker deres kognitive utvikling mest. Disse to faktorene anses altså viktigere enn alder. Dersom tweens får mulighet til å drøfte ting sammen med voksne, oppøves deres evne til å se en sak fra ulike sider. Dette gir dem mulighet til senere å kunne diskutere med seg selv, stille spørsmål, argumentere og begrunne ut ifra ulike ståsteder. Videre har det vist seg at

tweens, dersom de får veiledning og støtte til å løse oppgaver de ikke ville klart på egenhånd, kan få en intellektuell vekst som gjør at de senere kan utføre tilsvarende oppgaver alene. Dette kaller Vygotsky «den nærmeste utviklingssonen». Han hevder at det er her læring og utvikling skjer (Evenshaug og Hallen, 2000, s. 125ff). Gjennom kommunikasjon med andre, vil tweens dessuten møte nye måter å tenke, resonnere og handle på, og dette er noe de i etterkant kan tilegne seg (Säljö, 2001, s. 117f). Det er i denne sammenheng interessant å nevne at Platon beskriver kritisk tenkning som «internalisert dialog» (Fastvold, 2009, s. 45). Å vurdere noe kritisk innebærer jo langt på vei å stille spørsmål, diskutere med seg selv og finner argumenter både for og mot noe.

Richard Paul skiller mellom å tenke kritisk i «sterk» og «svak» forstand. Dersom tweens er i stand til å tenke kritisk i møte med motargumenter fra andre, behersker de kritisk tenkning i svak forstand. Dersom de får anledning til å praktisere dette i diskusjon med andre, skulle de gradvis kunne oppøve evnen til også å analysere sine egne antakelser og argumenter på en kritisk måte, og slik oppøve evne til kritisk tenkning også i sterk forstand, som innebærer at man i sinnet er i stand til å vurdere en sak fra flere sider (Noddings, 2001, s. 111). Det vil variere i hvilken grad tweens har fått muligheten til å delta i denne form for samtaler, og det er derfor ikke sikkert alle kjenner «spillereglene». I følge Rogn (2006:4) forventes det sjelden i klasseromssamtaler at man skal begrunne sine meninger. I samtaler om religion og livssyn, hevder han å se tre typiske trekk. Det første er et ønske om høy deltakelse i samtalen. Det andre er at deltakelse assosieres med det å uttrykke egne meninger og overbevisninger, og det tredje momentet er at «Spørsmål om hva som innerst inne er **sant og godt er en privatsak**, og bør dermed ikke diskuteres innenfor rammene av KRL» (Ibid, s. 4, forfatterens utheving). Dette, hevder han, fører til at klasseromssamtalene ofte kan bli rene meningsutvekslinger, der begrunnelser verken etterspørres eller utfordres. Dette skiller klasseromssamtalene fra filosofisk samtale, hvor begrunnelser både etterspørres og utfordres (Ibid, s. 5). Denne mangelen på begrunnelser i klasseromssamtalene, gjør dessuten at det i møte med tweens kan være nødvendig å snakke konkret om hva som er forskjellen mellom beskrivelser og begrunnelser. Slike oppklaringer gjør det lettere for dem å forstå «spillereglene» og forventningene, slik at de har større forutsetninger for å delta i diskusjoner av ulik art (Fastvold, 2009, s. 103f).

Ikke alle mener at barn er i stand til å delta i drøftinger sammen med voksne. Her følger et eksempel som Rousseau ga på hva han mente ville skje hvis man prøvde seg på å argumentere med et barn under 12 år:

Læreren: Det må du ikke.  
Barnet: Og hvorfor må jeg ikke det?  
Læreren: Fordi det er forkert.  
Barnet: Forkert! Hva er det, der er forkert?  
Læreren: At gjøre det jeg har forbudt.  
Barnet: Hva forkert er det i at gjøre det som er forbudt?  
Læreren: Du blir straffet for ulydighet.  
Barnet: Så gjør jeg det bare når ingen ser det.  
Læreren: Vi skal nok holde øie med deg.  
Barnet: Jeg skuler meg bare.  
Læreren: Du bliver forhørt.  
Barnet: Så lyver jeg.  
Læreren: Man må ikke lyve.  
Barnet: Hvorfor må man ikke lyve?  
Læreren: Fordi det er forkert,  
osv.

(Rousseau 1, 1962, s. 85, gjengitt av Solerød, 2005, s. 69).

Eksempelet overfor kan imidlertid like mye vise hvor dårlige voksne kan være på å møte barns kritiske spørsmål. Vi ser at svarene læreren gir, ikke er forklarende. De er av typen: «Sånn er det bare», og «hvis du ikke gjør som jeg sier, så...» I følge Grube og Østergaard må det i stedet skapes rom for spørsmål:

Utfordringen består her for foreningslivet at være parat til å gå fra den såkaldte `tank-passer-pædagogik`, hvor positive, begeistrede og engasjerte barn gjerne vil lære noget mer og dermed lade seg `spise af med` hvad træneren eller lederen siger – uden at stille for mange spørgsmål – til en aktivitetsform, hvor der i højere grad er plads til selv at lade udøverne komme på banen og skabe rum for, at det er okay at stille `kunne man ikke gøre det annerledes`-spørgsmål (Grube og Østergaard, 2008, s. 202f).

Nettopp spørsmål av typen «Kunne man ikke gjøre det annerledes?», var det Freire ønsket å lære sine elever (jf. kap. 2.1.4). Hvis barna stadig møter en forventning om at de alltid skal gjøre som de blir fortalt, uten å stille spørsmål, vil de ikke få øvelse i å drøfte sammen med voksne.

Det danske begrepet «Tank-passer-pædagogik», som nevnes i sitatet ovenfor, er for øvrig det samme som «påfyllingspedagogikk», der man ser på barna som tomme kar som læreren skal fylle kunnskap på.

Barns intensjon med å stille spørsmål, er imidlertid ikke alltid interesse for temaet. «Et velkjent eksempel på dåraktig utspørring er å spørre «Hvorfor det?» gang på gang, uten å ta de svarene man får, inn over seg. For å spørre innsiktsfullt, må man fundere over hva svaret på ens hvorfor-spørsmål er» (Fastvold, 2011, s. 16). Det er fint å stille spørsmålene: «Hvorfor lever vi?», «Hvorfor finnes jorden», «Hvorfor finnes universet?», men dersom disse spørsmålene kommer i raskt tempo uten at den som spør lar seg merke med svarene, kan man lure på om intensjonen med spørsmålene heller er å sette fast en kunnskapsrik person enn å filosofere over de reiste problemstillingene (Ibid, s. 16). Dette er ikke noe man vil oppmuntre til. En måte å takle dette på, kan være å spørre dem om de kan besvare sine egne spørsmål. Dersom de kan det, kan man spørre hvorfor de spurte i utgangspunktet. Dersom de ikke kan besvare det, kan man invitere dem til å utforske spørsmålet sammen (Ibid, s. 17).

#### **4.4 Religiøs erfaringsbakgrunn**

Det er forsket på om barn har samme forutsetninger for å arbeide med religiøse spørsmål som med andre typer spørsmål. I følge Goldman er religiøs tenkning i utgangspunktet helt tilsvarende annen tenkning. Likevel mente han å oppdage en forsinkelse i utviklingen av religiøs tenkning sammenlignet med allmenn tenkning (Evenshaug og Hallen, 1992, s. 50).

Goldman delte utviklingen av den religiøse tenkningen i tre stadier. På det *pre-religiøse stadiet* er barna ute av stand til å sette ord på grunnlaget for de religiøse sannhetene de tror på. På det *sub-religiøse stadiet* oppfatter de alt i konkrete betegnelser og materielle kjensgjerninger. De har altså en del faktakunnskap og kan bruke en del begreper, uten at de nødvendigvis forstår innholdet i begrepene. Først på *det personlige stadiet* kan de, på en fyldestgjørende måte, sette ord på sine forestillinger om religion (Ibid, s. 51). I følge Goldman, blir mange stående på det andre stadiet i sin religiøse tenkning. Han fremmet to mulige årsaker til dette: En forklaring kan være at religiøse spørsmål handler om ting som går ut over det mange barn erfarer i det daglige; en annen kan være at undervisningen som blir gitt i trosopplæringen, ligger over barnas fatteevne. Goldman mente eksempelvis at bibelfortellinger krever evnen til abstrakt tenkning, noe man jo i følge Piaget først utvikler i 11-12 årsalderen (Ibid, s. 50).

Goldmans teori er kritisert av mange, både fra psykologiske, pedagogiske og teologiske utgangspunkt. Det settes blant annet spørsmålstegn ved om barnas religiøse forståelse kun har

med deres begrepsmessige forståelse å gjøre. Det hevdes også at barn forstår mer enn de er i stand til å uttrykke verbalt (Ibid, s. 52f).

Uansett hvilken årsak som måtte ligge til grunn, kan det altså være nyttig å ta høyde for at nivået som tweens takler spørsmål på, kan være lavere i trosopplæringsammenheng enn på andre fagområder.

En annen stadieteori på det religiøse området er *Latensteorien*. I følge denne teorien befinner barn i 8-12 årsalderen seg i en kjølig mellomfase i sin religiøse utvikling. Studier teorien bygger på, viser at barn ofte stiller mange eksistensielle spørsmål når de er i 5-6 årsalderen, mens de i puberteten får behov for å utforske sin indre verden og ta egne standpunkt. Grunnlaget for denne inndelingen bygger på et syn som først og fremst forbinder religion og følelser. Ordet *latent* kommer fra det latinske ordet *latere*, som betyr skjult. Det at tweensalderen er en alder med mer emosjonell likevekt, kan ikke regnes som ensbetydende med at de er kjølige og følelsesløse i sine holdninger til religion. «Barn kan også da hengi seg til 'dypere funderinger', gjøre religiøse erfaringer og i det hele tatt ha et indre liv som kan være forbausende rikt» (Asheim, 1981, s. 125). Videre har forskere ment å kunne konstatere to topp-punkt i religiøs intensitet, ett i 12-14 årsalderen og ett i 17-19 årsalderen (Ibid, s. 125). Hvis dette stemmer, er tweens på vei ut av den kjølige fasen og inn i det første toppunktet av religiøs intensitet. Det betyr også at en gruppe med 10-13 åringer, kan bestå av religiøst «kjølige» 10-11 åringer og religiøst «intense» 12-13 åringer. Dette kan påvirke i hvilken grad og på hvilken måte de er interessert i religiøse spørsmål og religiøst liv.

Det sosiokulturelle synet er også relevant å trekke inn når det gjelder barns forutsetning for religiøst liv. Heller ikke barns religiøse forestillinger er kun påvirket av alder, men må ses i et sosialiseringperspektiv. Ifølge Evenshaug og Hallen (1992) forutsetter religiøs utvikling at barn møter det religiøse livet gjennom levende modeller i nærmiljøet. Siden ikke alle barn opplever dette, kan vi ikke uten videre forutsette at alle barn har lærings- og utviklingsprosesser på det religiøse området. Erfaringene hvert barn gjør er viktige: «Når vi ser nærmere på de spesielle erfaringene som hvert enkelt barn gjør (eller ikke gjør) i det miljøet det vokser opp i, kan vi kanskje forstå hvorfor det er så store individuelle forskjeller på dette området» (Evenshaug og Hallen, 1992, s. 115).

Barns religiøse identitet vil i begynnelsen være knyttet til familien:



Kristen tro formidles fra generasjon til generasjon gjennom tillitsfulle, personlige forhold der man forteller historier om familien, troen og Bibelen. [...] Samtalene som vi deler – dvs. historiene om vårt liv som vi deler med andre forteller mye om vår tro og våre verdier. Disse samtalene former også vår atferd og våre interesser (Anderson og Hill, 2007, s. 126).

Selv om barna påvirkes av familien, forutsetter et modent forhold til det religiøse at man personlig tar stilling til det. Barns psykologiske modenhet på det religiøse området kan altså ikke, selv under de mest gunstige betingelser, anses som et nødvendig utviklingspunkt. Dette setter den religiøse utviklingen i en særstilling (Evenshaug og Hallen, 1992, s. 83).

En nyere dansk spørreundersøkelse blant 1825 barn i alderen 9-12 år viser at «Gud har forholdsvis gode opinionstal i aldersgruppen», siden 72 % svarer ja på spørsmålet «Tror du på Gud?» (Grube og Østergaard, 2008, s. 179). Slik vi allerede har sett, viser undersøkelsen imidlertid også at interessen for om «Gud er til» er signifikant fallende fra 3. til 5. klasse (Dette tilsvarer 4.-6. klasse i norsk skolesystem.) Dette betyr ikke nødvendigvis at barna har et mer avklart forhold til sin gudstro, men er snarere et uttrykk for at det er andre ting som blir mer interessante. Fra 3. til 5. klasse er det nemlig en stigende interesse for venner, klær og mote, shopping og kjæresten. For flertallet av tweens «er en afklaring af den religiøse selvforståelse ikke et viktig issue. Der er andre og viktigere temaer tettere på, der i højere grad optager dem» (Ibid, s. 183).

## **4.5 Ethiske og eksistensielle spørsmål**

Et interessant spørsmål er om det er forskjell på måten tweens takler kunnskapsspørsmål på sammenlignet med etiske og eksistensielle spørsmål. Først må vi imidlertid klargjøre begrepene. Jeg ser for meg at kunnskapsspørsmål i denne sammenheng representerer spørsmål som har en form for fasitsvar. Ethiske og eksistensielle spørsmål derimot, kan kalles livsspørsmål, og er en type spørsmål som alle mennesker selv må ta stilling til, og som det finnes mange ulike svar på.

Det er ulike synspunkter på hvordan tweens vil takle diskusjon rundt etiske spørsmål. I følge Noddings bygger mange modeller for religiøs oppdragelse på oppfatningen til den greske filosofen Aristoteles (384 f.Kr. - 322 f.Kr.). Han var ikke tilhenger av spørsmålsbasert undervisning for barn, men mente at samfunnet bør innpode verdier i barna og la dem fordype seg i veiledende aktiviteter som kan utvikle ønskelige dyder hos dem. «I likhet med Aristoteles hevder disse retningene at barn først bør læres opp til rett atferd, og deretter gis

mulighet til å stille spørsmål, analysere og kritisere» (Noddings, 2001, s. 35). Dette blir ofte satt i sammenheng med følgende bibelvers: «Lær den unge veien han skal gå, så forlater han den ikke når han blir gammel» (Ordsp. 22.6). Årsaken til at Aristoteles ikke var opptatt av at barn og ungdom skulle læres opp til å resonnerer omkring moralske spørsmål, var at han mente at de ikke var klare for slik tankevirksomhet før i tjuetårene. Forutsetningen for å få lov til å analysere moralske problemer, var at de først hadde utviklet seg til gode (dydige) mennesker. De skulle altså først lære å handle riktig og utvikle gode vaner. Når de hadde utviklet en god karakter, ville denne utgjøre «et trygt grunnlag for framtidig tankevirksomhet» (Noddings, 2001, s. 35). Aristoteles' modell, som kalles karakterdannelsesmodellen, ligger altså til grunn for mange modeller for religiøs oppdragelse, og undervisningen fokuserer på stoffformidling, lesing og praktiske øvelser (Ibid, s. 35). Slik vi så i kapittel 3.1, så er mange av de samtaletemaene barn foreslår, av moralsk art. Dersom barn er opptatt av etiske spørsmål, skulle det være naturlig å drøfte slike spørsmål sammen med dem.

Eksistensielle spørsmål er egnet for filosofisk samtale. Mange vil imidlertid hevde at filosofi er for vanskelig for barn. Det kan da hende de tenker på filosofi som et kunnskapsfag, altså at man skal lære hva store tenkere har tenkt eller lære disipliner som logikk og erkjennelsesteori. Filosofi med barn handler imidlertid først og fremst «om det å kunne filosofere, det vil si å tenke kritisk, rasjonelt, om livets store og små spørsmål. Filosofiske spørsmål springer ut av levd liv, de svever ikke rundt oppe i skyene. Evner vi derfor å «jorde» filosoferingen i levd liv, vil vi se at selv små barn makter å generalisere og tenke abstrakt» (Fastvold, 2009, s. 28f). Slik vi så i kapittel 4.1, så klarer barn å løse oppgaver når disse «jordes», dvs. konkretiseres på en slik måte at barna ser den praktiske sammenhengen:

Denne «jordingen» av filosofiske spørsmål i praktisk liv og levnet er en pedagogisk oppgave. Det gjelder å finne hverdagslige problemstillinger på et nivå som barn på det aktuelle alderstrinnet forstår og kan engasjere seg i, og herfra avlede mer generelle, filosofiske problemstillinger (Ibid, s. 29).

Man kan velge filosofiske spørsmål i ulik abstraksjonsgrad alt etter hvor gamle barna er (Fastvold, 2011, s. 37). Slik vi har sett i kapittel 4.2 takler barn spørsmål på høyere kognitive nivåer på områder som opptar dem. Dermed er det relevant å spørre: Er tweens opptatt av eksistensielle spørsmål? Trosopplæringsplanen «Gud gir, vi deler» svarer ja på dette spørsmålet: «Venner er viktige, og sammen med dem utforskes verdier og valgmuligheter. Dette innebærer også økt refleksjon rundt religiøse og eksistensielle spørsmål» (Kirkerådet, 2010, s. 21). Denne oppfatningen som Kirkerådet gir uttrykk for, er imidlertid ikke

underbygget nærmere. En undersøkelse blant 9-12 åringer i Danmark derimot, så blant annet nærmere på om man kunne finne ut hvilke «pejlemærker» tweens navigerer etter når det handler om de mange valg de møter i hverdagen, og å finne ut hvilken rolle de store eksistensielle spørsmål spiller i aldersgruppens liv (Grube og Østergaard, 2008, s. 195). Det konkluderes med at:

Det er vanskelig å beskrive nogle meget præcise etisk-moralske pejlemærker i forhold til aldersgruppen, udover at det ikke er okay at gøre ting, der kan medvirke til, at relationer går i stykker. Interviewpersonerne befinder sig reelt i en fase af deres liv, hvor det ikke er et vigtigt projekt at kunne italesætte og redegøre for bevæggrundene for deres praksis. De tager i højere grad tingene, som de kommer. I mødet med hverdagens etiske dilemmaer kigger de sig omkring efter inspiration hos familie og venner, lytter lidt til deres mavefornemmelse og agerer – eller undlader at agere (Ibid, s. 195).

Undersøkelsen tyder altså på at tweens ikke stiller eksistensielle spørsmål i særlig stor grad. Dette betyr imidlertid ikke at man ikke kan eller bør ta opp slike problemstillinger med dem. Det er nemlig slik at: «Eleverne forholder sig i vid udstrækning reflektivt til trosprosjektet forstået på den måde, at de forholder sig til emnet, når de bliver spurgt» (Ibid, s. 195). Dermed kan vi snu på det og si at det er viktig å stille tweens etiske og eksistensielle spørsmål. Det de får spørsmål om, vil påvirke hva de tenker på. Spørsmålene vi stiller gir et hint om hva vi anser som viktig å tenke over.

Min konklusjon er at det relevant å ta opp både etiske og eksistensielle spørsmål med tweens. Skal de øke sin kompetanse på disse områdene og få et gjennomtenkt forhold til verdier og verdensbilde, må de få muligheten til å drøfte dette i et trygt forum sammen med voksne.

## 4.6 Oppsummering

Noen tweens kan være avhengige av *konkrete utgangspunkt* for å kunne behandle ulike problemstillinger. Da vi i en gruppe tweens kan ha noen gutter og jenter som er på det konkretoperasjonelle stadiet, mens andre er på det formaloperasjonelle stadiet i Piagets stadieteori på det kognitive område, kan det være lurt å vektlegge konkrete problemstillinger, slik at man får flest mulig med seg.

Man opererer på et høyere kognitivt plan på områder som *interesserer*, enn på andre områder. Dermed kan tweens være på ulikt nivå etter hvor interessant de synes et emne er. Hva som interesserer tweens vil være individuelt, men det er også mulig å si noe generelt. I følge en

dansk undersøkelse bruker tweens fritiden på: å se på tv, være sammen med venner, høre på musikk, spille på internett og drive med sport. Undersøkelsen viser også at tweens har en tendens til å like programmer som er beregnet for tenåringer.

I følge et sosiokulturelt perspektiv er det ikke barnas alder som er mest utslagsgivende for utviklingen deres, men hvilke *erfaringer* de gjør og den *sosialiseringen* som skjer. De lærer for eksempel å diskutere gjennom å få muligheten til å diskutere sammen med voksne. Dette er også noe som på sikt kan gjøre dem i stand til å tenke kritisk, da kritisk tenkning i stor grad går ut på å argumentere for og mot en sak i tankene.

*Religiøs tenkning* er som all annen tenkning, bare at man tar opp religiøse temaer. Forskere mener imidlertid å se en forsinkelse i denne tenkningen, som settes i sammenheng med at ikke alle barn erfarer gudsliv hjemme. Dermed kan man ikke slutte at tweens er på samme sted i religiøse spørsmål som på andre områder.

Mange modeller for religiøs oppdragelse, bygger på Aristoteles` syn: Han mente man ikke var klar til å resonnerer rundt moralske spørsmål før man er i 20-årene. Tweens er ikke nødvendigvis spesielt opptatt av *etiske og eksistensielle spørsmål*. Det betyr imidlertid ikke at man skal unngå å ta opp denne typen problematikk med tweens, da de forholder seg til spørsmålene dersom de blir spurt. Det vi spør om, gir en pekepinn på hva som anses som viktig. Og ved å ta opp etiske og eksistensielle spørsmål med tweens, kan vi hjelpe dem til å få et mer gjennomtenkt forhold til sine verdier og meninger.

## 5. Valg av analysemetoder og tweensopplegg

*- Hvordan jeg fant svar på mine spørsmål*

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å finne svar på mine spørsmål - både selve problemstillingen og fokusspørsmålene som er delmål på veien. Jeg vil presentere og begrunne både metodevalg og valg av materiale for analyse. Jeg finner det naturlig å presentere metode og materiale i samme kapittel da det er nær sammenheng mellom datamaterialet man velger og måten man velger å undersøke det på (Repstad, 2007, s. 143).

