

Examen philosophicum – fra et historisk til et tematisk studium

Lars Fr. H. Svendsen

Filosofisk institutt, Det historisk-filosofiske fakultet

E-post: lars.svendsen@fil.uib.no

Innledning

Høsten 2003 ble studentene på *examen philosophicum* ved UiB møtt med nye læremidler, som avvek til dels sterkt fra hvordan læremidler til dette kurset tidligere hadde vært utformet. Forut for dette hadde det i rundt halvannet år vært omfattende diskusjoner ved Filosofisk institutt om hvordan de nye læremidlene burde være, komitéarbeid ved det enkelte fakultet, og ikke minst et omfattende arbeid med skriving av nye lærebøker. Selv skrev jeg i samarbeid med Simo Säätelä en bok til det såkalte alfakurset på HF-fakultetet, som fikk tittelen *Det sanne, det gode og det skjønne – en innføring i filosofi*. I denne artikkelen vil jeg gjøre rede for de vurderingene som lå til grunn for at læreboken fikk sin bestemte utforming, samt for de erfaringene vi har gjort ved å bruke boken i to semestre.

Den kanskje mest radikale forskjellen i forhold til tidligere lærebøker, er at boken ikke er skrevet som en filosofihistorie, men tvert imot gir en fullstendig *tematisk* innføring i emner som etikk, viljesfrihet, sannhet, erkjennelse etc. Dette var motivert i at fokus på spesifikke temaer har vist seg å fungere best i den såkalte seminarmodellen, der det legges stor vekt på at studentenes læring i stor utstrekning skal finne sted gjennom diskusjon med andre studenter på seminarer. Et problem med *examen philosophicum* har vært at mange studenter har vært lite motiverte. Ved å gripe tak i enkelttemaer som studentene i stor utstrekning allerede har et forhold til – om enn ikke et svært reflektert forhold – mente vi at vi også i større grad kunne vise filosofiens relevans for studentene.

Bakgrunn for endringen

Høsten 2000 ble undervisningsformen til *examen philosophicum* ved UiB gjenstand for en omfattende revisjon, i og med innføringen av den såkalte ”seminarmodellen”.¹ I denne modellen skal studentene skrive én seminaroppgave i hver av de to emnedelene som kurset består av, og disse oppgavene utgjør studentens eksamensarbeid. Modellen krever aktiv deltagelse fra studentene gjennom hele undervisningsperioden, og dette sikres ikke minst ved at studentene må oppfylle visse arbeidskrav: (1) Delta på minst 75% av seminarene i hver emnedel, (2) møte til avtalte, individuelle veiledninger, (3) gi en muntlig presentasjon i hver av seminarrekkene, (4) levere en seminaroppgave på ca 1500 ord i hver emnedel og (5) delta på en 45 minutters breddetest i slutten av hver emnedel.

Parallelt med dette ble den gamle studieformen, nå omtalt som ”eksamensmodellen”, beholdt. I eksamensmodellen følger studentene forelesninger, men får ellers ingen oppfølging før de møter til en skoleeksamen. UiB har imidlertid gjort det klart at den foretrukne modellen er seminarmodellen, som helt siden den ble innført har hatt svært gode resultater, noe som ikke minst vises av at stryktallene her er svært lave (ned mot 0), mens stryktallene for eksamensmodellen var omtrent som tidligere (vanligvis stryker rundt 1/3 av de fremmøtte).

Kvalitetsreformen og innføringen av det nye førstesemesterstudiet ville nødvendigvis innebære relativt omfattende revisjoner av pensum, som ikke minst måtte reduseres med 1/3 i omfang. Spørsmålet var hvorvidt vi skulle flikke ytterligere på det eksisterende pensum (og det ville tilsi at man beholdt de eksisterende læremidlene, men foretok ytterligere nedskjæringer i utvalget fra dem) eller forsøke å utarbeide nye læremidler for det nye studieopplegget. Filosofisk institutt valgte, med støtte fra universitetsledelsen ved UiB, sistnevnte alternativ. Som sagt var resultatene svært gode i seminarmodellen, men det var også grunn til å tro at det pedagogiske potensialet i denne modellen ikke ble utnyttet fullt ut fordi studentene ikke hadde læremidler som var tilpasset den nye læringssituasjonen. De eksisterende lærebøkene var skrevet med henblikk på det tradisjonelle *examen philosophicum*, og de var følgelig ikke optimalt egnet for den type seminardiskusjoner og oppgaveskriving som utgjør kjernen i seminarmodellen. Vi var kort sagt i en situasjon der vi hadde et helt nytt studieopplegg,