### 5.1 Analysemetoder

Det jeg har foretatt, er deskriptive undersøkelser, det vil si undersøkelser som «sikter på å kartlegge eller beskrive forholdene slik de foreligger» (Kleven, 2002, s. 154). Videre har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, da mitt ønske har vært å oppnå en større forståelse for bruken av spørsmål i undervisning for tweens, noe som er i tråd med det kvalitative analyser sikter mot, nemlig «å komme fram til helhetlig forståelse av spesielle forhold» (Grønmo, 2004, s 246).

Metoden jeg har valgt, er *dokumentanalyse*. I *vid forstand* handler denne metoden om å «lese et skriftlig materiale og gjør bruk av det i analyse og rapport i den grad man finner at det er med på å kaste lys over ens problemstilling» (Ibid, s. 103). En slik analyse har jeg gjort i kapittel 2-4. I disse kapitlene presenterte jeg svar på de tre fokusspørsmålene som jeg formulerte i forlengelse av problemstillingen: *Hva er spørsmålets potensial i undervisningssammenheng? I hvilken grad kan spørsmålsbaserte metoder bidra til å nå trosopplæringens mål? I hvilken grad er spørsmålsbaserte metoder egnet for aldersgruppen 10-13 år?* Svarene på disse spørsmålene fant jeg gjennom litteratursøk.

I analysen av de utvalgte tweensoppleggene (kap. 6-8) brukte jeg *dokumentanalyse i en snevrere forstand*, nemlig som «en metode der man gir visse tekster status av kilder eller data for selve undersøkelsen, på samme måte som feltnotater, intervjuutskrifter og liknende er data» (Ibid, s. 103). Jeg har altså gitt de tre utvalgte tweensoppleggene status som datakilde for min forskning.

Alle metoder har sine styrker og svakheter. En styrke ved kvalitative analyser, er at de gir mulighet for en mer helhetlig vurdering av hvert av de tre tweensoppleggene jeg har valgt. En svakhet er at slike analyser ikke nødvendigvis er like godt egnet med tanke på å sammenligne oppleggene (Kleven, 2002, s. 23). I min studie er det ikke noe poeng å rangere de ulike oppleggene, men å se på sterke og svake sider ved alle. Oppleggene er ulike, og målet med den sammenligningen som foretas, er å få fram hva ulikhetene beror på. Målet er dypere innsikt og en mer helhetlig forståelse.

Det går ikke an å observere *spørsmålets potensial* direkte, og jeg måtte derfor finne andre måter å måle det på. Dette er en vanlig utfordring i pedagogisk forskning, da de fleste begrepene vi i denne sammenheng er interessert i å studere, er «teoretiske begrep som ikke er direkte observerbare» (Ibid, s. 120). Dette gjelder altså også for min studie. Når vi likevel søker å måle ulike variabler, gjøres dette gjennom det som i pedagogisk og psykologisk forskning kalles for *operasjonalisering av begreper*. (Ibid, s. 14 og 120). For å kunne si noe om spørsmålets potensial, har jeg valgt å analysere følgende variabler: *intensjon, spørsmålstyper, struktur og alderstilpasning*. Basert på målingene jeg har gjort av variablene, har jeg vurdert hvordan de ulike oppleggene utnytter spørsmålets potensial. Variablene kommenteres nærmere under.

### 5.1.1 Analyse av intensjon

Årsaken til at jeg trengte å vite noe om *oppleggenes intensjon*, er for det første at det er dette som gjør det mulig å vurdere om spørsmålene i oppleggene er formålstjenlige i forhold til de oppsatte målene. For det andre er det slik at en del spørsmål kan plasseres i ulike kategorier alt etter hvilken intensjon som ligger bak. For eksempel kan spørsmålet «*Hva er tro?*» både være et forståelsesspørsmål innenfor den kognitive taksonomien, forutsatt at intensjonen er å sjekke om barna kjenner til Bibelens definisjon av ordet, eller et filosofisk spørsmål med mange mulige svar, dersom spørsmålet er stilt i denne hensikten. Kunnskap om intensjon er dermed en forutsetning for en nøyaktig analyse.

For å finne oppleggenes intensjon valgte jeg en *hermeneutisk* tilnærming. En slik tilnærming innebærer at man både danner seg et helhetsinntrykk av hvert av oppleggene ved å lese igjennom hele dokumentet og se på de ulike delene av opplegget. Det er altså «en vekselvirkning mellom *del* og *helhet*. Dette innebærer at vi forstår delene i en tekst på

bakgrunn av vår forståelse av helheten» (Ibid, s. 41). Videre beskrives den hermenautiske prosess som «en fortolkende prosess. [...] Det enkelte uttrykk tillegges en mening som rekker ut over dets umiddelbare og løsrevne framtrede» (Ibid, s. 121f). I tråd med dette, noterte jeg meg ulike steder i de ulike oppleggene der det mer eller mindre eksplisitt ble gitt uttrykk for intensjoner med de respektive oppleggene. Disse utsagnene tolket jeg så i lys av helhetsinntrykket jeg fikk.

Etter å ha analysert meg frem til oppleggenes intensjon, så jeg på om intensjonene lignet på tankene til noen av filosofene eller teoretikerne i kapittel 2.1. Deretter vurderte jeg om oppleggenes intensjon samsvarer med målene i Den norske kirkes trosopplæringsplan «Gud gir, vi deler» (jf. kap. 3.2).

### **5.1.2 Analyse av spørsmålstyper**

I min analyse av *spørsmålstyper*, hadde jeg en litt annen tilnærming. Jeg valgte først å kode datamaterialet ved å bruke *deskriptive koder*, altså «rent beskrivende karakteristikk av det faktiske og eksplisitte innholdet i teksten» (Ibid, s. 247). Dette innebar at hvert spørsmål fikk en «merkelapp» som anga hva slags type spørsmål dette er ut ifra hva det spørres etter eller hvordan spørsmålet stilles. Kodene kunne eksempelvis henvise til om det spørres etter faktakunnskaper, personlige meninger, forståelse el.a.

Kodingen foregikk i tre ledd. Først en *åpen koding*, der jeg skrev stikkord bak hvert av spørsmålene. Denne kodingen innebar altså at jeg leste gjennom hvert spørsmål og fortløpende vurderte hvilke stikkord som jeg syntes beskrev hvert av dem. Rent praktisk kan slik koding gjøres både manuelt og maskinelt. Ved manuell koding skrives datamaterialet ut på papir, og stikkord (koder) skrives i marginen ved siden av hvert enkelt spørsmål. Jeg gjorde en «forprøve», en første grovsortering av alt datamaterialet. Dette skjedde manuelt. Siden fortsatte jeg maskinelt, og da valgte jeg å bruke Excel regneark. Spørsmålene ble nummerert og skrevet i hver sin celle i samme kolonne. Kodene ble så skrevet i cellene til høyre for hvert spørsmål. Dette skjedde i flere omganger, og kodene ble endret etter hvert, ettersom det i starten ikke var klart for meg hvordan spørsmålene best kunne kategoriseres.

Jeg gikk etter hvert videre til en *systematisk koding* der spørsmålene ble gruppert med utgangspunkt i de kategoriene jeg hadde kommet frem til i kapittel 2.2. «En *kategori* er en samling eller klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper. Det er definisjonen av de

felles egenskapene som bestemmer hvilke fenomener som tilhører den spesielle kategorien, og hvilke fenomener som ikke inngår i kategorien» (Ibid, s. 248). Maskinell behandling gjorde det lettere å lagre og finne fram igjen kodene. Den praktiske angrepsvinkelen min var å sortere spørsmålene ved hjelp av Excel regneark og tilordne dem ulike koder etter hvilken kategori spørsmålene passet inn. Dette gjorde at jeg kunne bruke sorteringsfunksjonen i Excel til å vise hvor mange spørsmål det var i hver kategori, og også få fram hvilke spørsmål som enda ikke var blitt plassert. Dette var til god hjelp og var en viktig strategi for å oppdage generelle mønstre i materialet (Ibid, s. 247f).

Til slutt foretok jeg en *strukturert koding* der jeg gikk gjennom hele materialet på nytt og sammenlignet hvert spørsmål med de kategoriene jeg hadde endt opp med etter å ha foretatt kontinuerlige vurderinger og tilpasninger gjennom hele prosessen (Ibid, s. 247f).

Jeg endte opp med å vurdere de ulike oppleggenes spørsmål i forhold til et *strukturert kategoriskjema* (Grønmo, 2004, s. 128). Kategoriskjemaet mitt inkluderer de seks kategoriene i Blooms kognitive taksonomi og de fem kategoriene i Krathwohls affektive taksonomi. Siden et av oppleggene i studien fokuserer på den filosofiske samtalen, var det etter min vurdering et behov for å supplere med en kategori for det filosofiske området. I tillegg vurderte jeg om spørsmål var åpne eller lukkede. Skjemaet under viser de tre først nevnte kategoriene jeg benyttet:

Kunnskapsspørsmål (nivåer)	Holdning (nivåer)	Det filosofiske område
1. Faktaspørsmål 2. Forståelsesspørsmål 3. Anvendelsesspørsmål 4. Analyse spørsmål 5. Syntesepørsmål 6. Vurderingsspørsmål	1. Bevissthetsspørsmål 2. Responsspørsmål 3. Verdsettingsspørsmål 4. Organiseringspørsmål 5. Verdisystemspørsmål	1. Filosofiske spørsmål 2. Begrunnelsesspørsmål 3. Oppklaringsspørsmål 4. Problematiserende spørsmål 5. Spørsmål om samtalen

Tabell 2: Spørsmålskategorier

En svakhet ved å sette opp kategorier på forhånd, er at det er en fare for at man presser materialet inn i en på forhånd bestemt form. Nettopp for å unngå dette, vurderte jeg i begynnelsen av prosessen å bruke metoden «Constant comparative method», som går ut på å lage egne kategorier ved å sammenligne alle spørsmålene med hverandre og gruppere de som har fellestrekk (Ibid, s. 251). Det jeg oppdaget underveis, var imidlertid at spørsmål kan analyseres på svært mange ulike måter. Et spørsmål kan være både lukket, filosofisk og handle om verdier. Hvilke kriterier skal man da sortere etter? Etter å ha undersøkt tidligere



forskning på spørsmål i undervisning, kom jeg frem til at det ville være mest formålstjenlig å ta utgangspunkt i eksisterende kategorier. Jeg opprettet imidlertid flere kolonner, slik at jeg også kunne sortere etter kategorier som ikke utelukket hverandre.

Antallet spørsmål som finnes i de ulike oppleggene, er svært varierende. «B-tween spillet» har 290 spørsmål, bibelstudiet har 98 spørsmål, og de to refererte filosofisamtalene har til sammen 42 spørsmål. Tallmaterialet mitt er lite, særlig fra filosofisamtalene. Jeg må derfor være forsiktig med å generalisere, ellers står jeg i fare for å utføre en dårlig kvantitativ analyse framfor å gjøre en god kvalitativ analyse (Repstad, 2007, s. 131). Det er like fullt lov å gjøre oppmerksom på og diskutere eventuelle oppdagelser av klare mønstre i materialet, noe jeg også har gjort (Ibid, s. 131).

Når det gjelder «B-tween spillet», så består dette av spørsmålskort som i mange tilfeller har mer enn et spørsmål per spørsmålskort. Jeg valgte da kun ut det første spørsmålet, øvrige spørsmål ble utelatt fra analysen. I noen tilfeller var imidlertid hovedspørsmålet et ja/nei-spørsmål. For disse spørsmålene registrerte jeg hvorvidt de etterfølgende spørsmålene søkte en begrunnelse for valgt svaralternativ (ja/eller nei). Avgrensningen til maksimum et spørsmål per spørsmålskort ble gjort av hensyn til avhandlingens omfang.

### **5.1.3 Analyse av struktur**

Når jeg har foretatt analyse av struktur har jeg sett på om det er lagt opp til bruk av en samtaleguide, hvordan samtalen initieres og avsluttes, samt bruken av oppfølgingsspørsmål underveis (jf. kap. 2.3).

### **5.1.4 Analyse av alderstilpasning**

Oppleggenes *alderstilpasning* ble analysert ut fra kriteriene jeg fant i kapittel 4. Jeg så på i hvilken grad spørsmålene konkretiseres, om det tas opp problemstillinger som må antas å interessere målgruppen, samt om det tar hensyn til at tweens kan ha liten erfaring med diskusjon og mangle bibelkunnskap/religiøs erfaring.

### **5.1.5 Fortolkning**

Jeg satte inn data fra mine analyser i en datamatrise for å presentere dem på en måte som er oversiktlig og som tydelig får fram hovedtendenser og forskjeller. Svakheten med en slik matrise er at den samtidig skjuler mange av nyansene som de mer fullstendige analysene av hvert opplegg inneholder. I analysene har jeg forsøkt å få frem likheter og ulikheter, men

uten å rangere oppleggene. Målet har vært å bidra til større klarhet i de ulike egenskapene spørsmålet har som verktøy, og hvordan dette potensialet kan utnyttes på ulike måter.

Etter at jeg hadde analysert oppleggene, var det tid for å *fortolke* mine funn. Analyse og fortolkning kan skilles i teorien, men i praksis glir dette mye over i hverandre i kvalitative studier. Analyse «er den prosessen der man prøver å ordne data slik at vi får fram mønstre i dem, og slik at de dermed blir lettere tilgjengelige for fortolkning» (Ibid, s. 113), mens fortolkning «er en begrunnet vurdering av datamaterialet i forhold til den problemstillingen vi tar opp i studien» (Ibid, s. 113). Min fortolkning presenteres i avslutningen når jeg besvarer problemstillingens spørsmål.

## **5.2 Presentasjon av tweensopplegg og utvalgsriterier**

Min erfaring er at mange tweensledere bruker ferdige opplegg som utgangspunkt for undervisning, samtale og andakt for tweens. De fleste av disse oppleggene inneholder spørsmål, og dermed er det nærliggende å tro at mange tweensledere velger spørsmål ut fra den listen som foreslås i heftene. I det følgende vil jeg presentere tweensoppleggene som jeg har valgt å analysere.

### **5.2.1 Presentasjon av de tre oppleggene**

«*B-tween spillet*» er et samtalespill for aldersgruppen 10-13 (14) år. Det ble utgitt i 2006, men er trykket opp i flere opplag og selges fremdeles. «*B-tween spillet*» er laget av Frikirkens barn og unge (FriBU), og består av 300 spørsmålskort, samt et veiledningshefte.

«*10 Bible studies on the book of James*» er et bibelstudium beregnet for 11-15 åringer. Opplegget er utgitt av organisasjonen Child Evangelism Fellowship (CEF). Organisasjonen finnes også i Norge, og bærer her navnet «Evangelisk barnemisjon». Som tittelen sier, består dette heftet av ti samlinger som hver tar for seg deler av Jakobs bok.

«*På vandring gjennom livet*» er et prosjekt som fikk tildelt trosopplæringsmidler i perioden 2006-2009 for å prøve ut filosofiske samtaler som et nytt virkemiddel i trosopplæringen. Dette var et samarbeid mellom Birgitte Røes i Ung Kirkesang og filosof Øyvind Olsholt i Barne- og ungdomsfilosofene (BUF). Som dokumentasjon ble det skrevet ni artikler, deriblant to samtalereferater. Samtalene ble gjort med barn i alderen 10-13 år, og det er spørsmålene referert i de nevnte referatene som jeg har tatt med i analysen.

For å unngå å bruke lange navn, vil jeg i løpet av oppgaven også benevne disse tre konkrete oppleggene med «samtalespill», «bibelstudium» og «filosofisamtaler», både i bestemt og ubestemt form, uten at dette innebærer en påstand om at dette er noe allmenngyldig som også gjelder andre opplegg av tilsvarende art.

### 5.2.2 Kriterier for valg av opplegg

Jeg måtte gjøre et utvalg når det gjaldt tweensopplegg, og vil i det følgende forklare hvorfor jeg endte opp med de tre oppleggene jeg har valgt å fokusere på i denne studien.

*Spørsmål som hovedvirkemiddel:* Jeg syntes det var interessant å se at tre av tweensoppleggene som jeg kjente til, hadde spørsmål som hovedvirkemiddel, samtidig som de brukte spørsmål på helt ulike måter. Ved å studere disse tre oppleggene nærmere så jeg muligheten til å oppdage ulike måter å utnytte spørsmålets potensial på. Typiske opplegg bruker spørsmål til repetisjon eller samtale etter undervisningen. Disse tre oppleggene er ikke typiske, men siden spørsmålene gjennomsyrrer samlingene fra først til sist, kan disse tydeligere vise tendenser som kanskje finnes. Fremfor å gi en vurdering av de mest brukte oppleggene, der spørsmålet ikke er like sentralt, har jeg altså funnet det mer interessant i å studere oppleggene som har spørsmål som hovedvirkemiddel og således kan si mer om spørsmålets potensial. Dette er også grunnen til at jeg har tatt med et opplegg som ikke foreligger på norsk, nemlig bibelstudiet «10 Bible studies on the book of James».

*Tilleggsinformasjon om intensjon:* For alle de tre valgte oppleggene, foreligger det tilleggsinformasjon utover selve spørsmålene. Før jeg begynte på selve analysen, tenkte jeg at dette var fint. I ettertid har jeg imidlertid innsett at dette forholdet er en forutsetning for analysen. Både kategoriseringen av spørsmål og vurderingen av om spørsmålene er formålstjenlige, var avhengige av at jeg kunne gjøre meg kjent med intensjonen for oppleggene.

Tilleggsinformasjonen til «B-tween spillet» gis i et veiledningshefte, og det tilbys kurs med utgangspunkt i dette. Det samme gjelder «10 Bible studies on the book of James», både veiledningshefte og kurs tilbys. Veiledningsheftet er en del av opplegget til «Junior Youth Challenge», som er samlebetegnelsen for Child Evangelism Fellowship (CEF) sitt materiell for 11-15 åringer. Også for «På vandring gjennom livet», foreligger det skriftlig

tilleggsinformasjon i form av flere artikler som sier noe om intensjonen og bruken av filosofisk samtale i trosopplæringen. Også her tilbys det kurs.

*Produsert etter år 2000:* Samtlige av tweensoppleggene er skrevet etter år 2000, av nålevende forfattere. To av dem er skrevet av nordmenn, det siste har irsk forfatter. Det kan forekomme noen kulturforskjeller mellom Norge og Irland, men forskjellene må forventes å være mye mindre enn om et opplegg for eksempel var skrevet i et afrikansk eller asiatisk land. Jeg har imidlertid ikke valgt de nyeste tweensoppleggene som er utgitt i Norge: «Btweens 7» (Bibelleseringen 2014), «Dig deeper. Trosopplæring for tweens» (Acta 2013) og «Viggo for tweens» (Misjonsforbundet 2013). Begrunnelsen for at ingen av de tre sist nevnte er tatt med, er at de valgte oppleggene i større grad bruker spørsmål som virkemiddel.

*Målgruppen:* Et relevant spørsmål er om alle oppleggene passer for målgruppen i studien. «B-tween spillet» oppgir 10-13 (14) åringer som målgruppe, bibelstudiet «10 Bible studies on the book of James» retter seg mot 11-15 åringer, og «På vandring gjennom livet» retter seg mot aldersgruppen 12-18 år. De to første må dermed uten videre anses relevante og koherente for studien, mens filosofisamtalen må undersøkes nærmere for relevans og koherens med de to andre oppleggene. Jeg har under overskriften «Presentasjon av de tre oppleggene» (jf. kap. 5.2.1), nevnt at de to samtalerreferatene som er gjengitt i filosofiopplegget, er fra samtaler med 10-13 åringer. Det er spørsmålene fra disse samtaler jeg tar utgangspunkt i min analyse. Spørsmålene er altså hentet fra samtaler med målgruppen for studien. Det er imidlertid også et referat fra en tur med 7. klassinger, og et annet sted refereres det til uttalelsen til en 11 år gammel jente på tur sammen med voksne. Videre er det utarbeidet et hefte med forslag til hvordan man kan bruke filosofisk samtale med 11 åringer under «Lys våken»-arrangementer i kirken. Det må således kunne sies at spørsmålene hentet fra filosofisamtalene er relevante og koherente å sammenligne med spørsmålene fra de to andre oppleggene.

*Egenart:* Oppleggene som ble valgt ut, har en definert egenart som gjør at bruken av spørsmål belyses på en annen måte enn i de øvrige utvalgte oppleggene. Egenarten kan også omfatte oppleggets struktur, som i for eksempel filosofisamtalenes tilfelle innebærer mangel på sådan, i det opplegget ikke har noen forhåndsbestemt struktur, men i stedet eksemplifiser hvordan en filosofisk samtale kan utvikles.

Utvalget mitt presenterer altså tre vidt forskjellige måter å anvende spørsmål på overfor målgruppen jeg fokuserer på og innenfor fagområdet jeg har studert. Dokumentene (oppleggene) som jeg har valgt å analysere, er offentlig tilgjengelig for alle. «På vandring gjennom livet» ligger åpent som dokumenter på internett, de andre to oppleggene kan bestilles fra utgiverne og er fremdeles i salg per i dag. Dette er førstehåndskilder, altså originaldokumenter, og dette er å foretrekke når man skal foreta en dokumentanalyse (Repstad, 2007, s. 106).

### **5.3 Habilitet**

Undertegnede var med og laget «B-tween spillet». Min rolle var å lage forslag til spørsmål og å delta i arbeidsgruppen som vurderte om de ulike forslagene til spørsmål og temaer var relevante for målgruppen. Relevans var det eneste kriteriet vi brukte, andre kriterier ble ikke diskutert. Med andre ord vurderte ikke arbeidsgruppen, fra det tidspunkt jeg kom inn, målsetning og visjon for spillet (forut for min tid), spørsmålstyper, strategi eller spørsmålenes virkning. Jeg kan derfor ikke se at det forhold at jeg var med på å foreslå spørsmål eller det forhold at jeg var med på å vurdere relevans av de foreslåtte spørsmålene til opplegget, kan påvirke resultatet av denne studien.