¹ En god redegjørelse for motivasjonen bak og de tidlige erfaringene med seminarmodellen gis av Eivind Kolflaath i artikkelen ”Seminarmodell på examen philosophicum”, *UPED-skrift nr. 1/2001*.

men læremidler som var utarbeidet med henblikk på det gamle studie-opplegget. Det var derfor klart at det trengtes nye læremidler som i større utstrekning var utformet med henblikk på den pedagogiske nyvinningen seminarmodellen utgjorde.

Det ble tidlig vedtatt at man skulle velge fakultetsspesifikk innfallsvinkel, der studenter ved *examen philosophicum* skulle få et pensum som i større utstrekning enn tidligere var *direkte* relevant for senere studier. Dette var i seg selv en viktig beslutning, som innebar at man tok farvel med tanken om at alle studenter, uansett fakultet, skulle få en *felles* plattform ved innledningen til universitetsstudiene. Selv om en slik fellesskapstanke i utgangspunktet har noe for seg, idet man ideelt ville skape et kommunikasjonsgrunnlag på tvers av faglige grenser, har det vært et vedvarende problem for *examen philosophicum* at studentene i stor utstrekning ikke har sett relevansen til studiet, hvilket har virket negativt inn på studentenes motivasjon, noe som igjen har gitt dem et dårligere læringsutbytte enn de burde ha.

Mange studenter opplever seg som ”tvunget” til å studere dette emnet, og de ser ikke relevansen til emnet for videre studier. Vi som underviser vet at studentene erverver seg kunnskaper og ferdigheter som er svært relevante for videre studier, men studentene selv har vansker med å se dette. Det vil derfor være hensiktsmessig at emnet i større utstrekning enn tidligere har et innhold som retter seg mot de emnene studentene skal studere videre i sin utdanning, og som derfor blir mer ”opplagt relevante”. En betoning av at emnet skal gi et godt grunnlag for videre studier, bør derfor innreflekteres i utvalget av problemstillinger og pensum.

Filosofihistorie

Den største forskjellen på vår lærebok og tidligere lærebøker, er som sagt, at den ikke er skrevet som en filosofihistorie, men snarere gir en *tematisk* innføring i de ulike emnene. Å forlate den filosofihistoriske fremstillingsformen var et radikalt valg. Det er denne fremstillingsformen som har vært enerådende i mesteparten av *examen philosophicum*s historie – og det er fremdeles denne fremstillingsformen som dominerer ved andre læresteder. Norsk filosofi karakteriseres kanskje mer enn noe annet av denne tunge tradisjonen for filosofihistorieskrivning. En følge av dette er at vi i Norge har en stor mengde filosofi-historiske verker av høy kvalitet, også ut fra en internasjonal målestokk.

Helt siden antikken har filosofihistorie vært en del av filosofien. Vårt valg om å forlate den filosofihistoriske fremstillingsformen var mer av pragmatisk enn prinsipiell karakter. Selv mener jeg at filosofihistoriske studier er avgjørende for å få en fullt ut adekvat forståelse av filosofiske problemer og posisjoner.² Filosofien oppstår ikke og utvikler seg ikke i et historisk og kulturelt vakuum, selv om filosofene ofte ynder å tro nettopp det, eller i det minste filosoferer som om de befant seg i et tidløst kontemplasjonsrom som er upåvirket av all historisitet. Filosofer synes ofte å tro at de opererer i en fullstendig tidløs dimensjon, men filosofien er i realiteten kjennetegnet av en sterk historisitet, og man kan ha et modent forhold til hva filosofi kan være bare såfremt man også vet hva filosofien har vært tidligere.

Den filosofihistoriske fremstillingsformen har visse pedagogiske fortrinn. Det fremste av disse er at alt stoffet kan plasseres innenfor rammene av én fortelling. Denne fortellingen finnes i ulike varianter. Man kan for eksempel fortelle den som en forfallshistorie, der filosofien beveger seg stadig lenger bort fra visse opprinnelige innsikter eller som en fremskrittshistorie der hver nye "helt" i den filosofihistoriske fortellingen legger fortidens begrensninger eller feiltagelser bak seg og følgelig bringer oss fremover mot sann innsikt. En typisk representant for det førstnevnte synet er Martin Heidegger, mens G.W.F. Hegel er den kanskje sterkeste representanten for det siste. Det er ingen overdrivelse å si at den hegelianske fremstillingsformen har vært praktisk talt enerådende i norske filosofihistorier, også hos forfattere som neppe har særlig mye til overs for Hegels filosofi generelt. Et problem med denne hegelianske fremstillingsformen er at filosofihistorien lett fremstår som en "taperhistorie", der den enkelte filosofis innsikter fremstår som et tilbakelagt stadium når man er kommet til neste filosof i pensum. Derved blir det også vanskelig for studentene å innse relevansen av å erverve seg kunnskaper om disse filosofene – når de allerede har vist seg å være utdatert. Her mener vi at fordelene med en tematisk innfallsvinkel er at man kan vise hvordan filosofisk posisjoner, som er flere tusen år gamle, utgjør relevante innfallsvinkler til *aktuelle* problemer.

Selv om den filosofihistoriske fremstillingsmåten utvilsomt lider under svakheter, var det ikke bare disse som motiverte en omlegging fra et historisk til et tematisk opplegg. Mer enn noe annet var det et pragmatisk valg som var motivert av at

² Dette er et synspunkt jeg har gjort utførlig rede for i kap. 5 av *Hva er filosofi* (Universitetsforlaget, Oslo 2003).

rammebetingelsene for studiet var av en slik art at de etter vår oppfatning ikke lenger var forenlige med en faglig forsvarlig gjennomgang av filosofihistorien.

Tidligere var det relativt vanlig at studenter brukte hele sitt første studiemester til *examen philosophicum*, selv om dette bare var normert til 5 vekttall, dvs. et halvt semesters studium. Det ”gamle” *examen philosophicum* hadde nok i realiteten en arbeidsmengde tilsvarende 7-8 vekttall. Med innføringen av *examen facultatum* måtte omfanget reduseres noe, slik at det skulle tilsvare de oppgitte 5 vekttall. En følge av denne reduksjonen i omfang var at deler av filosofihistorien måtte utelates. Det nye førstesemesterstudiet som ble innført med Kvalitetsreformen innebar en ytterligere reduksjon i *examen philosophicum*s omfang, slik at det nå skulle utgjøre 1/3 semesters studier, dvs. 10 studiepoeng. Riktignok ble semesteret utvidet noe, men pensum måtte uansett reduseres. Det ble besluttet å redusere antall disipliner fra 3 til 2, men de resterende disiplinene måtte dekke inn en del av det stoffet som tidligere var blitt gjennomgått i den tredje disiplinen. For HF-fakultetets del ble det besluttet at alfakurset skulle inneholde mye av det stoffet som tidligere var blitt gjennomgått i filosofihistorie, mens betakurset skulle ta for seg logikk og argumentasjonsteori – i tillegg ville begge kurs måtte ta opp i seg en del av den tidligere vitenskapsteorien. For kort å oppsummere: I løpet av en tiårsperiode ble *examen philosophicum*s omfang redusert fra i praksis å utgjøre ett semesters studium til bare å utgjøre 1/3. Av dette skulle filosofihistorien utgjøre halvparten, dvs. at filosofihistorien ville utgjøre 1/6 semesters studium.

Etter vår oppfatning var det umulig å gjennomføre et seriøst filosofihistoriestudium innenfor slike rammer. Ved HF-fakultetet i Bergen underviste vi tidligere i Sokrates, Platon og Aristoteles, før vi foretok et sprang på to årtusener frem til Descartes, som ble etterfulgt av Hume og Kant, før vi igjen foretok et sprang frem til Sartre og de Beauvoir. Slike sprang er selvfølgelig uheldige, da de skaper brudd i den filosofiske fortellingen, men gitt kursets omfang var det rett og slett ikke plass til hele ”kongerekken” fra Sokrates og frem til i dag. Dessuten var det ikke tid til å gå inn på den historiske konteksten, slik at den historiske dimensjonen ved filosofihistorien var mer eller mindre fraværende. Mange lærere har gjennom år med undervisning til *examen philosophicum* gjort den erfaring at studentene kan svært lite historie når de begynner på studiet og at vi ikke har tid til å lære dem tilstrekkelig historie på den tiden vi har til rådighet. Som en følge av dette har vi i realiteten undervist i en slags historieløs idéhistorie som verken har vært tilfredsstillende for studenter eller forelesere.