Jeg vil også nevne at jeg har hatt en viss tilknytning til utgiverne av to av oppleggene som inngår i studien, nemlig Child Evangelism Fellowship og Den Evangelisk Lutherske Frikirke. Det er disse to organisasjonene som henholdsvis står bak oppleggene «10 Bible studies on the book of James» og «B-tween spillet». Når det gjelder Child Evangelism Fellowship, har jeg deltatt på et seks ukers studieopphold hos dem og deretter et 10 dagers studieopphold noe senere. Når det gjelder Den Evangelisk Lutherske Frikirke, har jeg hatt et ansettelsesforhold til denne organisasjonen i Hamar Frikirke. Det er imidlertid flere år siden jeg var tilknyttet disse organisasjonene. Min nåværende arbeidsgiver, Acta - barn og unge i Normisjon, var også medutgiver av «B-tween spillet». Utgivelsen skjedde imidlertid lenge før jeg tiltrådte stillingen min i Acta.

Min konklusjon er altså at habilitetsspørsmålet ikke har hatt noen innvirkning av betydning på studiens resultat. Et relevant spørsmål er likevel om ikke habilitetsspørsmålet helt kunne vært unngått med å velge bort opplegg hvor habilitet må drøftes. Imidlertid ville habilitetsspørsmålet også blitt reist i relasjon til de to mest aktuelle av de øvrige kandidatene,

nemlig opplegget «Dig deeper» - som er gitt ut av Acta, min arbeidsgiver – og «Btweens», som er et andaktshefte for tweensledere utgitt av Bibelleseringen – hvor jeg bidrar med andakter. Også for flere av de andre oppleggene vil habilitetsspørsmålet i noen grad komme opp, siden det er et begrenset antall organisasjoner og personer som har arbeidet med utgivelse av trosopplæringsmateriell i Norge.

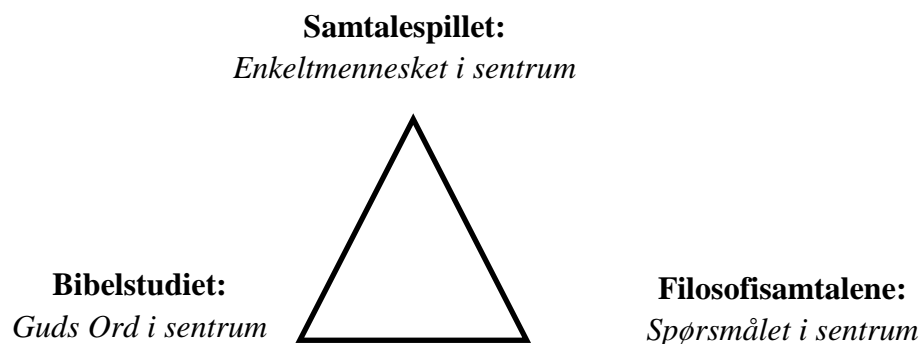
## 5.4 Forforståelse

Forforståelse er, i følge Gadamer, «det grunnlag som jeg som leser har for å forstå en tekst» (Kleven, 2002, s. 43). Forforståelse avhenger av hvem jeg er:

Min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg. Jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min fortolkning av teksten. Samtidig ville det ha vært umulig å forstå noe som helst uten en slik forforståelse. Den er en nødvendig brobygger mellom meg selv og omgivelsene rundt meg, inkludert andre mennesker. Derfor vil vi alltid gå inn i fortolkningsprosessen med hele vår forforståelse som grunnlag (Ibid, s. 43).

Jeg har mine egne oppfatninger av tweens, bevisste og ubevisste, som er bygget på min erfaring med dem på ulike arenaer. Dette vil farge hva jeg legger merke til når jeg leser teoristoff, og kan dermed prege studien. «Det subjektive elementet er til stede i all samfunnsvitenskap, men er langt mer synlig ved kvalitative studier» (Repstad, 2007, s. 138). Dette er altså ikke noe jeg kan unngå, men noe jeg må være bevisst på.

Før jeg startet denne studien, hadde jeg en hypotese. Jeg så for meg at oppleggene representerte tre ytterpunkter, der «B-tween spillet» har enkeltmennesket i sentrum, «10 Bible studies on the book of James» har Bibelen i sentrum, mens «På vandring gjennom livet» har spørsmålet i sentrum. Skjematisk fremstilt:



Figur 5: Hypotese

I den oppsummeringen avslutningen kommenterer jeg hvordan jeg vurderer denne hypotesen i lys av studiens resultat.





## 6. Analyse av «B-tween spillet»

- Samtalespillet under lupen

### 6.1 Intensjon

Det fremgår av veiledningsheftet at «B-tween spillet» ble laget av pragmatiske årsaker ut i fra et konkret behov. Spørsmålskortene og det medfølgende heftet skal være en starthjelp for voksne som ønsker å innlede samtaler med tweens om relevante temaer. Samtalespillet ble laget for å være «en god måte å få i gang samtalen omkring viktige temaer som opptok denne aldersgruppen. Vi trengte et hjelpemiddel som gjorde det enkelt for en gruppeleder å komme inn på viktige temaer» (Heskje m.fl., 2006, s. 4). Dette er helt i tråd med intensjonen til «Gud gir, vi deler», som sier at: «Trosopplæringen skal være en arena for samtale for barn og unge» (Kirkerådet, 2010, s. 16). «B-tween spillet» tar opp mange av de konkrete temaene som nevnes i «Gud gir, vi deler», eksempelvis familie, oppvekst, skole og kirke.

Utgiverne ønsker at tweens skal få hjelp til å møte dagliglivets utfordringer, til å stå for egne meninger og til å få et personlig forhold til Gud (Heskje m.fl., 2006, s. 6ff). Spørsmål anses av utgiverne å være vesentlige for å oppnå dette målet innenfor smågruppens samtalearena. Likeledes anses de voksnes tilstedeværende, fremtoning og holdninger som viktige.

Målsettingene til «B-tween spillet» handler om integrering av verdier, slik at de blir en del av ens egen personlighet, og er altså affektive (jf. kap. 2.2.2). Man vil at tweens skal utveksle meninger med hverandre. Intensjonen er at de skal delta i diskusjoner og svare på spørsmål, altså mål på *responsnivået*. Man ønsker også at tweens skal ta stilling til ting «og selv komme fram til reflekterte meninger om deres holdninger og verdier» (Ibid, s. 4). Målet om å gjøre seg opp egne meninger, synes å være på *verdsettingsnivået*. Det står også eksplisitt at: «Vi ønsker å lære dem å diskutere» (Ibid, s. 4). De affektive målsettingene i «B-tween spillet» handler i stor grad om livstolkning og livsmestring i lys av den kristne tro (jf. kap. 3.2).

I veiledningsheftet står det: «Skal du være med å påvirke til gode vaner og holdninger, så går det ikke an å begynne å snakke med dem når de er 16 år. En må starte i «tweens-alderen» (Ibid, s. 51). Videre i heftet står det at gruppelederen gjennom åpen dialog kan være med å gi

tweens et «dytt» i riktig retning (Ibid, s. 11). Det ligger altså under et ønske om å påvirke tweens til å ta gode valg i fremtiden.

## 6.2 Spørsmålstyper

«B-tween spillet» har 300 spørsmålskort, men 10 av kortene inneholder oppgaver som ikke kan regnes som spørsmål. 6 av dem er dramatiseringer, for eksempel: «*Rollespill: Du vil ha internett på rommet ditt. Foreldrene dine synes du er for ung. Spill rollene.*» Disse oppgavene kunne plasseres under verdsetting under det affektive området, men siden spørsmålsformuleringen ikke er med, så har jeg valgt å holde dem utenfor kategoriseringen. De siste 4 ikke-spørsmålene er oppgaver av typen: «*Alle skal si noe fint til de andre i gruppen*, og disse oppgavene er heller ikke behandlet i analysen min.

### Affektive spørsmål

Av de 290 spørsmålene i «B-tween spillet», er 254 å regne som affektive, og handler altså om holdninger og verdier. Dette utgjør 87 % av spørsmålene i samtalespillet. Spørsmålene fordeler seg slik på de fire nederste kategoriene i den affektive taksonomien:

Bevissthetsspørsmål	47 spørsmål
Responsspørsmål	17 spørsmål
Verdsettingsspørsmål	189 spørsmål
Organiseringsspørsmål	1 spørsmål

Det store flertallet, 65 % av det totale antall spørsmål, er på verdsettingsnivået (nivå 3). Spørsmål på dette nivået ber deg ta stilling til ting, komme med din oppfatning, og handler mer om «magefølelsen», og om dine holdninger. Sagt med andre ord: Hva du gjør og tenker at du ville gjort i ulike situasjoner. For et samtalespill som ønsker å påvirke holdninger, er det naturlig at dette blir nivået som de fleste spørsmål stilles på.

En sjettedel av spørsmålene, mer nøyaktig 16 %, er på det laveste nivået i den affektive taksonomien, bevissthetsnivået. Slik vi har sett, formulerer man ofte ikke mål på dette nivået, da man som regel har høyere ambisjoner enn at elevene bare skal registrere noe mer eller mindre ubevisst (jf. kap. 2.2.2). Dette er imidlertid i tråd med intensjonen til «B-tween spillet». Initiativtakeren til samtalespillet, Ingrid Halvorsen Heskje fra FriBU, sa på et seminar i 2013 at dersom det er problemstillinger lederen ikke vurderer som aktuelle for sin gruppe, så er det fint å likevel la dem være med. Om man velger å ikke behandle et spørsmål i plenum,

så kan man likevel lese spørsmålet. Slik skapes en bevissthet om at problemstillingen finnes. Dette er altså mål på bevissthetsnivået.

### **Kognitive spørsmål**

Det er 38 kognitive spørsmål i samtalespillet, og dette utgjør 13 % av alle spørsmål.

Faktaspørsmål	1 spørsmål	
Forståelsesspørsmål	22 spørsmål	(8 %)
Anvendelsesspørsmål	11 spørsmål	(4 %)
Analysespørsmål	4 spørsmål	(1 %)

De fleste av disse er forståelsesspørsmål (nivå 2) i Blooms taksonomi. Det er ofte snakk om forståelse av begreper, som for eksempel incest, spiseforstyrrelser, mobbing, sex, borgerlig konfirmasjon osv. Disse spørsmålene kan anses som en opparbeidelse av en felles forståelse av sentrale begreper, som igjen antagelig må anses å være en forutsetning for en meningsfull samtale. Det er altså at alle vet hva det er man snakker om. Dermed blir det naturlig at kognitive spørsmål på forståelsesnivået utgjør en viss andel av spørsmålene i et samtalepill.

Jeg ville i utgangspunktet forventet at det var flere anvendelsesspørsmål i «B-tween spillet», da det er praksisrettet og fokuserer på anvendelsen av prinsipper. Jeg har imidlertid sett at det i større grad er snakk om at tweens bes sette ord på sine oppfatninger, enn at de skal anvende prinsipper som er undervist. Slik undervisning gis i hvert fall ikke rett i forkant, men det kan være at man håper på at tidligere undervisning i bibelske prinsipper er integrert i de unge.

### **Åpne og lukkede spørsmål**

110 av spørsmålene i «B-tween spillet» er ja/nei-spørsmål. Dette utgjør altså i overkant av en tredjedel av det totale antallet spørsmål. Av ja/nei-spørsmålene følges 35 opp av et eller flere oppfølgingsspørsmål.

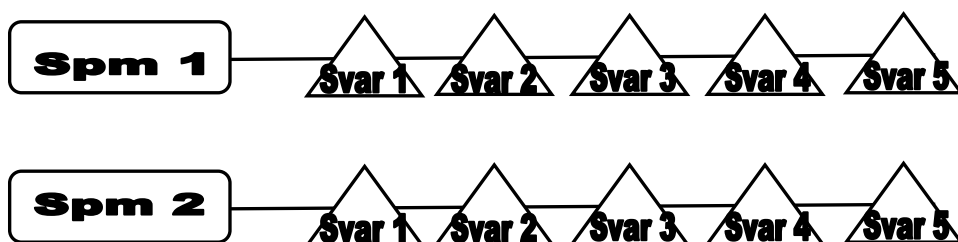
I tillegg til ja/nei-spørsmålene er det 17 spørsmål som har to svaralternativer, enten i form av spørsmålet: «Enig eller uenig?» eller andre alternativer. Disse må også regnes som relativt lukkede.

Godt over halvparten av spørsmålene, 162, er åpne. Noen av disse kan kanskje regnes som delvis åpne, da de har et fasitsvar. Eksempler: «*Noen barn/ungdommer opplever å bli utsatt for seksuelle overgrep, hva er det?*», «*Hva er forskjellen på borgerlig og kirkelig konfirmasjon?*»

I «B-tween spillet» blir tweens møtt med mange hypotetiske situasjoner og spørsmål i forbindelse med disse. «Hypotetiske spørsmål er en følelsesmessig og tankemessig forberedelse til det som kommer, eller kan komme – en form for fremtidsberedskap» (Mathisen, 2008, s. 146). Dette passer sammen med intensjonen om å forberede tweens på fremtidige problemstillinger, så de står bedre rustet til å ta gode valg.

### 6.3 Struktur

I «B-tween spillet» er samtalen strukturert rundt spørsmål som velges ut ved å trille en terning og trekke et kort fra det temaet som terningen viser. Det er seks kategorier som har kort i ulike farger, og det brukes en terning som har tilsvarende farge på hver side. Instruksjonene blir gitt på et ark som følger med spillet og lyder slik: «Les spørsmålet eller oppgaven høyt for de andre i gruppen. Den som har trukket kortet får lov til å svare først. De andre får svare etter tur hva de mener. La neste person kaste terning på nytt når det føles naturlig å gå videre». Vi kan dermed få en slik struktur på samtalen:



Figur 6: Samtalespillets struktur

Det skiftes fra en spørsmålstype til en annen når alle har avgitt et svar eller «når det føles naturlig å gå videre». Det nye spørsmålet velges ved å trille terningen på nytt, og det er dermed tilfeldig hva slags tema eller type spørsmål som stilles. Det er altså ikke lagt opp til at spørsmålene skal bygge på hverandre.

Samtalen kan også struktureres som en samtale begrenset til et enkelt tema, for eksempel temaet «Mobbing og vennskap». I en slik samtale brukes ikke terningen, man velger da bare den bunken med kort som handler om dette emnet. En slik samtalestruktur vil gi tematisk sammenheng, men det er fremdeles tilfeldig hvilken rekkefølge spørsmålene kommer i. Unntaket er hvis lederen på forhånd går inn og legger dem i en bestemt rekkefølge. Dette vil i så fall være en forhåndsbestemt progresjon, og ikke noe som følger den naturlige

samtaleutviklingen der og da. Uansett hvilken av disse fremgangsmåtene man velger, vil ikke spørsmålene bygge på svarene.

Et spørsmål som er relevant å stille, er om en slik hopping fra tema til tema – og fra spørsmålstype til spørsmålstype – er formålstjenlig. I følge Eide og Winger (2003:78ff) kan barn bli motløse og miste motivasjonen dersom spørsmålene som stilles, oppleves for vanskelige. En løsning som foreslås, er å veksle mellom lette og vanskelige spørsmål. Dette vil ofte skje i samtalespillet, da man etter å ha samtalt om et alvorlig emne som incest, kan trekke et spørsmålskort som handler om noe langt mer trivielt. Eksemplene i Eide og Wingers bok er tatt fra barnehage og småskole, og vi kan spørre oss om dette forholder seg annerledes med eldre barn. For tweens kan det kanskje være demotiverende dersom lederen stiller spørsmål som oppleves for lette eller innlysende, eller som oppfattes som irrelevante. Dette må imidlertid nyanseres noe. I skolesammenheng forholder man seg til elever på samme klassetrinn, mens man i trosopplæring ofte vil samle barn fra hele mellomtrinnet i en gruppe. Med såpass stor variasjon i alder, kan det være et klokt valg å forberede spørsmål av ulike vanskelighetsgrad, for slik å legge bedre til rette for å favne hele gruppen. I «B-tween spillet» vil det veksles mellom ulike spørsmålstyper, tema og vanskelighetsgrader, og slik kan man håpe at noe treffer de fleste i gruppen. Dette minner også litt om Rousseaus framgangsmåte, som gikk ut på å «bombardere» de unge med spørsmål og la det være opp til dem hva de ville jobbe videre med (jf. kap. 2.1.2). Man kan velge å behandle ett spørsmål i lengre tid, mens man går fort videre når man opplever at et spørsmål ikke skaper engasjement.

Spørsmålene i «B-tween spillet» må anses som et utgangspunkt for samtale, og man står selvsagt fritt til å snakke videre ut ifra et utgangsspørsmål. Da er det opp til gruppen og samtalelederen å drive samtalen videre. Det oppfordres flere ganger i heftet til å snakke om det tweens er opptatt av «der og da», og dette kan jo også trigges av spørsmål i «B-tween spillet». Det gis imidlertid ingen veiledning til hvordan man skal lede en slik samtale, utover at man skal lytte, passe på at alle får komme til ordet, og svare på eventuelle spørsmål som stilles direkte til lederen.

Noen spørsmålskort inneholder flere spørsmål. Disse kan brukes som en «spørsmålsguide» i miniformat. Eksempel: «*Noen barn/ungdommer opplever å bli utsatt for incest, hva er det? Kan en gjøre noe for å hjelpe dem, slik at det blir slutt på dette? I så fall, hva og hvem kan hjelpe?*» Dersom man tar et spørsmål om gangen her, begynner man med et

forståelsesspørsmål der man forsikrer seg om at alle vet hva begrepet incest innebærer. Så følger et lukket spørsmål, tett etterfulgt av et spørsmål som ber om et utdypende svar. Det siste spørsmålet gir et hint om at svaret på spørsmål 2, er «ja». På dette området vil nok en voksen ofte ønske å komme med informasjon dersom det viser seg at de unge ikke vet hvordan de skulle gå fram i en slik situasjon.

Et annet eksempel på et kort som kan fungere som en mini-samtaleguide: *«På hvilke områder føler du mest gruppepress? Tenk tilbake på en gang du opplevde gruppepress. Beskriv hvordan du taklet det og hvorfor/hvordan.»* Her er et emosjonelt spørsmål der det ligger som et premiss at hver enkelt opplever gruppepress. Man blir bedt om å beskrive en gang dette skjedde, hvordan man taklet det og hvorfor man taklet det slik. Dersom barna kun sier hva som skjedde, kan lederen velge å følge opp med spørsmålene: *«Hvordan taklet du det da?»*, og etter at dette spørsmålet er besvart, kan man spørre *«Hvorfor taklet du det på denne måten?»* Det kan her se ut som man er ute etter å belyse mestringsstrategier.

Det er jo ingenting som tilsier at man ikke kan følge opp alle spørsmålene på tilsvarende måte. En del av de lukkede spørsmålene følges opp av et hvorfor/hvorfor ikke, og mange ledere vil nok finne det naturlig å be om begrunnelse også der det ikke eksplisitt står angitt på kortet at dette skal gjøres. For at noe skal oppleves som en samtale, vil man antagelig ønske noe mer enn at et spørsmål besvares av barna etter tur, slik: «ja», «nei», «nei», «ja» og «vet ikke», «neste spørsmål». Det naturlige synes å være at spørsmålene følges opp og at man går litt dypere.

## 6.4 Alderstilpasning

I «B-tween spillet» stilles altså mange hypotetiske spørsmål der barna skal tenke seg inn i konkrete situasjoner. Dette er både hverdagslige problemstillinger som 10-13 åringene sannsynligvis har møtt på allerede, og problemstillinger som de vil kunne komme til å møte i løpet av relativ kort tid. Spørsmålskortene er delt inn i seks kategorier eller temaer:

Mobbing /Vennskap  
Familie/Kjærlighet  
Kropp/Selvtillit  
Verdier/Oppførsel  
Sorg/Frykt/Redsel  
Tro/Tvil

Temaet «vennskap» er på andreplass over hva tweens er opptatt av (jf. kap. 4.2). På tweens sin liste over fritidsaktiviteter finner vi også «å drive med sport». Spørsmålskortene har et tema med en naturlig sammenheng til sportsaktiviteter, nemlig temaet «Kropp/Selvtillit». Videre interesserer tweens seg i stor grad for det som tenåringer er opptatt av (jf. kap. 4.2), og dermed er temaer som forelskelse, kjæresten, mote etc. å anse som relevante for tweens. Slike spørsmål har «B-tween spillet» mange av. Eksempler: «*Er det viktig å være moteriktig?*», «*Kan man være skikkelig forelska i mange samtidig?*», «*Når er man gammel nok til å ha kjæreste?*» Temaene i «B-tween spillet» må altså anses å ha høy grad av relevans for aldersgruppen for tweens.

Utover hovedtemaene nevnt over, er det også en del spørsmål som er rettet mer mot her-og-nå-situasjonen, for eksempel: «*Hvor ofte bør man dusje?*», «*Når er det greit at jenter begynner med sminke?*»

I tillegg er det tatt opp en del temaer som forfatterne mener tweens bør vite noe om, for eksempel holdninger til rus, samt problemstillinger i forhold til spiseforstyrrelser og sexpress. Ikke alle 10 åringer vet for eksempel hva spiseforstyrrelser er, men gjennom spørsmålene som spillet stiller, vil de forberedes på at denne type problematikk finnes. Tanken er at ved å snakke om det tidlig, er de unge bedre rustet til å møte slike problemstillinger senere (Ibid, s. 51).

Det er påfallende at ingen av kategoriene handler om tv, musikk, dataspill eller internett. Dette har imidlertid en naturlig forklaring. Disse aktivitetene, som er blant de øverste på tweens sin liste over fritidsaktiviteter, er tema som tas opp i samtalspillet «Meg@bite», utgitt av Barnevakten, som kun hadde spørsmål rundt mediebruk. I heftet oppfordrer FriBU til å kjøpe dette spillet (Ibid, s. 4).