En tematisk innfallsvinkel er derfor mer hensiktsmessig fordi den ikke forutsetter historiske kunnskaper som studentene i praksis mangler. Selvfølgelig ligger det en pedagogisk gevinst i selve den filosofihistoriske fremstillingsformen, fordi rekken av filosofer utgjør en slags ”fortelling”, men filosofi kan også ”fortelles” på andre måter. Dessuten er det et spørsmål om ikke mye av den pedagogiske gevinsten ved denne formen går tapt når pensum er såpass kraftig beskåret at fortellingen blir svært elliptisk, og når historiske forhold er tillagt såpass liten vekt.

Fra historisk til tematisk fremstilling

Som sagt var det ikke minst et pragmatisk valg som lå til grunn for omlegging til et tematisk kurs. Men det var også andre viktige hensyn. Ved å velge en tematisk innfallsvinkel, ville vi få en sterkere *problemorientering*. Studentene skal ikke gjengi ”hvilken filosof som har sagt hva”, men *bruke* de filosofiske teoriene til å komme frem til egne, begrunnede oppfatninger.

En erfaring mange universitetslærere har gjort i senere år, er at studentene som begynner på *examen philosophicum* ofte er svake hva begrunnelse av egne oppfatninger angår. De har ikke så store problemer med å få et brukbart grep om den enkelte filosofiske posisjonen, og de har heller ikke så store vansker med å ytre egne oppfatninger om diverse spørsmål, men det har vært vanskelig å få dem til å forbinde sine egne oppfatninger med det de har lært i undervisningen.

Det tradisjonelle *examen philosophicum* var karakterisert av at studentene skulle *huske* hva de enkelte filosofene hadde hevdet, for så å kunne gjengi dette på en skoleeksamen der det ikke var anledning til å bruke hjelpemidler. I seminarmodellen er det ikke evnen til å memorere filosofiske standpunkter som prøves, men snarere evnen til å behandle disse standpunktene på en kritisk og selvstendig måte. Ved å gi en tematisk, snarere enn kronologisk innføring i filosofi, mente vi at vi i større grad ville legge til rette for utvikling av disse evnene. Ulike synspunkter stilles her direkte opp mot hverandre, og studentene må selv vurdere deres holdbarhet.

Det sentrale er ikke å lære seg noen store filosofers tanker, men å bruke dem til å forme egne tanker, dvs. å komme frem til egne, rasjonelle standpunkter. Hvordan kan man avgjøre hvorvidt en oppfatning er rasjonell? Det avhenger av argumentasjonen, av hva som taler for eller imot oppfatningen. For å kunne argumentere på en tilfredsstillende måte, er det imidlertid avgjørende at man også har kunnskap om andre

betraktningmåter enn ens egen. En viktig del av formålet med en lærebok til *examen philosophicum*, er å tvinge leseren til å måtte tenke gjennom sine egne standpunkter, hvordan de er forbundet med hverandre og hvilke følger de har. Det gjøres ikke minst ved at man konfronteres med andres tanker, for derigjennom å komme til ytterligere klarhet om hva man selv mener og hvorfor man mener det. Deretter er man klar for å begynne å utforme et eget, begrunnet svar.