«B-tween spillet» krever ikke at deltakerne har tidligere erfaring med diskusjon. Det er lagt opp til at en voksen skal lede samtalen. Videre er spørsmålene formulert med tanke på at spillet kan brukes for eksempel i skolesammenheng. Det uttrykkes også i heftet at det kan være en god ting at det både er kristne og ikke-kristne tweens med i gruppen, da det anses som en fordel å få fram ulike meninger å bryne seg på. Det tas dermed hensyn til at tweens har ulike erfaringer med religiøst liv.

Slik vi har sett, er en tredjedel av spørsmålene lukkede spørsmål. Dette er noe man vanligvis anbefaler å unngå, særlig i møte med barn. Men, som vi også har sett, har lukkede spørsmål sin funksjon, spesielt når de etterfølges av et oppfølgingsspørsmål. Denne kombinasjonen av spørsmål utfordrer tweens til å ta stilling til noe, for deretter å begrunne det, noe den danske undersøkelsen nevnt i kapittel 4.2 hevder er viktig. Dette taler for at også disse spørsmålene er et godt valg i møte med aldersgruppen tweens.

En samtale med utgangspunkt i «B-tween spillet» vil ofte hoppe fra tema til tema. Man kan imidlertid snakke med utgangspunkt i ett spørsmål en hel kveld. Min erfaring er at det ikke er noe problem for tweens å hoppe fra det ene spørsmålet til det andre. De er vant til å omstille seg, og kan være rastløse. Dersom et spørsmål ikke «treffer», kan man bare gå videre, og man kan få snakket om et vidt spekter av emner. Alt i alt kan vi konkludere med at «B-tween spillet» er godt tilpasset målgruppen.



## 7. Analyse av «10 Bible studies on the book of James»

- Bibelstudiet under lupen

### 7.1 Intensjon

I innledningen til «10 Bible studies on the book of James» presenteres intensjonen med studieopplegget: «This manual aims at helping young believers grow in their faith» (Mayhew, 2004, s. 1). Målsetningen om å bidra til åndelig vekst, tenkes oppnådd gjennom at bibelstudiet skal formidle grunnleggende læresetninger i den kristne tro, samt utfordre de unge til handling: «Your task as a teacher is not only to pass on doctrinal knowledge. Depending on the work of the Spirit, you will try to challenge the young people and encourage them to put the Word of God into practice» (Ibid, s. 3). Bibelstudiet er på linje med målsettinger i Trosopplæringsplanen, blant annet at: «Gjennom trosopplæringen skal barn og unge lære å kjenne den treenige Gud gjennom Bibelen som Guds ord, trosbekjennelsen, sakramentene og andre sentrale uttrykk for kirkens tro» (Kirkerådet, 2010, s. 16).

Hver samling har tre typer mål med hvert sitt fokus: «knowledge, emotions and actions» (Mayhew, 2004, s. 1). Eksempel fra første samling (Ibid, s. 3):

The young believers will

- understand that trials are inevitable and that they are valuable for their spiritual growth.
- realise that, when facing trials, they can count on God and that one day they will receive the crown of life.
- ask God to help them to stand firm in difficult times.

Kunnskapsmålet handler ikke om å lære historisk kunnskap og fakta, men om å øke sin forståelse på dette området. Det emosjonelle målet for denne samlingen er at de unge skal innse eller erkjenne noe, og dette kan vel også regnes som en form for forståelse. I den kristne tro kan de to først nevnte målene også settes i sammenheng med åpenbaringskunnskap. Målet innebærer både at de unge får med seg det som formidles, og at de forstår det og tror det. Det siste målet (handlingsmålet), synes å være en form for prosesskunnskap; at de skal vite hva de kan gjøre i møte med vanskeligheter. Slik sett har også dette med forståelse å gjøre.

Bibelstudiet er stoffsentrert. Det er naturlig at Bibelen både er utgangspunkt og fasit for spørsmålene. Delmål på veien til åndelig vekst, er forståelse av begreper, erkjennelse av

sannheter og oppfordring til å ta gode valg. Dette har likhetstrekk med katekismeforklaringens intensjon, der spørsmålene har fasitsvar ut i fra Bibelen og kristen troslære, og målet med spørsmålene er å oppnå en dypere forståelse av troens innhold (jf. kap. 2.1.3). Bibelstudiet deler altså Trosopplæringsplanens målsetting om at det man lærer, skal anvendes i eget liv, at det skal skapes en sammenheng mellom liv og lære, eksempelvis at «Barn og unge skal lære å kjenne og bruke Bibelen til hjelp, trøst, veiledning og inspirasjon» (Kirkerådet, 2010, s. 16).

Child Evangelism Fellowship har en veldig klar intensjon med spørsmålene de stiller:

The questions help to guide the teens in their study of the text. You will use three kinds of questions: observation, comprehension and application questions. This way the young people will start by examining what the passage says, then they will think over what it means and finally they will put it into practice. They will learn little by little what the steps are to interpret a Bible passage. It will help them when they have their own quiet time (Mayhew, 2004, s. 1).

I tillegg til ønsket om å undervise tweens sannheter fra Bibelen, har bibelstudiet altså en intensjon om å modellere for tweens hvordan de selv kan studere bibelavsnitt, reflektere over betydningen og relatere dem til dagens utfordringer.

Bibelstudiet er for øvrig på linje med Trosopplæringsplanen når det gjelder at refleksjoner skal gjøres «i lys av den kristne tro» (Kirkerådet, 2010, s. 17).

## 7.2 Spørsmålstyper

Det er 98 spørsmål i «10 Bible studies on the book of James». Det store flertallet av disse er kognitive.

### Kognitive spørsmål

94 % av spørsmålene i bibelstudiet er kognitive. De fordeler seg slik på de ulike nivåene i den Blooms taksonomi:

Faktaspørsmål	41 spørsmål	(42 %)
Forståelsesspørsmål	47 spørsmål	(48 %)
Anvendelsesspørsmål	3 spørsmål	(3 %)
Analysespørsmål	1 spørsmål	(1 %)

Utgiverne av opplegget har gjort et bevisst valg om å stille tre typer spørsmål: observation, comprehension, application. Dette kan se ut til å tilsvare de tre nederste kategoriene i Blooms taksonomi.

Faktaspørsmålene tilsvare det Cam/Fastvold kaller «Se etter i boka»-spørsmål, det vil at svarene er å finne i bibelteksten de har foran seg (jf. kap. 2.2.3). Utgiverne kaller dette «observation questions». Et par eksempler: «*According to verse 2, what should we do when facing a trial?*», «*What does the trial produce, according to verse 3?*» Det er ikke unaturlig at det er mange spørsmål av denne typen, siden materiellet er beskrevet som et studieopplegg for en bibeltekst. Teksten er dermed et naturlig utgangspunkt for samtalen.

Jeg har kategorisert spørsmål som forståelsesspørsmål når de krever litt mer enn lesekunnskaper; at man selv må dra slutninger eller ha noe forkunnskap. Utgiverne skriver i forordet at de vil stille slike «comprehension questions». Spørsmålene sammenfaller i stor grad med det Cam/Fastvold kaller «Spør en ekspert»-spørsmål (jf. kap. 2.2.3). Som vi har sett over, er forståelse, erkjennelse – og til slutt åndelig vekst, det endelige målet for dette bibelstudiet, og det er dermed nærliggende å forvente spørsmål om forståelse.

Til sammen utgjør fakta- og forståelsesspørsmål så mye som 90 % av spørsmålene i bibelstudiet. Dette er spørsmål som har ett riktig svar.

Det er imidlertid påfallende at det er svært få – kun 3 – spørsmål av typen «application questions», altså anvendelsesspørsmål. Utgiverne beskriver dette som spørsmål som handler om at tilhørerne skal ta stilling til et appellerende spørsmål; ofte valg som påvirker livet. Noen av spørsmålene som passer denne beskrivelsen har jeg imidlertid kategorisert i de affektive kategoriene.

### **Affektive spørsmål**

Det er 6 spørsmål som tilhører den affektive taksonomien:

Bevissthetsspørsmål	2 spørsmål	(2 %)
Responsspørsmål	1 spørsmål	(1 %)
Verdsettingsspørsmål	3 spørsmål	(3 %)

Her er noen eksempler: «*Will you give priority to meditation on the Word in the coming days?*», «*Do you talk with God when you are in difficulty, but also when you are happy?*» De unge stilles her på valg. Svarer de bekreftende på det første spørsmålet, vet vi at de har ønsket

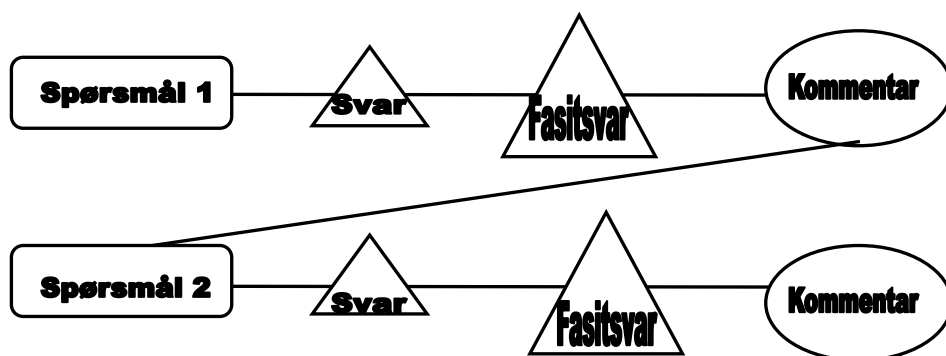
og har som intensjon å prioritere å meditere over Guds Ord. Vi vet imidlertid ikke om de kommer til å gjennomføre det. Spørsmålet plasseres dermed på bevissthetsnivået (nivå 1). Det andre eksemplet etterspør handling; hva du gjør – og jeg har derfor plassert det på responsnivået (nivå 2). Det følgende spørsmålet, har jeg kategorisert som et verdsettingsspørsmål (nivå 3): «*Could this happen in our group?*» Dette spørsmålet ber den enkelte komme med sin oppfatning.

### Åpne og lukkede spørsmål

Dersom vi bruker den vide definisjonen av lukkede spørsmål, er alle spørsmålene som stilles i bibelstudiet lukkede. Det er imidlertid kun 10 % som er ja/nei-spørsmål. De resterende 90 % av spørsmålene er av typen korte faktasvar, spørsmål med ett riktig svaralternativ.

## 7.3 Struktur

Spørsmålene i «10 Bible studies on the book of James» velges ut i fra det som anses naturlig å spørre om i bibelteksten, og spørsmålene følger versene kronologisk. Dersom det er et begrep som må forklares, så stilles det et spørsmål om det. Men dersom begrepet først kommer lengre ute i teksten, begynner man med spørsmål som passer til første vers. Spørsmålenes rekkefølge er satt opp på forhånd, og følger versenes progresjon:



Figur 7: Bibelstudiets struktur

Samtalelederen sitter med svarene, og dersom de unge ikke selv kommer fram til disse, vil han komme med dem. Det er også lagt opp til at lederen kommer med supplerende kommentarer og små undervisningsbolker. Dette gjør at samtalelederen vil ha en konstatende stil. Det er rette og gale svar i denne sammenheng, og fokuset ligger på å lære å undersøke en tekst nærmere og trekke ut ting fra teksten.

## **7.4 Alderstilpasning**

Bibelstudiet «10 Bible studies on the book of James», er stofforientert fremfor problemorientert. Bibelstudiet tar dermed utgangspunkt i Bibelen først, ikke de unges hverdag.

Utover spørsmål og svar, inneholder samlingene også en del andre elementer. Hver samling starter med en kort historie, og denne er tilpasset målgruppen. Første samling starter for eksempel med historien om 14 år gamle Paul som er på fotballturnering i Paris, og opplever drikkepress.

I tillegg skal det også gis ut et arbeidsark på hver samling. For første samling gis det for eksempel et bilde av ungdommer som opplever press av ulike slag. Det er altså gjort visse grep for at temaene skal oppleves relevante for de unge. Spørsmålene retter seg imidlertid mest mot bibelteksten og forståelsen av denne. Siden mange av spørsmålene er av typen «Se etter i boka», kreves det ikke forkunnskaper, kun leseferdigheter. Svaret på spørsmålene som stilles, står i teksten de unge har foran seg. Noen spørsmål krever imidlertid forkunnskaper. Dersom barna ikke kan svare, er det lagt opp til at læreren selv skal besvare spørsmålene.

Samtaleformen krever ikke at barna har diskusjonserfaring. Samtalene i bibelstudiet legger opp til, vil vel ikke kalles diskusjon. Ved at lederen gjentatte ganger henviser til konkrete bibelvers, lærer barna å lete fram svarene i teksten. Svarene barna kommer med, har en fasit. Kognitive spørsmål er dessuten noe barn ofte er vant til fra skolen.

Alt i alt, er opplegget laget med tanke på at barna skal være aktive deltakere. Fremfor at læreren underviser gjennom formidling, inkluderes barna i prosessen ved å få spørsmål som peker på sammenhenger i teksten. Opplegget må anses som tilpasset tweens. Det er nok noe krevende for de yngste i tweensgruppen, men det er jo også beregnet for 11-15 åringer.



## 8. Analyse av «På vandring gjennom livet»

- *Filosofisamtalene under lupen*

### 8.1 Intensjon

I filosofiopplegget «På vandring gjennom livet» presenteres intensjonen til opplegget slik: «Å undersøke påstander og meninger for å se om de er velbegrunnede eller ei – det har vært vårt sokratiske «credo» i dette prosjektet. Her ligger kimen til menneskelig og åndelig vekst, for barn som for voksne» (Olsholt, 2009a, s. 3). Både åndelig og menneskelig vekst er noe som ønskes i trosopplæring, for slik vi har sett har religiøs oppdragelse både en allmennmenneskelig og en religiøs side (jf. kap. 3.2.1).

Videre har «På vandring gjennom livet» som en del av sin intensjon å bidra til at de unge skal få *en dypere forståelse av de kristne grunnsannhetene*. Olsholt referer til middelalderfilosofen Peter Abelard (1079-1142) som fremmet «viktigheten av ikke bare å bli kjent med religionens dogmer, med grunnlaget for troen, men også å forstå disse dogmene og dette grunnlaget» (Olsholt, 2009a, s. 1). En slik forståelse må kunne sies å være i tråd med trosopplæringens intensjon.

Et av målene med å bruke filosofiske samtaler i trosopplæringen er å bidra til at barna får «en klarere tanke og en tydeligere tro» (Olsholt, 2009c, s. 2). Filosofiopplegget vil altså bidra til at tweens får en bedre forståelse av sine trosoppfatninger og sine refleksjoner i tilknytning til disse. Man ønsker altså å hjelpe de unge til å utdype og begrunne sine meninger slik at de ikke blir stående ordløse i forhold til sin tro og sine tanker. Dette er i tråd med Trosopplæringsplanens mål om at barna skal få hjelp til å finne et språk for sin egen livs- og troshistorie (Kirkerådet, 2010, s. 16). «På vandring gjennom livet» deler altså Sokrates' mål om å hjelpe samtalepartnerne til å kunne begrunne sine synspunkter. Dersom man undersøker grunnlaget for påstander og arbeider med å begrunne meninger kan resultatet være en styrket tro (Olsholt, 2009b, s. 4).

I følge Olsholt er filosofiske samtaler godt egnet som virkemiddel for å nå trosopplæringsreformens mål om å «stimulere til bygging av egen identitet og forståelse av egen kultur og tradisjoner i et samfunn der innslaget av ulike tros- og livssynssamfunn blir stadig rikere»,

samt målet om «å fostre barn og ungdom som er trygge i sin religiøse identitet (for å gi grobunn for respekt og toleranse i møte med dem som har en annen tro eller et annet livssyn» (Olsholt, 2009c, s. 1, henviser til <http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=9345>).

Filosofiske samtaler kan altså bidra til å utvikle tweens sin egen identitet, herunder deres religiøse identitet og gi dem en trygghet i denne i møte med dagens multikulturelle samfunn.

En målsetning som filosofien og trosopplæringen deler, er at man vil oppmuntre unge mennesker til å søke sannheten. Trosopplæringsplanen oppgir imidlertid at refleksjoner skal gjøres «i lys av den kristne tro», for eksempel når det er snakk om å forstå seg selv og tilværelsen, når de skal sette ord på sin egen livs- og troshistorie, når de skal undre seg over livets store spørsmål og arbeide med etiske spørsmål (Kirkerådet, 2010, s. 17). Et slikt utgangspunkt kan være en utfordring for en filosofisamtale, fordi denne helst skal være forutsetningsløs. Dette lå som en spenning allerede fra starten av prosjektet: Initiativtakerne fra kirken var interessert i «måter å holde fast på og styrke en allerede eksisterende tro», mens filosofene som var med i prosjektet var «opptatt av filosofipraksisens funksjon og virkning på troens område, dvs. på et område hvor visse grunnleggende sannheter (dogmer) tas for gitt» (Olsholt, 2009c, s. 2). Imidlertid kan «i lys av den kristne tro» også tolkes som at filosofisamtalen kan undersøke holdbarheten av ulike kristne grunnsannheter og begrunnelsene som er gitt i Bibelen eller i andre steder for disse grunnsannhetene. En slik kritisk refleksjon kan bidra til at tweens får et klarere bilde av sine trosoppfatninger.

## 8.2 Spørsmålstyper

Hver av de filosofiske samtalene tok utgangspunkt et hovedspørsmål av filosofisk art. I listen under står det at det er totalt tre filosofiske spørsmål, men det er fordi det ene spørsmålet ble gjentatt (og dermed talt) to ganger. Spørsmålene fordeler seg ellers slik:

Filosofiske spørsmål	3 spørsmål
Spørsmål om begrunnelse	4 spørsmål
Klargjørende spørsmål	27 spørsmål
Problematiserende spørsmål	5 spørsmål
Spørsmål om samtalen	3 spørsmål

Nesten alle spørsmålene (39 av 42) kan altså anses som oppfølgingsspørsmål. Klargjørende spørsmål utgjør 64 % av spørsmålene. Det at klargjørende spørsmål er i flertall, stemmer med det som er gjengs i filosofiske samtaler (jf. kap. 2.2.3).



Dette opplegget er det som har færrest spørsmål totalt. Dette gjør generalisering vanskelig, men det går i hvert fall an å uttale seg om fordelingen av spørsmålstyper for de to samtalene som er gjengitt.

### **Affektive spørsmål**

57 % av spørsmålene er affektive, fordelt på to nivåer:

Bevissthetsspørsmål	3 spørsmål
Verdsettingsspørsmål	21 spørsmål

50 % av det totale antall spørsmål, er verdsettingsspørsmål. Dette er spørsmål der den enkeltes oppfatning etterspørres, såkalte autentiske spørsmål. Det er spørsmål med mange mulige svar, som Cam/Fastvold kaller «Bruk hodet – tenk!»-spørsmål.

### **Kognitive spørsmål**

De kognitive spørsmålene utgjør 43 % av spørsmålene, og disse fordeler seg ganske jevnt på de tre to nederste nivåene i Blooms taksonomi:

Kunnskapsspørsmål	6 spørsmål
Forståelsesspørsmål	7 spørsmål
Analysespørsmål	5 spørsmål

Man kunne kanskje forventet spørsmål på et høyere nivå, for eksempel analyse eller vurdering, men jeg fant ikke spørsmål som passet i disse kategoriene.

### **Åpne og lukkede spørsmål**

De filosofiske samtalene i «På vandring gjennom livet» hadde så mye som 2/3 lukkede spørsmål, hvilket jeg fant noe overraskende. Også her har jeg brukt en vid definisjon, altså spørsmål med ett mulig svar, men over halvparten av spørsmålene som stilles i løpet av samtalen, er typiske ja/nei-spørsmål (26 av 42). Jeg ville i utgangspunktet forventet at flertallet av spørsmålene i en filosofisk samtale var åpne, men forstår at den utstrakte bruken av lukkede spørsmål, er bevisst. Den setter barna på valg, og kan også bidra til å klargjøre problemstillinger og uttalelser, og slik å utfordre barna til å tenke.

Flere av spørsmålene stilles flere ganger. Her følger et utdrag fra samtalereferatet «Hellig Olav var så kristen at han drepte!». Jeg har fjernet svarene, for å få samtalelederens spørsmål tydeligere fram:

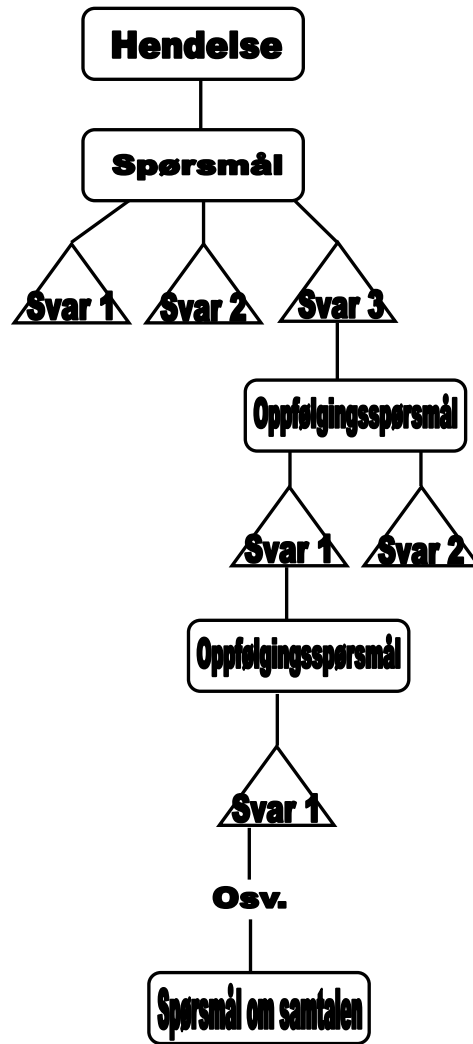
- *Var Olav en kristen?*
  - *Drepte han?*
  - *Var han da en kristen?*
  - *Drepte Olav først, og så ble han kristen?*
  - *Er Olav kristen eller ikke? Dere sier det ikke er lov å drepe og ikke for kristne!*
- Spørsmålet er «Kan man drepe mennesker og likevel være kristen?» Nei eller Ja?*  
(Løes, 2009b, s. 1f).