Det er også ønskelig at de oppgavene studentene skal besvare, skal ha en forbindelse med deres faglige interesser. I motsetning til andre læresteder i Norge, valgte vi ved UiB som sagt ikke bare å gjøre *examen facultatum* fakultetsspesifikk, men også *examen philosophicum*. Det innebar for eksempel at studentene ved Det juridiske fakultet fikk et studieopplegg som la vekt på juridisk argumentasjon, naturrettsenkning i den politiske filosofien etc. HF-fakultetet er et problematisk fakultet i så måte fordi fagene her er mer heterogene enn ved andre fakulteter – det er for eksempel få fellestrekk ved datalingvistikk og kunsthistorie. Vi måtte derfor se etter fellestrekk ved et flertall av fagene. Ett vesentlig fellestrekk er at HF-fagene er *fortolkende* overfor *meningsobjekter*. I de humanistiske vitenskapene arbeider vi primært med å erverve oss *forståelse* av ulike gjenstander: tekster, objekter, hendelser etc. Naturvitenskapenes og humanvitenskapenes objekter er vesensforskjellige, ved at naturvitenskapenes objekter er ”stumme” mens humanvitenskapenes objekter er grunnleggende meningsbærende. Mennesket og dets produkter er meningsbærende, og dette skiller dem fra rene naturfenomener. Menneskelige handlinger og utsagn har *mening*, mens en kjemisk reaksjon eller en storm ikke har det. En viktig forskjell på natur- og humanvitenskap er at mens naturvitenskapenes data er mer eller mindre direkte tilgjengelige, blir humanioras data til data bare i kraft å bli *tolket som data*. Forståelsesaspektet griper med andre ord rundt hele den vitenskapelige praksisen i humaniora. Vi valgte derfor å legge stor vekt på hermeneutikk, som i læreboken har fått like mye plass som all annen vitenskapsteori til sammen. Språk står også sentralt ved HF-fakultetet, og vi ønsket derfor å inkludere et språkfilosofisk kapittel som ville gi en relativt enkel innføring i ulike syn på hva språk er. Dernest er det klart at en stor mengde av fagene ved HF-fakultetet har en markant estetisk komponent, ved at man arbeider med studieobjekter der de estetiske egenskapene er blant de mest sentrale. Vi valgte derfor å vie hele tre kapitler, som utgjorde omtrent 1/5 av lærebokens omfang, til filosofisk estetikk. Dernest ønsket vi også å legge en del vekt på kjønnsperspektiver, men snarere enn å skille dette ut som et eget kapittel, valgte vi å integrere det i de øvrige temaene, og tar derfor opp feministisk

kritikk i kapitlene om vitenskap, etikk, selvet og kunst. Utover dette ønsket vi også at studentene skulle få en innføring i de mest sentrale filosofiske spørsmålene generelt.

Da vi vel hadde dannet oss en oppfatning av hvilke temaer vi ønsket å behandle i pensum, måtte vi finne en struktur som kunne gi boken et overordnet grep. Vi tok da i bruk den kanskje mest klassiske av alle inndelinger av filosofiens områder, nemlig den platonske tanken om ”det sanne, det gode og det skjønne”. Det førte frem til følgende studieplan:

Læringsmålene i denne delen er:

- Studenten skal lære å kjenne de viktigste filosofiske begreper og teorier som er utviklet for å angripe de grunnleggende problemene omkring kunnskap, moral og skjønnhet.
- Studenten skal kunne besvare en oppgave der det kreves at disse begrepene og teoriene anvendes på teksteksempler.

Exphil-alfa skal inneholde:

En kort innføring i ulike syn på filosofiens vesen.

En redegjørelse for en rekke sentrale spørsmål innen epistemologi, etikk og estetikk.

Under *epistemologi* skal behandles: 1) Ulike syn på kunnskap; empirisme, rasjonalisme, transcendentalfilosofi, pragmatisme. Ulike oppfatninger av hva sannhet er. 2) Vitenskap, med særlig vekt på dens samfunnmessige rolle, samt kjønns-perspektiver. Ulike syn på forståelse som grunntrekk ved menneskets tilværelse, med vekt på forståelsens historisitet. 3) Ulike syn på språkets vesen og dets rolle i menneskets erkjennelse.

Under *etikk* skal behandles: 1) Teorier om moralens grunnlag, herunder dygdsetikk, Kant, utilitarismen. 2) Etisk teori og moralsk praksis. 3) Fri vilje. Det menneskelige selv.

Under *estetikk* skal behandles: 1) Kunstens vesen. Skjønnhet, estetisk erfaring og kunst. 2) Kunst i forhold til erkjennelse og moral. Kunsten som institusjon.