Som vi ser, utfordrer samtalelederen barna igjen og igjen. Han gir seg ikke, men spør om det samme – fra litt ulik vinkel. Alle spørsmålene i eksemplet over, er ja/nei-spørsmål. Det er ulike meninger om spørsmål av denne typen er feige eller utfordrende. Ja/nei-spørsmål kan anses som utfordrende fordi de avkrever et svar; de gir ikke rom for noe utenomsnakk. Imidlertid kan slike spørsmål også anses som feige, fordi de kan gi en lettvindt vei ut. For eksempel kan man enkelt svare «nei» på det lukkede spørsmålet: «*Er du rasist?*», i utgangspunktet uten å måtte oppgi begrunnelse eller argument for dette (Lamark, 2001, s. 80).

I tillegg til ja/nei-spørsmålene, er det i løpet av samtalen brukt 3 spørsmål som oppgir 2-3 svaralternativer. Disse må også anses som relativt lukkede.

### 8.3 Struktur

Analysen tar utgangspunkt i samtalereferatene «Måne og sol og Play Station» og «Hellig Olav var så kristen at han drepte!». Den første ble foretatt på en korøvelse og den andre på en ekskursjon til Nidarosdomen. Samtalene starter med det som i «Philosophy for Children» kalles en «hendelse» (jf. kap. 2.3). For korøvelsen sin del, gjelder dette en sangtekst alle i gruppen kan utenat, mens det for ekskursjonen sin del, startes ved at samtaleleder griper tak i en uttalelse som kommer fra ett av barna. Et spørsmål stilles med utgangspunkt i hendelsen, og så er samtalen i gang. I begynnelsen stilles det spørsmål av typen «Se etter i boka», evt. «Spør en ekspert». Barna gir ulike svar, og samtaleleder følger opp med ulike oppfølgingsspørsmål. Samtalenes struktur kan skisseres med følgende illustrasjon:



Figur 8: Filosofisamtalenes struktur

Filosofisamtalene har en dynamisk bruk av oppfølgingsspørsmål ved at oppfølgingsspørsmålene løpende tilpasses samtalens utvikling. Denne dynamikken finnes ikke i de to andre oppleggene. Det største særtrekket ved opplegget er likevel at oppfølgingsspørsmålene er sekvensielle ved at neste spørsmål følger opp svaret fra det forrige spørsmålet. Først når et oppfølgingsspørsmål har ledet frem til et godt begrunnet eller i det minste et klargjort standpunkt, stanser sekvensen opp.

På et punkt i samtalen på korøvelsen går svarene fra flere barna i samme retning, og samtaleleder stiller da et spørsmål «motsatt vei». Spørsmålets retning er altså utledet av

barnas svar og ikke samtalelederens mening. Barna finner nå argumenter som går motsatt vei. Det bes om klargjøring av uttalelser og eksemplifisering.

I begge samtalene stilles utgangsspørsmålet på nytt med små variasjoner i løpet av samtalen. Samtalen avsluttes med en metasamtale, altså en samtale om samtalen. Samtalelederen lar dem ikke slippe unna med svar av typen at dette var «vanskelig», men spør om vanskeligheten er god eller dårlig. Dette er en lukket spørsmålsstilling i den forstand at det kun er to svaralternativer. Spørsmålsstillingen er imidlertid ikke ledende, da det er lov å svare begge deler.

Noen av spørsmålene kan ha vært planlagt på forhånd, men en erfaren samtaleleder kan også ta det på sparket. Det at han på strak arm oppsummer to av barnas uttalelser ved å spørre «Er strofe en betingelse for strofe to?», tyder på at han har god oversikt på dette området. Spørsmålene bygges på svarene, i den forstand at det stilles oppfølgingsspørsmål som søker å klargjøre uttalelser, og samtaleleder gir seg ikke før han får et svar. Et eksempel på at samtaleleder ikke gir seg, kan være at han ikke lar hovedspørsmålet om «Hva er viktigst» ligge, men tar det opp igjen, med en liten vri. Samtaleleder går videre med svar som kan bygges på, men lar spørsmål ligge som ikke får fram spennende svar, uten å tvære det ut.

## **8.4 Alderstilpasning**

I filosofisamtalene i «På vandring gjennom livet» tas det utgangspunkt i noe kjent, henholdsvis teksten til en sang barna synger i koret og en uttalelse fra et av barna etter at de alle har lært om Olav den hellige og har besøkt Nidarosdomen. Etter engasjementet i samtalen å dømme, så treffer problemstillingene målgruppen.

Mange barn vil ha deltatt i filosofiske samtaler i barnehagen. I følge Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, skal barna gjennom arbeidet med etikk, religion og filosofi få erfare «at grunnleggende spørsmål er vesentlige, ved at det gis anledning og ro til undring og tenkning, samtaler og fortellinger» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 27). Utover dette, er det nærliggende å anta at de færreste barn har større erfaring med filosofisk samtale. Dette ser imidlertid ikke ut til å være noe problem for de to samtalene vi får referert.

Det tas utgangspunkt i at alle kan sangen «Måne og sol», da denne synges i koret. Likevel får samtaleleder noen av barna til å fremsi teksten, slik at alle får repetert den. Dermed er det mulig også for de som ikke kan den utenat, å delta i samtalen. Temaet for samtalen er teologisk, men spørsmålene som stilles, er «umulige», da barna bes rangere noe som ikke lar seg rangere. Dette er et bevisst grep fra samtaleleders side:

I stedet for å spørre 'Er Gud viktig?' ba jeg barna å rangere. En rangering er ofte ikke mulig eller teologiske meningsfullt, men er filosofisk meningsfullt fordi vi tvinges til å kategorisere Gud / Jesus / Den Hellige Ånd. Vi får barna til å sette tro opp mot viten. Filosofien forholder seg til troen ut fra språk og begreper. Barna må bruke språket til å forholde seg til sin tro. Samtalene er god men uvant trening for trosutvikling» (Løes, 2009a, s. 1).

I den andre samtalen legges det til grunn at barna kjenner til Olav den hellige. En slik forutsetning synes imidlertid uproblematisk på grunn av ekskursjonen som alle nettopp har vært med på. Dessuten skulle det være mulig å diskutere på generelt grunnlag, i hvert fall hvis man har noe bakgrunnskunnskap om hva det vil si å være en kristen. Dessuten gis det opplysninger underveis i samtalen. Dermed skulle også de som mangler generell bakgrunnskunnskap om kristen tro, kunne slenge seg med i samtalen. Spørsmålene er korte og klare, men utfordrer likevel barna. Det er spørsmålene som driver samtalen fremover, slik at man kommer dypere inn i problemstillingen. Barna er engasjerte, og det må dermed kunne sies at spørsmålstypene er egnede. Det fungerer tydeligvis også å stille et «umulig» spørsmål, altså å be barna rangere noe som ikke lar seg rangere. Jeg reagerte på bruken av ordet «betingelse» i et av spørsmålene. Imidlertid virker det som barna skjønnte hva samtalelederen mente, slik at dette ikke kan ha vært noe problem.

I begge de refererte samtalene er det samtaleleder som velger tema for samtalen, men deltakerne får være med på å styre hvor samtalen går, da samtaleleder bygger spørsmålene på svarene, enten ved å utfordre eller klargjøre dem – eller ved å velge en litt ny innfallsvinkel til å snakke om samme tema. Barna blir ikke lei, men holder motivasjonen oppe.

Oppsummert kan vi si at barnas engasjement er en god pekepinn på at spørsmålene som stilles er tilpasset aldersgruppen. Det er positivt at det brukes konkrete utgangspunkt, og at barna utfordres til å behandle et problem dypere enn de er vant til.



## 9. Drøfting av kategorisering av spørsmålstyper

*- Intensjonen bestemmer kategoriseringen*

Analysen reiste flere problemstillinger i tilknytning til hvordan spørsmål skulle kategoriseres. Noen spørsmål kan kategoriseres på flere måter, alt etter omstendighetene og forventningene, og jeg måtte vurdere nærmere hvor spørsmålene hørte mest hjemme. Her følger noen refleksjoner.

### 9.1 Hva er-spørsmål

En del *Hva er-spørsmål* har dette kategoriseringsproblemet. Spørsmål om en definisjon gir ikke nødvendigvis nok informasjon til å gi et entydig signal om hvor det hører hjemme, for eksempel spørsmålet: «*Hva er tro?*» («B-tween spillet») Dersom det her spørres etter en ordbokdefinisjon av ordet «tro» eller Bibelens definisjon av begrepet, har vi med hukommelses- eller forståelsesnivået på det kognitive området å gjøre. Dersom det er barnas begrepsforståelse vi vil sjekke, befinner vi oss også på forståelsesnivået i den kognitive taksonomien. Både definisjoner og begrepsforståelse er å regne som spørsmål med ett svar, som Cam/Fastvold kaller «Se etter i boka-spørsmål» eller «Spør en ekspert-spørsmål». Imidlertid kan man også se for seg at spørsmålet «Hva er tro?» kan gis som et eksamensspørsmål ved Menighetsfakultetet eller i ulike typer religionsstudier. I så fall kan spørsmålet fordre et svar på mange sider og med mange innfallsvinkler, hvilket igjen kunne kategorisert spørsmålet på vurderingsnivået, altså det høyeste kognitive nivået. De nevnte *Hva er-spørsmålene* som er analysert i denne oppgaven, er imidlertid tiltenkt brukt i en smågruppe med tweens, sannsynligvis som en del av trosopplæringen i en menighet. Det er dermed naturlig å kategorisere disse på hukommelses- eller forståelsesnivået.

Spørsmålet «Hva er tro?» klassifiseres av Fastvold som et typisk eksempel på et sokratisk *Hva er-spørsmål*: «Det er slike hva er-spørsmål vi kaller filosofiske, ettersom de har mange mulige svar, og ikke noe fasitsvar, og heller ikke kan besvares gjennom fantasien alene» (Fastvold, 2011, s. 46). Han vil dermed si at dette spørsmålet tilhører kategorien «bruk hodet-tenk!»-spørsmål, mens vi over har sett at det også kan høre hjemme i «Se etter i boka-spørsmål» eller «Spør en ekspert-spørsmål». Samme spørsmål kan altså plasseres i tre ulike kategorier, alt etter intensjonen til den som spør. Hadde spørsmålet vært stilt i «På vandring

gjennom livet», ville det vært naturlig å anse det som et «Bruk hodet – tenk!»-spørsmål, altså spørsmål av filosofisk art, med mange mulige svar.

«B-tween spillet» som har som intensjon å la barna sette ord på ting, finne ut av ting og gjøre seg opp meninger. Jeg har kategorisert dette spørsmålet som et verdsettingsspørsmål (nivå 3) på det affektive området, da jeg tenker at intensjonen med spørsmålet er å finne ut hva den enkelte mener, og ikke å måle det opp mot en fasit.

En del andre spørsmål av samme art, eksempelvis «Hva er en fobi? », har jeg kategorisert som forståelsesspørsmål, da jeg tenker dette i større grad er noe du enten vet litt om eller ikke. Tro er et videre begrep enn fobi.

## 9.2 Hva mener du-spørsmål

*Hva mener du-spørsmål* kan høre hjemme både på vurderingsnivået i den kognitive taksonomien, og på verdsettings- og organiseringsnivået i den affektive taksonomien. Vi trenger derfor mer informasjon enn formuleringen «Hva mener du?» for å kunne klassifisere spørsmålet.

Dersom dette spørsmålet skal kategoriseres på *vurderingsnivået* i den kognitive taksonomien, er det flere kriterier som må tilfredsstilles. Følgende sitat gjør skillet klarere:

For the most part, the evaluations customarily made by an individual are quick decisions not preceded by very careful consideration of the various aspects of the object, idea, or activity being judged. These might more properly be termed opinions rather than judgments. Customarily, opinions are made at less than a fully conscious level and the individual may not be fully aware of the clues or bases on which he is forming his appraisals. For purposes of classification, only those evaluations which are or can be made with distinct criteria in mind are considered. Such evaluations are highly conscious and ordinarily are based on a relatively adequate comprehension and analysis of the phenomena to be appraised (Krathwohl m.fl., 1964, s. 186).

Det er altså ikke ren synsing og spørsmål etter personlig mening som etterspørres på nivå seks i den kognitive taksonomien. Når vurderingssspørsmål besvares, forventes det at det foretas en vurdering bygget enten på indre bevis eller eksterne kriterier.

På verdsettingsnivået i den affektive taksonomien gis det eksempler på flere spørsmål av typen: «*What is your opinion of this statement?*» I en av oppgavetekstene understrekes det at «Since there are no right or wrong answers to the statements, you are to express your own point of view about them. Indicate how you really feel about each statement immediately after



you read it. Do not pause too long on any one of them» (Ibid, s. 144). På verdsettingsnivået er det altså den umiddelbare responsen man er ute etter, og dette sammenfaller vel i høy grad med det Øzerk betegner som autentiske spørsmål (jf. kap. 2.2.3).

Spørsmål som fremmer flere alternativer og spør «*Hva mener du er det beste valget?*», hører hjemme på *organiseringnivået*. Her blir man altså bedt om å rangere verdier som alle er gode, for slik å lage seg et system.

I «B-tween spillet» er det mange Hva mener du-spørsmål, og siden forfatterne av «B-tween spillet» er opptatt av holdninger, har jeg plassert mange av disse spørsmålene i kategorien *verdsetting* på det affektive området.

### 9.3 Sammenligningsspørsmål

Når det spørres etter sammenligning av begreper, likheter og forskjeller, befinner vi oss på det kognitive området. Det kan være snakk om forståelsesspørsmål (nivå 2) eller analysespørsmål (nivå 4). Vi skal se nærmere på eksempler, og begynner med dette spørsmålet: «*Hva er forskjellen og likheten på kristendom og islam?*» («B-tween spillet») Dette spørsmålet krever kunnskap om og forståelse av begge religionene og at man kan anvende denne kunnskapen for å lete etter fellesnevner og særegne trekk. Dette spørsmålet må derfor anses for å være et analysespørsmål. Denne kategoriseringen kan imidlertid nyanseres noe. Dersom spørsmålet stilles rett etter at man har hørt et foredrag om forskjeller og likheter mellom kristendom og islam, kunne hensikten med spørsmålet være at man med egne ord skulle forsøke å oppsummere det man akkurat hadde hørt. I så fall skulle spørsmålet vært kategorisert som et forståelsesspørsmål. Det legges imidlertid ikke opp til at «B-tween spillet» skal brukes for å oppsummere undervisning, og spørsmålet er derfor kategorisert som et analysespørsmål.

Andre eksempler hvor kategoriseringen av spørsmålene ikke er opplagt, er følgende: «*Hva er forskjellen på kremasjon og begravelse?*», «*Hva er forskjellen på borgerlig og kirkelig konfirmasjon?*» («B-tween spillet») Å besvare spørsmålene krever at man vet hva begrepene betyr. Det er ikke sikkert at alle tweens vet hva kremasjon er, og kanskje heller ikke borgerlig konfirmasjon. En forutsetning for å sammenligne noe, er at man kjenner innholdet i begge begrepene. Dette er også mindre omfattende sammenligninger, uten at omfanget nødvendigvis er et kriterium for å kalle noe en analyse. Igjen må man spørre hva intensjonen med å stille

disse spørsmålene er. Hvis intensjonen er å gi tweens en forståelse av disse begrepene, er det naturlig å klassifisere dette som forståelsesspørsmål på det kognitive området.

Et ytterligere eksempel der kategoriseringen av spørsmålene ikke er opplagt, er følgende:

«*Hvordan foregår mobbing blant gutter? Hvordan foregår mobbing blant jenter?*» («B-tween spillet») Disse spørsmålene inneholder ikke begreper som *sammenlign, finn likheter og forskjeller*. Dersom spørsmålene stilles hver for seg, ville de kunne kategoriseres som forståelsesspørsmål. Hvis de stilles samlet, innebærer de imidlertid en sammenligning, som igjen innebærer at spørsmålene samlet skal vurderes som analysespørsmål. Jeg har som nevnt tidligere, avgrenset oppgaven til kun å analysere det første spørsmålet på hvert kort. Dermed vil sammenligningsaspektet som fremkommer i eksemplene nevnt over, ikke komme frem i min analyse, og spørsmålene kategoriseres som forståelsesspørsmål.

## 9.4 Hva gjør du-spørsmål

I «B-tween spillet» er det veldig mange *Hva gjør du-spørsmål*. Ofte kommer spørsmålet «Hva gjør du?» i etterkant av en «case», som enten bare leses – eller som først skal dramatiseres av gruppen. «Hovedtema i casemetoden reier seg typisk om hva man bør gjøre, og hvordan man bør handle i en situasjon som framstår som mer eller mindre kritisk» (Pettersen, 2005, s. 169).

Også *Hva gjør du-spørsmålene* kan se ut til å passe både i kognitive og affektive kategorier. Det gjør det ikke enklere at «[...] the two domains are tightly intertwined. Each affective behavior has a cognitive- behavior counterpart of some kind and vice versa» (Krathwohl m.fl., 1964, s. 62). Det er imidlertid et kjennetegn vi kan se etter. For mens kognitive mål er opptatt av hva eleven *kan gjøre*, er de affektive mer opptatt av hva han eller hun *gjør*:

In the cognitive domain we are concerned that the student shall be able to do a task when requested. In the affective domain we are more concerned that he *does do* it when it is appropriate after he has learned that he *can do* it. Even though the whole school system rewards the student more on a *can do* than on a *does do* basis, it is the latter which every instructor seeks. By emphasizing this aspect of the affective components, the affective domain brings to light an extremely important and often missing element in cognitive objectives (Ibid, s. 60).

«Does do»-oppførsel handler ikke så mye om evner eller hva man har lært, men om man velger riktig oppførsel til rett tid. På det kognitive området er det mange ganger ett riktig svar, mens det på det affektive området kan være mange måter å reagere på, som alle må anses som

like korrekte. På en del områder kan bare individet svare for seg selv hva som er «riktig» svar (Ibid, s. 61).

Verdsettingsnivået i den affektive taksonomien handler, som tidligere nevnt, om å ta stilling til ting, gjøre seg opp meninger og forplikte seg til å arbeide for bestemte verdier. Dette gjør at Hva gjør du-spørsmål naturlig ofte vil passe i denne kategorien. Spørsmål av denne typen er autentiske, som igjen tilsier at disse spørsmålene skal kategoriseres som verdsettingsspørsmål i den affektive taksonomien.

Spørsmålsformuleringen: «Hva kan du gjøre?» er litt annerledes. Dette kan være en form for mestringsspørsmål, som fokuserer på å finne fram til mulige løsninger på aktuelle problemer. Dersom man har tenkt igjennom en situasjon på forhånd, kan dette være til hjelp om man plutselig står midt oppe i en lignende situasjon. Et eksempel: «*Vennen din forteller deg at faren drikker nesten hver helg, og han vet ikke hva han skal gjøre. Er det noe du kan gjøre for å hjelpe?*» Når det spørres «Hva kan du gjøre?» i sammenheng med problemstillinger som spiseforstyrrelser, selvmord, incest, narkotikabruk etc., så spørres det om ikke intensjonen vel så mye er å minne om hvilket handlingsrom man har, og dermed kan slike spørsmål høre hjemme på anvendelsesnivået i den kognitive taksonomien.

## 9.5 Spørsmål rundt dogmer

Også spørsmål rundt troslære kan klassifiseres ulikt, alt etter intensjonen den som spør har. Eksempler på dette er: «*Hvordan er Gud?*», «*Hvorfor skapte Gud verden?*», «*Har verden forandret seg etter at Gud skapte den?*» («B-tween spillet») For alle disse spørsmålene kan intensjonen være å få frem en beskrivelse eller fremvise forståelse av det Bibelens lære om disse temaene. Imidlertid kan intensjonen i stedet være at man skal bruke fantasien, intuisjonen og egne tanker til sette ord på sine gudsbilder og sine oppfatninger om Guds begrunnelse for å skape. Vi har tidligere sett at formålet med «B-tween spillet» er å få i gang en samtale. Hovedpoenget er å få frem hvilke forestillinger barna har. Hvorvidt disse stemmer overens med Bibelens lære, kommer altså i annen rekke. Jeg har derfor plassert spørsmålene ovenfor i den affektive taksonomien under kategorien verdsetting.

Noen spørsmål stilles mer eksplisitt i lys av kristen tro: «*Bibelen snakker om den treenige Gud. Hva vil det si?*», «*Kirken snakker om at vi må bli frelst. Hva betyr det?*» («B-tween spillet») Her oppgis kirken og Bibelen som referanse, og det spørres dermed ikke etter hva

den enkelte mener, men om hvilken forståelse man har av det henholdsvis kirken og Bibelen formidler. Det er «Se etter i boka»-spørsmål, som igjen tilsier at de hører hjemme på forståelsesnivået i den kognitive taksonomien.

## 9.6 Emosjonelle spørsmål

Når spørsmål stilles med affektive intensjoner, ønsker man ikke et analytisk svar, men et svar «rett fra levra». Her følger et par eksempler på dette: «*Når føler du deg usikker?*», «*På hvilke områder føler du mest gruppepress?*» («B-tween spillet») Det er her den spontane «magefølelsen» man er ute etter. Spørsmålsformuleringer som inneholder ordet «*føle*» er lette å kategorisere som emosjonelle spørsmål. Konkrete følelser kan imidlertid også benevnes direkte: «*Er du glad for at du er den du er?*», «*Kan du ta imot kritikk uten å bli sint eller såret?*», «*Hva er de tre tingene du er mest redd for?*» («B-tween spillet») Disse emosjonelle spørsmålene hører altså hjemme i den affektive taksonomien. Jeg vil plassere dem på det laveste nivået, bevissthetsnivået, da jeg mener de handler om å være oppmerksom på følelser og reaksjoner. Dette nivået handler om å oppfatte og oppdage, men sier ikke noe om man vil gjøre noe aktivt for å ta tak i eksempelvis usikkerheten eller måten man takler kritikk på.

## 9.7 Appellerende spørsmål

I «10 Bible studies on the book of James» finner vi personlige spørsmål av typen som ikke skal besvares høyt. Dette er spørsmål som stilles til ettertanke, og der tilhørerne hver for seg oppfordres til å ta et valg: «*Will you give priority to meditation on the Word in the coming days?* », «*Are you ready for Christ`s return?* », «*Do you talk with God when you are in difficulty, but also when you are happy?*» Alle spørsmålene tilhører den affektive taksonomien. De to øverste spørsmålene handler om å forplikte seg på noe, og passer derfor på *verdsetningsnivået*. Spørsmålet «*Do you talk with God...?*» spør om man utfører en bestemt handling og må derfor tilordnes *responsnivået*.

*En generell bemerkning til slutt:* Når jeg har sett presentasjoner av Blooms taksonomi referert i bøker eller gjengitt på internett, er det ofte gitt eksempler på spørsmålsformuleringer som skal være en hjelp til å stille spørsmål på de respektive nivåene. Da jeg begynte å analysere spørsmålene i oppleggene, innså jeg altså at samme spørsmålsformulering kunne brukes på ulike nivåer. Det er, slik vi har sett i dette kapitlet, ikke spørsmålsformuleringen, men intensjonen som kategoriserer spørsmålet. Dette er en nyttig observasjon å ta med seg videre.

## 10. Sammenlignende analyse av oppleggene

- Likheter og forskjeller

Oppleggenes egenart gjør dem lite egnet for noen form for rangering. Ved å sammenligne dem, vil likevel forskjellenes bestanddeler kunne komme tydeligere frem. Tilsvarende kan oppleggene også vurderes i forhold til intensjon, bruk av spørsmålstyper og struktur i samtalen (jf. kap. 2). De ulike innfallsvinklene vil kunne gi klarhet i hvor i landskapet de ulike oppleggene befinner seg. Jeg vil begynne med å se på intensjon i et historisk-filosofisk lys.

### 10.1 Sammenligning av intensjon

Alle oppleggene har til felles at de ønsker å forberede tweens for det videre livet. De vektlegger imidlertid ulike dimensjoner ved dette. Samtalespillet er opptatt av å bevisstgjøre tweens på konkrete problemstillinger som anses som sentrale. Bibelstudiet fokuserer på å lære tweens å studere Guds Ord. Filosofisamtalene vil utfordre dem til å tenke gjennom ting og gå dypere i problemstillinger.

*Refleksjon over ulike problemstillinger:* Alle tre oppleggene ønsker å bidra til at tweens skal reflektere over ting selv. Samtalespillet fokuserer på refleksjon over ulike hypotetiske, men konkrete problemstillinger de kan komme til å møte. Spørsmål er et godt egnet virkemiddel når man ønsker å skape refleksjon, og på dette området kan samtalspillet se ut til å være på linje med både Sokrates, Rousseau og Freire. Filosofisamtalene fremmer refleksjoner om påstander er velbegrunnede eller ei - og har bevisst lagt seg på linje med Sokrates (jf. kap. 2.1). Bibelstudiet ønsker at tweens skal reflektere over bibelteksters betydning og relevans til dagliglivets utfordringer. Dette er en mer stoffsentrert tilnærming, men den utelukker ikke problematisering.

Både samtalspillet og filosofisamtalene er opptatt av at tweens skal gjøre seg opp egne meninger og sette ord på disse. Her er det visse likhetspunkter med Freires måte å tenke pedagogikk på, ved at han ønsket å lære elevene å se alternative måter å tenke på (jf. kap. 2.1.4), og Rousseaus tanke om at elevene ved å oppøve sin egen fornuft kan unngå å bli kasteballer for andres meninger (jf. kap 2.1.2). Filosofisamtalene er i tillegg opptatt av at tweens skal være i stand til å gi gode begrunnelser for sine synspunkt. Dette er i tråd med Sokrates` syn (jf. kap. 2.1.1). Noe slikt fokus på egne meninger har ikke bibelstudiet.

*Innsikt i bibelske sannheter:* Bibelstudiet er opptatt av å formidle grunnleggende læresetninger i den kristne tro til tweens. Dette er i tråd med Pontoppidan, som hadde som mål å gi de unge en grundig innsikt i kristendommens sannheter (jf. kap 2.1.3). Også filosofisamtalene har som mål at tweens skal få en dypere forståelse av de kristne grunnsannhetene, selv om formidlingen av disse grunnsannhetene ikke er et hovedpoeng. Samtalespillet fokuserer ikke på formidling av kristne sannheter; her tar man utgangspunkt i at barna fra før har kjennskap til kristendommen gjennom andakter og annen undervisning.

Til tross for store ulikheter, kan hovedintensjonen til de ulike teoretikerne og tweensoppleggene fremstilles slik:

Intensjon:	Refleksjon over ulike problemstillinger	Innsikt i bibelske sannheter
Teoretikere	Sokrates Rousseau Freire	Pontoppidan
Tweensopplegg	«B-tween spillet» «På vandring...»	«10 Bible studies...»

Tabell 3: Sammenligning av intensjon

Dette er en sterk forenkling, og jeg vil understreke at Sokrates, Rousseau og Freire her grupperes sammen *kun* fordi de har til felles at de oppfordrer til refleksjon framfor å foreskrive svar. På andre områder er de svært ulike. Figuren viser imidlertid tydelig tyngdepunktet for hvert tweensopplegg og teoretikere som har vektlagt samme intensjon.

## 10.2 Sammenligning av spørsmålstyper

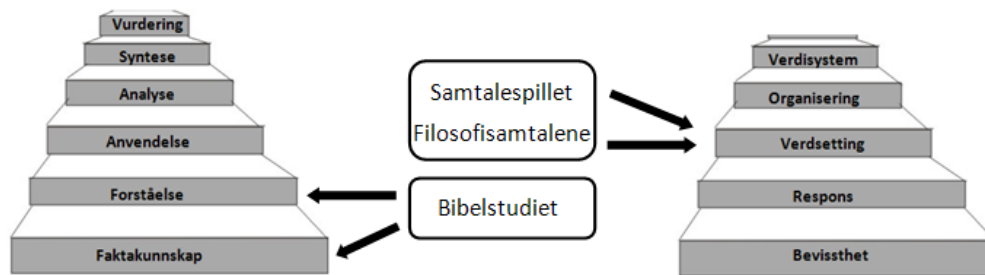
Ulike spørsmålstyper vektlegges ulikt i de tre oppleggene. Dette er noe av det som gir dem ulik karakter. Også opplegg som tilsynelatende har samme kategori av spørsmål, kan være svært ulike. Vi skal også her først se på fordelingen mellom kognitive og affektive kategorier, dernest på fordelingen mellom åpne og lukkede spørsmål.

*Kognitive og affektive spørsmål:* Alle oppleggene har spørsmål både i kognitive og affektive kategorier. Figuren under viser en matrise for hvordan spørsmålene i de tre oppleggene fordeler seg på henholdsvis de seks kognitive kategoriene (fakta, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering) og de fem affektive kategoriene (bevissthet, respons, verdsetting, organisering og verdssystem). Da det er ulikt antall spørsmål i hvert av oppleggene, er fordelingen oppgitt i prosent.

	Kognitive spørsmål						Affektive spørsmål				
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
<b>Samtalespillet</b>		8	4	1			16	6	65		
<b>Bibelstudiet</b>	42	48	3	1			2	1	3		
<b>Filosofisamtalene</b>	14	17		12			7		50		

Tabell 4: Matrise av spørsmålstyper i de tre oppleggene (prosent)

Som vi ser, har samtalepillet hovedtyngden av spørsmålene i affektive kategorier. Bibelstudiet har hovedtyngden i kognitive kategorier. Filosofisamtalene har hovedtyngden på den affektive siden, men er samtidig det opplegget som har spørsmålene mest jevnt fordelt mellom de to hovedkategoriene. Under følger en illustrasjon som tydelig viser de ulike oppleggenes hovedvekt:



Figur 9: Hovedvekt av spørsmål i de tre oppleggene

Bibelstudiet skiller seg mest ut. Også samtalepillet og filosofisamtalene er svært ulike, selv om begge disse har hovedvekt på verdsettningsnivået.

*Åpne og lukkede spørsmål:* Samtalespillet har en ganske jevn fordeling mellom åpne og lukkede spørsmål, men vektingen her ligger på åpne spørsmål. Både filosofisamtalene og bibelstudiet har en høy andel lukkede spørsmål, men de har ulik begrunnelse for å stille denne typen spørsmål. Filosofisamtalene er opptatt av å få barna til å ta et standpunkt som man etterpå kan arbeide videre med gjennom klargjøring og utfordring, mens bibelstudiet opptatt av å henvise til Bibelens svar.

I analysen har jeg valgt å bruke en vid definisjon av begrepene åpne og lukkede spørsmål, som inkluderer spørsmål som har en snever referanseramme (ett riktig svar). Analysen gav følgende fordeling:

	Åpne spørsmål	Lukkede spørsmål
<b>Samtalespillet</b>	56 %	44 %
<b>Bibelstudiet</b>	10 %	90 %
<b>Filosofisamtalene</b>	26 %	74 %

Tabell 5: Fordelingen mellom åpne og lukkede spørsmål i de tre oppleggene

Når det gjelder ja/nei-spørsmål, så er det overraskende nok, filosofisamtalene som hadde størst andel av disse. Hele 52 % av spørsmålene er av denne typen. Samtalespillet kom her på en andreplass, med 38 %, mens bibelstudiet kun har 10 % ja/nei-spørsmål.

Spørsmålene i tweensoppleggene og hos teoretikerne vi møtte i kapittel 2, kan analyseres i Cams spørsmålskvadrant. Jeg fikk følgende fordeling:

Ett riktig svar		Mange mulige svar	
Se etter i teksten-spørsmål	Spør en ekspert-spørsmål	Bruk fantasien-spørsmål	Bruk hodet-tenk!-spørsmål
Pontoppidan	Pontoppidan		Sokrates Rousseau Freire
«10 Bible studies...»	«10 Bible studies...»		«På vandring...» «B-tween spillet»

Tabell 6: Fordeling i Cams spørsmålskvadrant

Pontoppidan og «10 Bible studies on the book of James» skiller seg ut ved at disse i stor grad består av spørsmål som har et fasitsvar. De andre oppleggene og teoretikerne stiller spørsmål med mange mulige svar, og det er tenke-spørsmål som er i fokus. Samtalespillet har en god andel lukkede spørsmål, men hovedtyngden av spørsmål er likevel i kategorien «Bruk hodet-tenk». Grunnen til at dette, er at det er tweens sine oppfatninger og forståelse av ulike begreper som etterspørres, og ikke en ordbokdefinisjon. Det er altså hvordan tweens med egne ord vil beskrive fenomenet som er i fokus, hvilket krever at man bruker hodet og tenker.



### 10.3 Sammenligning av struktur

Det er variasjoner i de tre oppleggene når det gjelder kategoriene *bruk av samtaleguide*, *samtalens start*, *samtalens avslutning*, og i hvilken grad man ser *bruk av oppfølgingsspørsmål*. Her er en skjematisk oversikt:

	Samtale-guide	Samtalens start	Oppfølgings-spørsmål	Samtalens avslutning
Samtale-spillet	Forhåndsbestemte spørsmål, men ikke rekkefølge	Trekke et spørsmålskort	Spørsmål om begrunnelse	Når man føler for det/tiden er ute. Evt. bønn.
Bibel-studiet	Forhåndsbestemte spørsmål og rekkefølge	Illustrasjon + spørsmål eller bibeltekst + spørsmål	Liten grad av oppfølgingsspørsmål	Avslutter med appellerende spørsmål, evt. bønn.
Filosofi-samtalene	Ikke forhåndsbestemt rekkefølge, kan ha idebank med spørsmål	Hendelse (uttalelse, sangtekst)	Stor grad av oppfølgingsspørsmål, særlig klargjørende spørsmål	Avslutter med en samtale om samtalen.

Tabell 7: Sammenligning av struktur i de tre oppleggene

*Samtaleguide:* Det er mulig å forberede spørsmål i forkant til tilnærmingene som alle de tre oppleggene har, men det vil variere hvor styrende samtaleguiden kan være. Bibelstudiet følger guiden mer eller mindre slavisk. Samtalespillet hopper fra emne til emne. Filosofisamtalene bruker spørsmål som bygger på de svarene som barna gir.

*Samtalens start:* Samtaler kan startes på ulike måter. Filosofisamtalene og bibelstudiet begynner med en «hendelse» eller en illustrasjon. Samtalespillet starter rett på spørsmålene uten noen innledning.

*Oppfølgingsspørsmål:* Alle oppleggene bruker oppfølgingsspørsmål til en viss grad. Filosofisamtalene har en dynamisk bruk av oppfølgingsspørsmål ved at oppfølgingsspørsmålene løpende tilpasses samtalens utvikling. Denne dynamikken finnes ikke i de to andre oppleggene. Bibelstudiet kan også ha en form for sekvens ved at neste spørsmål bygger på svaret i forrige spørsmål, men har ikke det dynamiske elementet som filosofisamtalen har, siden neste spørsmål i så fall bygger på et forventet svar, fasiten. Samtalespillet har i noen grad lagt opp til at spørsmålene skal henge tematisk sammen for hvert spørsmålskort, og kan på den måten forme en sekvens innenfor et tema. Sekvensene blir imidlertid begrenset av antall oppfølgingsspørsmål på det enkelte spørsmålskortet. Samtalespillet har videre i noen grad lagt opp til et dynamisk element ved at samtalelederen i

noen grad kan styre tidspunktet samtalen skal gå mot neste spørsmålskort. Samtalespillet kommer derfor i en mellomstilling til de to andre med hensyn til sekvensers lengde og dynamikken i samtalen.

*Samtalens avslutning:* Samtalespillet avsluttes når man kjenner at det er tid for det – eller tiden er ute. Man oppfordres til å be sammen før man går fra hverandre. Bibelstudiet bygger opp mot et klimaks – en appell – som samlingen munner ut i. Her stilles et personlig spørsmål av åndelig art, som stiller den unge på valg. Også her legges det noen ganger opp til å avslutte med bønn. De filosofiske samtaler avsluttes med en evaluering og oppsummering, en samtale om samtalen. Her får barna sette ord på eventuelle frustrasjoner underveis, og får muligheten til å oppsummere hva som er kommet frem under samtalen. En slik metasamtale er naturlig del av alle filosofiske samtaler med barn. Filosofisamtalen blir ikke avsluttet med bønn slik de to andre oppleggene i større grad legger opp til. Dette kan imidlertid i større grad ha sammenheng med at samtalelederens agnostiske religiøse forestilling enn at bønn ikke kan være en naturlig avslutning av en filosofisamtale relatert til kristen tro.

## 10.4 Sammenligning av alderstilpasning

Alle oppleggene tar i stor grad hensyn til aldersgruppens forutsetninger. Dette skjer imidlertid på ulike måter. Her er en skjematisk oversikt, som jeg vil kommentere under:

	Konkret	Interesse og relevans	Diskusjons- erfaring	Religiøs erfaring
Samtale- spillet	Stiller hypotetiske spørsmål om konkrete problemstillinger.	Tar opp temaer som enten er nært knyttet til hverdagen deres – eller som handler om problemstillinger i tenårene (som også interesserer dem).	Krever ikke erfaring.	Etterspør den enkeltes synspunkt. Noe forkunnskap er nyttig.
Bibel- studiet	Stiller konkrete spørsmålene til en bibeltekst.	Stiller spørsmål som forsøker å vise Bibelens relevans for tweens i dag.	Krever ikke erfaring.	De fleste svarene er å finne i bibelteksten. Noe forkunnskap er nyttig.
Filosofi- samtalene	Reiser konkrete spørsmål rundt abstrakte problemstillinger med konkrete utgangspunkt	Utfordrer kunnskap/oppfatninger tweens i utgangspunktet er sikre på. Spørsmålene vekker interesse.	Krever ikke erfaring.	Etterspør ikke erfaring. Noe forkunnskap er nyttig.

Tabell 8: Sammenligning av alderstilpasning i de tre oppleggene

*Konkret:* Alle oppleggene må kunne sies å være relativt konkrete i møte med problemstillingene som tas opp, selv om samtalespillet i større grad enn de to andre oppleggene bruker konkrete problemstillinger. I samtalespillet tas det opp et vidt spekter av problemstillinger, alt fra hvor ofte man bør dusje – til hva man kan gjøre hvis man blir utsatt for sexpress eller drikkepress. I filosofisamtalen tas mer abstrakte problemstillinger opp. Utgangspunktet er likevel noe kjent og konkret, henholdsvis et tema de har jobbet med over en periode – og en sangtekst de kjenner godt til. Bibelstudiet begynner i motsatt ende: først presenteres teksten, deretter knyttes den til tweens` liv.

*Interesse og relevans:* Samtalespillet og filosofisamtalene har til felles at de er problemfokuserte, og er innrettet mot å stille spørsmål som oppleves relevante for barna. Bibelstudiet på sin side, tar derimot utgangspunkt i en bibeltekst, som aktualiseres gjennom spørsmål som knytter teksten sammen med problemstillinger barna kan kjenne seg igjen i. Bibelstudiet, som altså er stoffsentrert, prøver gjennom illustrasjoner og spørsmål å relatere temaene til barnas hverdag. Alle oppleggene tar hensyn til hva tweens interesserer seg for. «B-tween spillet» tar nok i høyest grad opp aldersrelevante temaer, mens filosofisamtalene vekker interesse på grunn av måten spørsmålene stilles på.

*Diskusjonserfaring:* Ingen av oppleggene krever erfaring med diskusjon. Det legges opp til at det er en voksen som er ordstyrer. Samtalelederens rolle varierer imidlertid noe. Filosofisamtalene og bibelstudiet er to ytterpunkter her. I filosofisamtalene møtes svarene barna gir med nye spørsmål, både oppklarende og problematiserende spørsmål. Det er altså dette opplegget som i størst grad utfordrer barna når det gjelder det å diskutere. I samtalespillet utfordres barna til å sette ord på sine oppfatninger. Uttalelsene de kommer med utfordres imidlertid i mindre grad. I bibelstudiet står svarene på spørsmålene ofte i bibelteksten. Det er altså i mindre vekt på samtale og diskusjon her, og heller mer vekt på å se sammenhenger og dra ut kunnskap av teksten de har foran seg. Dersom barna ikke vet svarene, vil nok samtaleleder opplyse dem. Bibelstudiet fordrer altså en konsterende lederstil, mens filosofisamtalen ledes problematiserende. Samtalespillet befinner seg et sted midt i mellom, for også her vil nok lederen bidra til å gi innhold til begreper som man ønsker at tweens skal tilegne seg en forståelse av.

*Religiøs erfaring:* Ingen av oppleggene krever mye erfaring med religiøst liv – eller konkret bibelkunnskap. Kunnskapen står mest i fokus i bibelstudiet, men da mange av spørsmålene er

av typen «Se etter i boka», kreves det ofte kun leseferdigheter for å kunne besvare spørsmålene. I «B-tween spillet» er det tatt høyde for at både kristne og ikke-kristne tweens skal kunne være delaktig i samtalen, og spørsmålene er dermed formulert slik at tweens med ulik bakgrunn kan delta. I filosofisamtalene tas det opp problemstillinger med utgangspunkt i erfaringer som de tilstedeværende barna deler. Dermed skulle også de som mangler generell bakgrunnskunnskap om kristen tro, kunne slenge seg med i samtalen. Alle tre oppleggene tar på sin måte hensyn til at tweens kan ha ulik erfaring på dette området.

## 10.5 Drøfting av oppleggenes spørreprofil

I innledningen så vi at Mathisen hevdet at en forutsetning for å forbedre sin evne til å stille gode spørsmål, er å bli seg bevisst sin egen spørreprofil. Arbeidet med avhandlingen har bidratt til jeg lettere kan se et mønster i hva slag spørsmål som stilles og ikke. Jeg har satt opp Mathisens spørsmål skjematisk, og fylt inn et sammendrag av mine funn i tabellen under.

	Samtalespilletts spørreprofil	Bibelstudiets spørreprofil	Filosofisamtalenes spørreprofil
<b>1. Hvilke spørsmålstyper stilles?</b>	Affektive spørsmål (87 %), hovedsaklig verdsettingsspørsmål (65 %)	Kognitive spørsmål (94 %), Hovedsakelig forståelses-spørsmål (48 %) og faktaspørsmål (42 %).	Kognitive (43 %). Affektive (57 %). Hovedtyngden av spørsmål er verdsettingsspørsmål (50 %).
<b>2. Hvilke spørsmålstyper benyttes ikke?</b>	Det er få eller ingen spørsmål på nivå 1 og 5 i den affektive taksonomien – eller på nivå 1, 5 og 6 i den kognitive taksonomien.	Det er få eller ingen spørsmål på nivå 4, 5 og 6 i den kognitive taksonomien. Svært få affektive spørsmål.	Det er få eller ingen spørsmål på nivå 1, 2, 4 og 5 på det affektive området. - og på nivå 3, 5 og 6 på det kognitive området.
<b>3. Når byttes det spørsmålstype?</b>	Ja/nei-spørsmål etterfølges relativt ofte av spørsmål om begrunnelse. Ellers er bytte av spørsmålstype tilfeldig (trekker nytt kort).	Spørsmålene stilles ut ifra dets om er naturlig å spørre om i teksten.	Spørsmålstype varierer ettersom leder finner det for godt. I stor grad søkes det å klargjøre uttalelser.
<b>4. Hva kjennetegner spørsmålene som stilles?</b>	Det er direkte spørsmål til den enkelte om deres mening, preferanser, tanker og følelser. Spørsmålene er i stor grad hypotetiske, men konkrete.	Spørsmålene som stilles er av typen som har ett riktig svar. Det stilles altså stort sett lukkede spørsmål, men få ja/nei-spørsmål.	Spørsmålene er korte, har enkel formulering, men er likevel krevende å besvare. Det er stor grad av ja/nei spørsmål – og de samme spørsmålene gjentas i ulik utforming.
<b>5. Hvilken virkning har de valgte spørsmålene?</b>	Spørsmålene inviterer/utfordrer tweens til å tenke høyt og sette ord på sine oppfatninger.	Spørsmålene peker tilbake til teksten, og bidrar til å hjelpe tweens til å oppdage hva som står der/skape dypere forståelse av teksten.	Ja/nei-spørsmål får barna til å ta et standpunkt. Spørsmålene utfordrer og skaper til en viss grad frustrasjon (jf. det destruktive/analytiske stadiet i den sokratiske erkjennelsesprosess).
<b>6. Bør spørreprofilen endres?</b>	Kan i større grad utfordre uttalelsene barna kommer med.	Kan med fordel stille flere anvendelsesspørsmål/ verdsettingsspørsmål.	Utfordring i forhold til å gjøre refleksjoner «i lys av kristen tro»

Tabell 9: Matrise over spørreprofilen til de tre oppleggene, jf. Mathisen, 2008, s. 141

Spørsmålskategoriene jeg har presentert i denne oppgaven (jf. kap. 2.2), kan også brukes for å analysere andre tweensopplegg på tilsvarende måte. Jeg vil understreke at en vurdering av spørsmålenes egnethet også krever at man ser på intensjonen med undervisningen, da man vanskelig kan vurdere redskapets egnethet dersom man ikke har klart for seg hva man ønsker å oppnå.

Når det gjelder spørsmål 1, 4 og 5: «Hvilke spørsmålstyper stilles?», «Hva kjennetegner spørsmålene som stilles?» og «Hvilken virkning har de valgte spørsmålene?», så er dette allerede kommentert i kapittel 10.1. Tilsvarende er spørsmål 3: «Når byttes det spørsmålstype?», behandlet i kapittel 10.2. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på de to gjenværende spørsmålene, altså spørsmål 1 og 6 i skjemaet ovenfor: «Hvilke spørsmål benyttes ikke?» Og: «Bør spørreprofilen endres?»

### **Hvilke spørsmål benyttes ikke?**

Mathisen tar en interessant vri ved å sette søkelyset på hvilke spørsmål som ikke stilles. Også dette gir oss nyttig informasjon om de ulike oppleggene. Er det med god grunn visse spørsmålstyper er utelatt, eller kunne de vært et godt bidrag til å nå oppleggenes intensjon? Jeg vil ta for meg de tre oppleggene etter tur.

«*B-tween spillet*»: Samtalespillet stiller ikke spørsmål på nivå 1 og 5 i den affektive taksonomien. Slik vi har sett, er det ikke så vanlig å stille spørsmål på disse nivåene, så det er for så vidt ikke noe uvanlig i dette. Det stilles kun 1 spørsmål på organiseringsnivået (nivå 4) i den affektive dimensjonen, og her er det et potensial for vekst. Spørsmål på organiseringsnivået handler om å rangere verdier som egentlig er like. Jeg ser for meg at etiske spørsmål kunne være et godt supplement til spørsmålene som allerede finnes i «*B-tween spillet*»: Det ville utfordre barna på et litt mer krevende nivå enn å «synse» om enkeltproblemer. Da flertallet av spørsmålene i samtalepillet er på nivå 3, er nivå 4 et godt neste steg dersom man ønsker å gi tweens litt ekstra utfordring.

Spillet stiller imidlertid heller ikke spørsmål på nivå 1, 5 og 6 i den kognitive taksonomien. At det ikke stilles spørsmål på de øverste nivåene, kan ha sammenheng med at det er barn som er målgruppen, og det er naturlig å tenke at man begynner på et lavere nivå. Samtidig hevder nyere forskning, slik vi har sett, at man opererer på ulike nivåer om hverandre (jf. kap. 2.2.1). Nå er det ikke kognitive mål som står i fokus «*B-tween spillet*», og dermed må er det i tråd

med spillets intensjon å fokusere på de affektive kategoriene. Samtalespillet stiller ikke faktaspørsmål. Av de kognitive kategoriene, er det først og fremst forståelsesspørsmål som stilles. I tidligere runder av analysen, ble flere spørsmål kategorisert som forståelsesspørsmål. Når jeg endte opp med å kategorisere en del av disse som verdsettingsspørsmål i den affektive taksonomien, henger dette sammen med at det er de unges mening som etterspørres, mer enn en «Spør en ekspert»-type definisjon. Man kunne i utgangspunktet forventet seg flere anvendelsesspørsmål, da «B-tween spillet» har en intensjon om å være praktisk og livsnær. Årsaken til at jeg ikke har kategorisert så mange spørsmål hit, er følgende: Det er ikke slik at det først gis undervisning, og at barna dernest bes å praktisere de underviste prinsippene. Det er mer snakk om å oppdage integrerte verdier.

«10 Bible studies on the book of James»: Bibelstudiet stiller få eller ingen spørsmål på de tre øverste nivåene i den kognitive taksonomien, og stiller dessuten svært få spørsmål fra den affektive taksonomien. Dette viser at det fokuseres på de tre nederste nivåene i Blooms taksonomi. Dette er i tråd med intensjonen. Av de tre kategoriene, er det færrest spørsmål på anvendelsesnivået. Noen av de spørsmålene som utgiverne mye mulig ville plassert her, har jeg plassert i den affektive taksonomien. Til sammen utgjør likevel anvendelsesspørsmålene og de kognitive spørsmålene kun 6 % av det totale antall spørsmål i opplegget.

«På vandring gjennom livet»: Det er få eller ingen spørsmål på nivå 1, 2, 4 og 5 på det affektive området og på nivå 3, 5 og 6 på det kognitive området. Flertallet av spørsmålene er på nivå 3 på det affektive området, altså verdsettingsspørsmål. Det kunne være naturlig å forvente flere spørsmål på nivå 4 på det affektive området, som handler om å rangere mellom like verdier. Ethiske spørsmål er spørsmål som man kunne se for seg behandlet her. Det kan være tilfeldigheter som gjør at akkurat de to samtalereferatene analysen har tatt utgangspunkt i ikke behandler etiske spørsmål. Til tross for at spørsmålene i filosofisamtalene ikke representerer så mange ulike kategorier i taksonomiene, betyr det ikke at de er like. Som vi har sett, er filosofisamtalene det opplegget som har en mest variert bruk av oppfølgingsspørsmål (jf. kap. 8.2).

### **Bør spørreprofilen justeres?**

Når oppleggenes spørreprofil er blitt analysert, kan man se på om det er noe som kunne ha vært endret. Dette er en vurdering som må gjøres i lys av oppleggenes intensjon.

«*B-tween spillet*»: Samtalespillet kunne i enda større grad be om begrunnelser av synspunkter, og i tillegg kunne klargjørende og problematiserende spørsmål med fordel vært brukt for å utfordre barnas uttalelser. Selv om samtalespillets intensjon i første omgang er å få tweens til å sette ord på synspunkter, kan det å stille klargjørende spørsmål, hjelpe dem til å kommunisere tydeligere. Det å for eksempel be andre om å hjelpe dem å si det de prøver å si, kan føre til at deltakerne i gruppen lærer seg å lytte til hverandre. Dette er en nyttig egenskap, og jeg har selv erfart at tweens gjerne besvarer spørsmål, men at de ikke er like interessert i å lytte til andres svar. Videre er det slik at dersom uttalelsene deres utfordres/problematiseres, hjelper man dem også til å utvikle en kritisk sans som er et nyttig verktøy som vil hjelpe dem i møte med dagliglivets problemstillinger. Når en del av intensjonen er å påvirke tweens til å gjøre gode valg i fremtiden, er det på sin plass «pirke litt i» uttalelsene deres. Eksempelvis har jeg erfart at en jente på spørsmål om hun ønsket å gifte seg, svarte at «Ja, men jeg vil få barn først». Begrunnelsen hun oppgav for dette, var: «for da kan de være brudepike og brudesvenn». Dette er en begrunnelse jeg mener det går an å «pirke litt i», for å se om det kanskje er andre ting som veier tyngre i en slik beslutning.

«*10 Bible studies on the book of James*»: Bibelstudiet kunne med fordel stilt noen flere åpne, autentiske spørsmål av typen «Hva mener du?» Dette kunne gitt større rom for barnas respons på bibelteksten – og spørsmål de eventuelt måtte ha i møte med denne. Slik vi har sett i kapittel 3.2.2, hevder religionspedagog Elisabeth Tveito Johnsen at barn ofte ikke får mulighet til å gi respons på og reflektere over sine opplevelser i møte med bibeltekster, men at de i stedet blir møtt med faktaspørsmål. Bibelstudiet har noen spørsmål som ikke har en fasit, men denne andelen kunne med fordel økes. Dette er i tråd med den delen av intensjonen som sier at tweens skal lære å reflektere over bibeltekstens betydning og relatere dette til utfordringer de selv møter i hverdagen. Det uttrykkes også eksplisitt at man ønsker å stille anvendelsesspørsmål, men dette gjøres i relativt liten grad.

«*På vandring gjennom livet*»: Slik vi har sett i kapittel 2.2.3, kan empiriske spørsmål brukes til å innlede filosofiske samtaler. Det kan i trosopplæring generelt med fordel brukes litt tid på å klargjøre utgangspunktet, for eksempel et skriftavsnitt fra Bibelen, og etablere en felles begrepsforståelse, for slik å berede grunnen for fruktbar diskusjon. Et av spørsmålene i «På vandring gjennom livet» setter skapelsen opp mot frelsesverket, og her kunne begrepene man bruker i større grad være klargjort før tematikken ble drøftet videre. Dette siden man ikke kan ta for gitt at barna har en forståelse av disse sentrale begrepene. Slik vi så i kapittel 3.1, er det

en forutsetning for at man kan ha en samtale om kristendom, en samtale «i lys av den kristne tro», at man først har kunnskap om kristendommen.

*Felles for alle oppleggene:* Ingen av oppleggene stiller spørsmål på de høyeste nivåene i taksonomiene. De stilles på de fire nederste nivåene på det kognitive området, og de tre nederste nivåene på det affektive området. Her ligger det et vekstpotensial for utvikling av oppleggene slik at de i enda større grad kan oppfylle oppleggenes respektive intensjoner.



## 11. Oppsummerende avslutning

*- Tid for å feste trådene*

I innledningen skrev jeg at min interesse for spørsmålets potensial blant annet ble vekket av påstanden om at det er viktigere å stille de riktige spørsmålene enn å gi de riktige svarene. Gjennom arbeidet med avhandlingen har jeg kommet fram til at svarene som gis i trosopplæringen helt klart er viktige - barn og unge kan ikke undre og filosofere seg frem til evangeliet om Jesus Kristus. Som metode og prosessredskap har imidlertid spørsmål et betydelig potensial.

Etter hvert som jeg har arbeidet med ulike typer spørsmål, har det slått meg at mange typer spørsmål kan fungere godt som utgangspunkt for en samtale. Det er imidlertid viktig å ha klart for seg hva man ønsker å oppnå med samtalen, for dernest å velge spørsmål som går i tråd med intensjonen. Man må eksempelvis vite om man ønsker å fokusere på kunnskap og forståelse – eller om man vil at de skal sette ord på egne synspunkt. Videre tror jeg også at mange har mye å gå på når det gjelder å variere spørsmålstyper.

Jeg har også kommet frem til at det i første omgang kanskje ikke er hovedspørsmålene som trenger å utvikles. Det mange med fordel kan fokusere på, er imidlertid å utvikle sin evne til å stille gode *oppfølgingsspørsmål*. Dette er et godt verktøy i alle typer gruppesamtaler, og en økt bevissthet rundt dette, tror jeg kan bidra til at mange samtaler med tweens vil bli mer fruktbare. Om man formulerer fantastiske spørsmål, er det ikke sikkert resultatet blir storartet. Dersom man ikke gir seg med en gang, men følger opp med oppfølgingsspørsmål, kan det imidlertid hende at selv mindre gode utgangsspørsmål, kan føre til spennende samtaler. Jeg tror noe av hemmeligheten til utnyttelse av spørsmålets potensial ligger nettopp her.

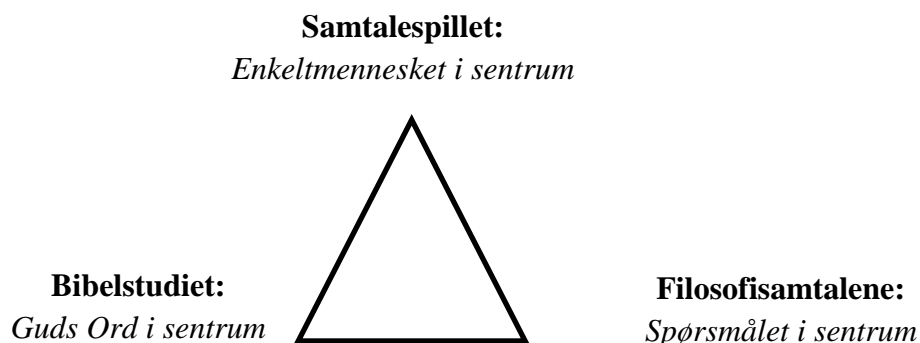
Gjennom arbeidet med avhandlingen har jeg innsett at tweens trenger å bli utfordret gjennom å bli stilt eksistensielle spørsmål, etiske spørsmål og spørsmål om tro. De trenger å bli utfordret til å sette ord på sine standpunkt, og ikke minst til å begrunne disse. I tillegg har det gått opp for meg hvor viktig det er å utfordre uttalelsene deres. Det er først når de selv møter kritiske spørsmål, at de kan lære å selv stille kritiske spørsmål til informasjonen de stadig bombarderes med.

Til tross for at jeg i denne studien har valgt å se «tilbake» og evaluere eksisterende tweensmateriell har jeg, som nevnt i innledningen, hatt et ønske om å vinne innsikt som jeg og andre som arbeider med tweens kan nytte oss av «fremover». Dersom vi ønsker å bli bedre på å beherske *spørsmålets kraft*, tror jeg vi først må formulere mål for undervisningen, dernest må vi ha den kognitive og affektive taksonomien foran oss, for å se hvor målsettingen kan plasseres. Med dette utgangspunktet kan vi velge spørsmål som sikter på målet. Dette kan være en omstendelig prosess i begynnelsen, men det burde være en god motivasjon å tenke på Spurkelands påstand om at den som forbedrer sin evne til å beherske spørsmålets kraft, samtidig forbedrer sin evne både til å lede, undervise, veilede og kommunisere (Spurkeland, 2005, s. 73).

Avhandlingens mål har vært å bidra til at ledere og trosopplærere i kristne organisasjoner og menigheter kan få en mer reflektert og bevisst forhold til bruk av spørsmål i trosopplæringen. Jeg håper at tweensledere vil bruke de spørsmålskategoriene jeg har funnet frem til, for å evaluere sine egne spørreprofiler – og til å vurdere spørreprofilene til oppleggene de bruker. Slik kan kunnskapen jeg har funnet fram til, bidra til en bevisstgjøring og en økt kvalitet i tweenslederens kompetanse. Den bevisste tweensleder velger hva slags problemstillinger han eller hun vil bruke tid på. Når spørsmålene vi stiller er valgt på bakgrunn av en gjennomtenkt intensjon, da tror jeg at vi i større grad kan si at vi stiller tweens *de riktige* spørsmålene.

## 11.1 Vurdering av hypotese

I kapittel 5 fremsatte jeg en hypotese om at de tre valgte tweensoppleggene har hvert sitt tyngdepunkt, her kalt sentrum: At samtalespillet har enkeltmennesket i sentrum, bibelstudiet har Guds Ord i sentrum og filosofisamtalene spørsmålet i sentrum. Figuren så slik ut:



Figur 5: Hypotese, jf. kap. 5.4

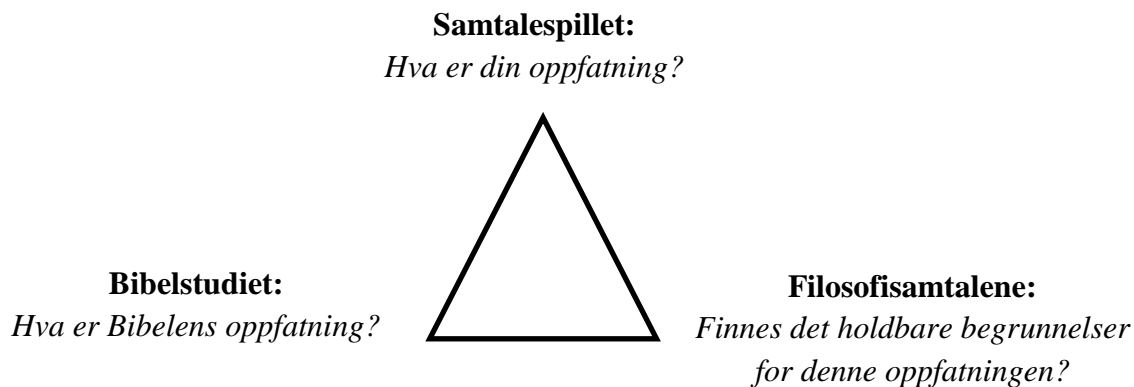
Jeg vil nå kommentere i hvilken grad jeg synes at hypotesen stemmer med mine funn.

Etter å ha studert oppleggene nærmere, ser jeg at samtalespillet fokuserer sterkere på individets meninger enn de to andre oppleggene. Dette kommer av at samtalespillet i stor grad stiller autentiske spørsmål, der man ikke er ute etter fasitsvar, men spør «Hva mener *du?*», «Hva tenker *du?*», «Hva tror *du?*». Slik sett kan vi, lett karikert si at «B-tween spillet» har fokus på enkeltmennesker. Intensjonen med spillet er å hjelpe den enkelte til å ta gode valg i fremtiden, og det vektlegges at hver enkelt skal få komme til orde og formulere svar på hvert spørsmål. Hypotesen om enkeltmennesket i sentrum for samtalespillet, stemte altså med mine funn.

Bibelstudiet har mange «Se etter i boka»-spørsmål. Det er tydelig at det er Bibelens svar som står i sentrum, samt forståelse av konteksten rundt og begrepene i teksten. I tillegg stilles spørsmål i den hensikt å vise bibelteksternes relevans for tweens i dag. Oppleggets intensjon er å bidra til åndelig vekst i de unge. Det vektlegges at Guds Ord er kilden til en slik vekst. Også her synes hypotesen å stemme - Guds Ord er i sentrum for bibelstudiet.

Etter å ha analysert filosofisamtalene, synes jeg fremdeles at spørsmålenes egenverdi skinner igjennom. Svarene hører med, men da filosofiske spørsmål per definisjon er spørsmål uten endelige svar, må spørsmålene kunne sies å være det sentrale. Det kan argumenteres for at det også her er enkeltmennesket som står i sentrum, da intensjonen bak oppleggene blant annet er åndelig og menneskelig vekst, samt at de unge skal utvikle en tryggere og klarere tro. Også her etterspørres den enkeltes mening, men denne utfordres i mye større grad enn i samtalespillet. Det kan argumenteres for at filosofisamtalene i større grad er opptatt av *sak*, mens samtalespillet er opptatt av *person*. Slik sett, synes jeg fortsatt det kan være relevant å hevde at «På vandring gjennom livet» har spørsmålet i sentrum, som var min hypotese for filosofisamtalene.

Oppsummert vil jeg samlet konkludere med at min hypotese i stor grad stemmer. Jeg har imidlertid kommet til at oppleggenes tyngdepunkt klarere kan beskrives slik:



Figur 10: Revidert hypotese

Bibelstudiet inviterer tweens til å oppdage og sette ord på Bibelens syn på ulike problemstillinger. Samtalespillet inviterer tilsvarende til å sette ord på egne integrerte oppfatninger. Filosofisamtalene er mest opptatt av om ulike oppfatninger kan begrunnes på en holdbar måte – og er ikke like opptatt av oppfatningene i seg selv.

## 11.2 Svar på problemstillingen

Problemstillingen for denne studien har vært: *Hvordan utnyttes spørsmålets potensial i kristent trosopplæringsmaterieell for 10-13 åringer? - en studie av tre spørsmålsbaserte opplegg*. Problemstillingen min stiller et åpent spørsmål. Følgelig blir også konklusjonen noe rund og åpen. Videre handler den ikke om å bekrefte eller avkrefte noe, men heller om å beskrive noe. Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere og besvare studiens problemstilling: Hvordan utnyttes spørsmålets potensial i hvert av de tre valgte tweensoppleggene?

### 11.2.1 Utnyttelse av spørsmålets potensial i «B-tween spillet»

Samtalespillet er opptatt av å bevisstgjøre tweens på konkrete problemstillinger de anser som sentrale. Dette er et affektivt mål. I tråd med intensjonen, tar «B-tween spillet» opp problemstillinger som handler om holdninger, verdier og meninger. Jeg har funnet at de fleste spørsmålene hører hjemme på verdsettingsnivået (nivå 3) i den affektive taksonomien. Spørsmålene som stilles i opplegget, har likhetstrekk med spørsmål som stilles i spørreundersøkelser. Etter min vurdering kan derfor samtalepillet gi tweensledere mye god informasjon om aldersgruppen. En av styrkene ved opplegget, er at det reiser mange problemstillinger som jeg anser svært relevante og interessante for tweens.

Samtalespillet kunne med fordel be om begrunnelser av synspunkter i enda større grad enn det man har lagt opp til. Det ligger et vekstpotensial i å utfordre barna gjennom å stille klargjørende og problematiserende spørsmål som utfordrer synspunktene deres. Dette er i tråd med oppleggets intensjon, om å påvirke tweens til å ta gode valg – og til å lære dem å diskutere.

Jeg vil konkludere med at «B-tween spillet» gjennom å velge relevante spørsmålstyper utnytter spørsmålets potensial på en måte som i stor grad samstemmer med den uttrykte intensjonen. Lederheftet som følger med spillet kunne imidlertid gjerne hatt med et kapittel om hvordan tweensledere kan følge opp og utfordre svarene tweens kommer med.

### **11.2.2 Utnyttelse av spørsmålets potensial i «10 Bible studies on the book of James»**

Bibelstudiet fokuserer på å lære tweens å studere Guds Ord. Dette gjøres gjennom at barna stilles spørsmål som leder dem tilbake til teksten. Det store flertallet av spørsmål i «10 Bible studies on the book of James» handler om fakta og forståelse. Opplegget opererer altså nesten utelukkende på det kognitive området. Bibelstudiets styrke er at det fremstår som svært gjennomtenkt og planlagt. Det er satt et mål for hver time, både start, progresjon og avslutning er planlagt, og de har gjort bevisste valg når det gjelder valg av spørsmålstyper. Opplegget er derfor etter min mening velegnet for å skape forståelse og innsikt i kristen tro.

Bibelstudiet kunne med fordel stille noen flere åpne, autentiske spørsmål av typen «Hva mener du?» Dette kunne gitt større rom for barnas respons på bibelteksten – og spørsmål de eventuelt måtte ha i møte med denne. Bibelstudiet har noen spørsmål som ikke har en fasit, men denne andelen kunne økes. Dette er i tråd med den delen av intensjonen som sier at tweens skal lære å reflektere over bibeltekstens betydning og relatere dette til utfordringer de selv møter i hverdagen.

Jeg vil konkludere med at «10 Bible studies on the book of James» i stor grad har valgt spørsmålstyper som er formålstjenlige ut i fra den uttrykte intensjonen, men at de kunne hatt flere anvendelsesspørsmål, spørsmål som knytter sammen liv og lære.

### **11.2.3 Utnyttelse av spørsmålets potensial i «På vandring gjennom livet»**

«På vandring gjennom livet» vil utfordre tweens til å tenke gjennom ting og gå dypere i problemstillinger. Filosofisamtalene har en variert bruk av oppfølgingsspørsmål, som er

formålstjenlig og i tråd med intensjonen. Det stilles klargjørende spørsmål, spørsmål om begrunnelse, problematiserende spørsmål og spørsmål om samtalen. Opplegget har også en utstrakt bruk av ja/nei-spørsmål, noe som tvinger barna til å ta et standpunkt.

Filosofisamtalene bruker altså både affektive og kognitive spørsmål, og har en relativt jevn fordeling på disse. De affektive spørsmålene er i det alt vesentlige «Hva mener du-spørsmål», som jeg har regnet som verdsettingsspørsmål (nivå 3 på det affektive området). Det største særtrekket ved opplegget er at oppfølgingsspørsmålene er sekvensielle ved at neste spørsmål følger opp svaret fra det forrige spørsmålet. Først når oppfølgingsspørsmålene har ledet frem til godt begrunnede eller i det minste klargjorte standpunkt, stanser sekvensen opp. Opplegget er derfor etter min mening velegnet for å oppøve evnen til kritisk tenkning.

Skal jeg etterlyse noe, måtte det være at bibelske begreper kanskje kunne klargjøres mer før tematikken ble drøftet videre, da vi ikke kan ta for gitt hvilket innhold barna gir begreper som eksempelvis «skapelsen» og «frelsesverket». Videre kan det være en utfordring at man i trosopplæringsplanen har en intensjon om at refleksjonene skal gjøres «i lys av den kristne tro» (jf. kap. 3.2.1). Samtalelederen kan derfor måtte være bevisst på å lede samtalen slik at denne intensjonen oppfylles.

Jeg vil konkludere med at «På vandring gjennom livet» i stor grad har valgt spørsmålstyper som er formålstjenlige ut i fra den uttrykte intensjonen.

## 12. Kritisk tilbakeblikk

*- I etterpåklokskapens klare lys*

### 12.1 Bidrar studien min til ny kunnskap for tweensledere?

I analysen endte jeg opp med å ta utgangspunkt i kategoriseringer som ble gjort for rundt 60 år siden. Spørsmålet blir da om disse gamle arbeidene er relevante utgangspunkter for en studie. Øzerk hevder imidlertid at den kognitive taksonomien ved innføringen av Læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) ble gjenaktualisert for lærere (jf. kap. 2.2.1). Denne gjenaktualiseringen indikerer etter min mening at studier av disse gamle arbeidene kan være relevante. Taksonomiene er altså gjenaktualisert i skolen, og de prinsipper som tas i bruk i skolen, er ofte også relevante for bruk i trosopplæring, slik vi har sett i kapittel 3.1.

Min erfaring fra lærerutdanning i perioden 1996-2000, er at taksonomiene jeg har analysert, ikke ble gitt oppmerksomhet på den tiden. Helt frem til forstudien til denne studien var ferdig, kjente jeg ikke til den kognitive og den affektive taksonomien. Mange av de som jobber med trosopplæring, er dessuten ikke utdannede lærere. Det må derfor kunne antas at mange lærere og tweensledere ikke til kjenner til disse begrepene. For disse vil kunnskapen denne studien gir del i, dermed kunne oppfattes som ny.

Da jeg i løpet av mitt lærerstudium tok årsenhet i mediekunnskap, fikk vi høre om noe som kaltes «taushetsspiralen». Den påstod at det som ikke snakkes om, ikke er viktig – og det som ikke er viktig, snakkes det ikke om. Dermed er det viktig å snakke om ting, få ting inn på dagsordenen, dersom man synes det er viktig. Jeg synes det er viktig å snakke om spørsmålets potensial. Det nytter i liten grad å si at «det er viktig å stille de riktige spørsmålene», dersom man ikke er villig til å samtidig gjøre en innsats for å utvikle sin egen evne til å utnytte mulighetene som ulike spørsmålstyper bærer med seg. Dette fokuset kan i seg selv gi nyttig innsikt og dermed ny kunnskap for tweensledere.

### 12.2 Skulle jeg valgt å analysere andre tweensopplegg?

Et spørsmål det er naturlig å stille, er om jeg heller skulle ha valgt å analysere flere tweensopplegg, og da valgt de som er mest brukt i trosopplæring for tweens i Norge. Da kunne jeg sagt noe om hvordan situasjonen er, og dette ville gitt ny informasjon. Min vurdering er at en slik analyse av dagens situasjon ville vært interessant, men krevende uten

forkunnskaper om de kategoriseringer jeg har funnet frem til i denne studien. Min studie kan derfor være et innspill til videre forskning.

I forordet fortalte jeg om min mentors evne til å stille gode spørsmål. Jeg merket at spørsmålene hun stilte, traff godt og satte i gang gode tankeprosesser i meg. Jeg klarte imidlertid ikke å få tak i hva det var hun gjorde, og hun kunne heller ikke selv sette ord på det. Det var tilsvarende med de tre tweensoppleggene jeg valgte å analysere. Jeg la merke til at de alle stilte gode spørsmål, men heller ikke her kunne jeg sette ord på hva de gjorde. Nå har jeg satt ord på det. I løpet av masterstudiet bet jeg meg merke i at man i endringsledelse oppfordres til å dele suksesshistorier: Hva fungerte - og hvorfor fungerte det? Det er egentlig det jeg har gjort i denne avhandlingen. Jeg har analysert suksessopplegg, der spørsmål anvendes på en måte som fungerer, og notert meg hvilke grep som tas, slik at jeg kan si noe om hvorfor det fungerer så bra som det gjør. Studien har altså dermed bidratt til å finne *begreper* for de pedagogiske grep som gjøres på spørsmålets område, og dette kan være et steg i riktig retning når det gjelder å istandsette ledere til å sette ord på taus kunnskap. Ved å beskrive hva man gjør, kan man gjøre mer av dette gode. Ved å studere noen som bruker spørsmålets potensial på en god måte, kan man selv lære å stille gode spørsmål. Det er ikke gitt at de mest brukte oppleggene har en god og gjennomtenkt måte å stille spørsmål på. Videre ville en analyse av et høyere antall opplegg nødvendigvis gitt studien et mer kvantitativt tilsnitt. Hva som er mest vanlig, er ikke uten videre det som er best egnet. Min konklusjon er at en kvalitativ studie av noen få utvalgte opplegg som alle stiller gode spørsmål, fortsatt var det beste grunnlagsmaterialet for en studie av spørsmålets potensial.

### **12.3 Bidrar studien til at jeg blir bedre til å stille spørsmål?**

Min vurdering er at jeg nå i større grad er i stand til å gjenkjenne ulike typer spørsmål, samt å vurdere dem opp mot intensjon, slik at jeg kan analysere og eventuelt justere min egen *spørreprofil*. Det er imidlertid ingen automatikk i at jeg dermed stiller de rette spørsmålene i henhold til min intensjon. Ofte er nok dette fordi jeg ikke har formulert en klar intensjon. Kjennskap til spørsmålstyper er altså nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å forbedre sin spørreprofil. Ønsker man å forbedre sin evne til å stille gode spørsmål, forutsettes også bevisst trening. Eksempelvis kan man i forberedelsen til samtaler med tweens skrive ned noen spørsmål – en samtaleguide. Når man i ro og mak arbeider med intensjon og valg av egnede spørsmål, tror jeg man på sikt også vil øke sin evne til å velge riktige spørsmål spontant.



Studien alene gjør meg dermed ikke stand til å stille bedre spørsmål, men bidrar med en nødvendig forutsetning – kjennskap til spørsmålstyper – som legger forholdene til rette for å kunne stille bedre spørsmål.



## Etterord

- Refleksjoner i etterkant

Vi vet lite om Jesu barndom. Jeg synes derfor det er interessant å legge merke til at det lille som står om Jesus da han var tween, handler om en samtale han hadde med trosopplærere. Det står at 12 år gamle Jesus *lyttet* til lærernes formidling, *svarte* på spørsmålene de stilte, og at han også *stilte spørsmål til lærerne* (Luk. 2.46). Trosopplæringen Jesus hadde fått, var mye mer omfattende enn den norske barn får i dag. En jødisk gutt begynte å lære loven når han var fem år gammel. Når han fylte 12 år, ble han regnet som «lovens sønn», noe som innebar at han ble ansvarlig for å lyde loven (Gilbrant, 1996, s. 47). I jødisk tradisjon er det virkelig snakk om stoffsentrert tilnærming, om å lære Toraen – de fem Mosebøkene – utenat. Dette utelukker imidlertid ikke refleksjon og samtale. «Den vanlige undervisningsform blant jødene på denne tid var også en slik dialog mellom lærer og elev, hvor eleven spurte for å få vite, og læreren spurte for å finne ut hva eleven hadde lært» (Ibid, s. 139f). Både å lytte, å svare og å spørre, er viktige prosessverktøy for den som vil lære.

Jeg tenker at det er viktig å formidle Bibelens svar på livets spørsmål: «Så kommer da troen av budskapet en hører, og budskapet kommer av Kristi ord» (Rom. 10.17). Andakter har altså sin plass i kristen trosopplæring. På samme måte som fysisk føde må tygges og fordøyes, så må imidlertid også «åndelig føde» bearbeides og reflekteres over før den eventuelt integreres i den enkelte. Til denne prosessen er spørsmål et ypperlig virkemiddel.

Spørsmålene kan dessuten komplementere andaktene der de kommer til kort: «Det som er svakheten med monologen er at svarene så lett kommer før spørsmålene. Det vekker mildt sagt ikke nysgjerrighet» (Skaaheim, 2008, s. 26f). Når nysgjerrigheten er vekt, kan tweens lytte til formidling. Ingrid Halvorsen Heskje, initiativtakeren til «B-tween spillet», har sagt at hun har hatt mange spontane andakter i forbindelse med spørsmålene som stilles i dette opplegget. Da er andaktene relatert til tweens` hverdag. Da formidler man svar fra Guds Ord til hjerter som ønsker å lytte.

Spørsmålet tweensledere må arbeide med, er da kanskje: «Hvordan skal vi få en forkynnelse for unge mennesker som tar spørsmålene på alvor på en slik måte at det vekker nysgjerrighet overfor det vi sier, liketil fra en talerstol?» (Ibid, s. 36f)



## Litteraturliste

- Aasen, J. (2008). *Dewey. John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Anderson D.W. og Hill P. (2007). *Frosker uten bein kan ikke høre. Å nære tro i hjem og menighet*. Oslo: IKO-forlaget
- Asheim, I. (1981). *Religionspedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bibelen*. (2011). Oslo: Bibelselskapet/Verbum forlag
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green
- Brenifier, O. (2005). *Hva tenker du om livet?* Oslo: Omnipax
- Børresen, B. og Malmhøster, B. (2003). *La barna filosofere. Den filosofiske samtale i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Cook, D.T. & Kaiser S.B. (2004). Betwixt and be tween. Age ambiguity and the sexualization of the female consuming. *Journal of Consumer Culture*. 4.2, s. 203-227.  
<http://children.camden.rutgers.edu/PDFfiles/cookkaiser-tween.pdf>, lastet ned 21.6.2012
- Dale, Aa. (1958). *Katekismeundervisningen. En drøfting av innhold og metode*. Oslo: Fabritius & sønners forlag
- Eide, B.J. og Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Evenshaug, O. og Hallen, D. (1992). *Barnet og religionen. Barnets psykologiske forutsetninger for religion*. Oslo: Universitetsforlaget
- Evenshaug, O. og Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning. Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Fastvold, M. (2011). *Supplementsbok til kritisk tenkning. Med eksempler og øvelser*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Fisher, R. (2003). *Teaching thinking*. London/New York: Continuum
- Freire, P. (2002). *De undertrykte pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gilbrant, T. (red). (1996): *Studiebibelen. Det nye testamentet. Bind 2*. Oslo: Hermon forlag
- Grube, K. og Østergaard, S. (2008). *Betweenagere? Et studie af 3.-5. klasses hverdagsliv*. Fredriksberg: Ungdomsanalyse.nu

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hageberg, S. (red) (2012). *Barn trenger håp. Dimensjoner av håp i barns hverdag*. Oslo: IKO-Forlaget
- Heskje, I.H., dos Santos, D., Kallevik, H.J. og Stokstad, R. (2006). *B-tween. Et hjelpemiddel til å starte smågrupper for aldersgruppen 10-13/14 år*. Oslo: FriBU
- Helle, L. (2003). *Mellomtrinns læreren*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Helle, L. (2006). *Rom for handling. Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henk Vaags, R. (2004). *Filosofiens hovedspørsmål - innføring i filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hidle, N. (2009). *Frå øy til øy med kyrkjebåt og salmesong*. Artikkel i prosjektrapport fra trosopplæringsprosjektet «På vandring gjennom livet». <http://www.buf.no/nyheter/2006/?page=0619>, lastet ned 27.8.2012
- Holmsen, M. (2002). *Samtalebilder – en vei til kommunikasjon med barn*. Oslo: Nks forlaget
- Kirkerådet (2010). *Gud gir -vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Oslo: Den norske kirke, <http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=11495>, lastet ned 29.3.2013
- Kleven, T.A. (red). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub
- Krag Jacobsen, J. (1993) *Interview. Kunsten at lytte og spørge*. København: Hans Reitzels Forlag
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., og Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co
- Lamark, H. (2001). *Som journalister spør. Om intervju som arbeidsmetode i nyhetsjournalistikk*. Kristiansand: IJ-forlaget
- Langslet, G.J. (2006): *LØFT for ledere. Løsningsfokusert tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Luther, M. (1997). *Luthers lille katekisme*. Oslo: Lunde forlag og Bokhandel AS
- Løes, B. (2009a). *Måne og Sol og PlayStation. Referat fra filosofisk samtale med 20 barn i alderen 10-13 år*. Artikkel i prosjektrapport fra trosopplæringsprosjektet «På vandring gjennom livet». <http://www.buf.no/nyheter/2006/?page=0619>, lastet ned 27.8.2012
- Løes, B. (2009b). «*Hellig Olav var så kristen at han drepte!*» *Eksempel på filosofisk samtale med 20 deltagende barn og fem voksne tilhørere*. Artikkel i prosjektrapport fra trosopplæringsprosjektet «På vandring gjennom livet». <http://www.buf.no/pdf/paavandring-helligolav.pdf>, lastet ned 8.11.2013
- Mathisen, P. (2008). *Mentor. Om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget

- Mayhew, P. (2004). *10 Bible studies on the book of James*. Sveits: European Child Evangelism fellowship
- Midtun, J. (2009). *På vandring gjennom livet – en teologisk refleksjon*. Artikkel i prosjektrapport fra trosopplæringsprosjektet «På vandring gjennom livet». <http://www.buf.no/nyheter/2006/?page=0619>, lastet ned 27.8.2012
- Myklebust, A. (2013, 13. november). Lærer fakta i kirken – ikke tro. *Vårt Land*, s. 18-19 nla.no, <http://nla.no/nor/programsider/pedagogikk-1/pedagogikk/ped-master-pedagogisk-ledelse/?&displayitem=135&module=studieinfo&type=studieue&subtype=1>, lastet ned 6.11.2013
- Noddings, N. (2001). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Olsholt, Ø. (2009a). *Tro og viten – et middelalders forspill*. Artikkel i prosjektrapport fra trosopplæringsprosjektet «På vandring gjennom livet». <http://www.buf.no/nyheter/2006/?page=0619>, lastet ned 27.8.2012
- Olsholt, Ø. (2009b). *Filosofiske samtaler i Den norske kirke*. Artikkel i prosjektrapport fra trosopplæringsprosjektet «På vandring gjennom livet». <http://www.buf.no/nyheter/2006/?page=0619>, lastet ned 27.8.2012
- Olsholt, Ø. (2009c). *På pilegrimsvandring og tankevandring gjennom livet*. Artikkel i prosjektrapport fra trosopplæringsprosjektet «På vandring gjennom livet». <http://www.buf.no/nyheter/2006/?page=0619>, lastet ned 27.8.2012
- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pontoppidan, E. (1964). *Sannhet til gudfryktighet. Forklaring til Dr. Martin Luthers lille katekismus. Rettledning om alt det en trenger å vite og gjøre for å bli salig*. Oslo: Lutherstiftelsen
- Reinton, P.O. (1992). *Undersøkende formidling. Den journalistiske formel*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rogn, K. (2006). *En sammenlikning av dialogbegrepet i KRL og filosofi med barn. Prosjektoppgave – Individuelt prosjekt, modul 5. PPU 2004-2006*. Høgskolen i Hedmark, 12 s. <http://www.buf.no/les/avh/?page=kr01>, lastet ned 27.6.2012
- Rydahl, P.B. og Lauritsen, P.W. (2013). *Tweens. 8-12 år, mellom barn og tenåring*. Oslo: Cappelen Damm, <http://www.cappelendamm.no/main/katalog.aspx?isbn=9788202404703&f=10110>, lastet ned 2.8.2013
- Sandell, M. (2006). *Alle kan lære! – men ikke på samme måte, og ikke på samme dag*. Oslo: Kommuneforlaget
- Schjelderup, A., Olsholt, Ø. og Børresen, B. (1999). *Filosofi i skolen*. Otta: Tano Aschehoug

- Seland, T. (red). (2009). «Lær meg din vei ...» *Kristen trosopplæring i går og i dag. En historisk oversikt*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Skaaheim, A. (red.) (2008). *Forkynnelse i vår tid*. Oslo: Normisjon  
file:///C:/Users/bm876/Downloads/Forkynnelse\_i\_vaar\_tid\_bok\_Skaaheim.pdf, lastet ned 11.3.2014
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Trøften Gamst, K. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ulvund, S.E. (2007). *Forstå barnet ditt 8-12*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS
- Utdanningsdirektoratet (2006a), *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*,  
<http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/Del-2--Barnehagens-innhold/Kapittel-3--Fagomradene/35-Etikk-religion-og-filosofi/>, lastet ned 19.11.2013
- Utdanningsdirektoratet (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*.  
<http://www.udir.no/Lareplaner>, lastet ned 23.10.2013
- Winther-Jensen, T. (1998). *Undervisning og menneskesyn: hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey*. København: Akademisk Forlag
- Wyller, E.A. (1994). *Sokrates og filosofien i Athen. Klassisk gresk åndsliv 2*. Oslo: Spartacus forlag as og Andersen & Butenschøn AS
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte*. Oslo: Cappelen Damm AS



## Figurer og tabeller

Figur 1: Blooms taksonomi.....	21
Figur 2: Den affektive taksonomien.....	29
Figur 3: Cams spørsmålsvadrant (Fastvold, 2011, s. 25).....	32
Figur 4: Spørsmålstyper i en filosofisk samtale.....	36
Figur 5: Hypotese.....	74/118
Figur 6: Samtalespillets struktur .....	80
Figur 7: Bibelstudiets struktur.....	88
Figur 8: Filosofisamtalenes struktur .....	95
Figur 9: Hovedvekt av spørsmål i de tre oppleggene.....	107
Figur 10: Revidert hypotese.....	120
Tabell 1: Revidert utgave av Blooms taksonomi (Øzerk, 2011, s. 45).....	24
Tabell 2: Spørsmålskategorier .....	68
Tabell 3: Sammenligning av intensjon.....	106
Tabell 4: Matrise av spørsmålstyper i de tre oppleggene (prosent) .....	107
Tabell 5: Fordelingen mellom åpne og lukkede spørsmål i de tre oppleggene.....	108
Tabell 6: Fordeling i Cams spørsmålsvadrant.....	108
Tabell 7: Sammenligning av struktur i de tre oppleggene.....	109
Tabell 8: Sammenligning av alderstilpasning i de tre oppleggene.....	110
Tabell 9: Matrise over spørreprofilen til de tre oppleggene (Mathisen, 2008, s. 14)	112