Læreboken skal suppleres med et utvalg av filosofiske originaltekster til fordypning.

Lærebokens innholdsfortegnelse ligger relativt tett opp til denne læreplanen (se appendiks 1). I tillegg til læreboken har vi i samarbeid med andre timelærere utarbeidet et oppgavesett (se appendiks 2), som forandrer seg fra semester til semester, der det i tilknytning til hver oppgave også finnes relativt korte utdrag fra filosofiske originaltekster som studentene forventes å bruke under skriving av besvarelsen.

Erfaringer så langt

Vi har nå brukt en preliminærutgave av læreboken i to semestre. Det er litt for kort tid til å trekke svært bastante konklusjoner, men erfaringene hittil er i hovedsak gode.

Eksamensresultater og gjennomføringsprosent

Eksamensresultatene for EXPHIL-HF våren 2004 er i skrivende stund ennå ikke klare, men høsten 2003 var eksamensresultatene gode. Av de 236 studentene som gjennomførte de obligatoriske arbeidskravene i seminarmodellen, var det bare én student som strøk. Det gir en strykprosent på 0.4. Fakultetet har ikke regnet ut noen gjennomsnittskarakter for EXPHIL-HF høsten 2003, men sensorene har muntlig anslått den til å være i området "B til C".

Det kanskje mest overraskende, er at stryktallene også på eksamensmodellen (33,2 prosent) var noe bedre enn den hadde vært de foregående semestrene. Dette overrasket oss fordi den nye studieplanen og læreboken var utformet helt og fullt på seminarmodellens premisser – blant annet vurderte vi stoffets vanskelighetsgrad som noe høyere enn tidligere, og mente at det var grunnlag for dette i og med at studentene hadde anledning til å diskutere stoffet med andre studenter og lærer på seminarer. Gitt at studentene i eksamensmodellen ikke har noe annet undervisningstilbud enn forelesninger, og at pensum nå var blitt noe mer filosofisk avansert, hadde vi forventet en viss økning i strykprosenten, ikke en nedgang. Dette kan selvfølgelig være en tilfeldig variasjon, og vi vil måtte vurdere resultatene over flere semestre fremover, men foreløpig er det i det minste ikke grunn til å tro at overgangen fra en historisk til en tematisk innfallsvinkel har vært negativ for studentene på eksamensmodellen.

Gjennomføringstallene på seminarmodellen var vesentlig bedre enn de hadde vært i foregående år. Av de 262 påmeldte studentene gjennomførte 236 hele kurset (dvs. at de tilfredsstilte alle arbeidskrav, som fremmøte et tilstrekkelig antall ganger, at de besto den avsluttende flervalgstesten på seminaret m.m.). Tidligere semestre hadde frafallet vært vesentlig større (opp mot 30 prosent, mens det høsten 2003 var bare rundt 10 prosent). Det kan være flere grunner til at gjennomføringsprosenten økte såpass dramatisk, blant annet at HF-fakultetet dette semesteret utførte et bedre informasjonsarbeid overfor studentene ved semesteroppstart. Vi tror imidlertid også at den tematiske arbeidsmåten, der hver student skulle gå i dybden på "sitt eget" tema virket motiverende og bidro til å forhindre frafall underveis.

Tilbakemeldinger fra studentene

Jeg opprettet en diskusjonsgruppe i Studentportalen, der studentene kunne gi tilbakemeldinger på læreboken. Men bare en liten håndfull studenter benyttet seg av dette tilbudet. Av disse var det noen rent positive tilbakemeldinger, én student etterlyste østlig filosofi på pensum og noen hadde kommentarer til helt spesifikke punkter i læreboken. Generelt var det lite i disse tilbakemeldingene som kunne brukes i revisjonen av boken. Alle seminarlærerne ble bedt om å innhente tilbakemeldinger fra studentene på seminarene om hva de syntes om læreboken. Disse tilbakemeldingene ble imidlertid ikke systematisert på noen som helst måte. Hovedinntrykket var at studentene syntes det var en god bok å jobbe med, og at den tematiske organiseringen av stoffet gjorde det interessant. Men som flere studenter påpekte: I og med at de fleste studentene ikke har brukt andre lærebøker som er skrevet for *examen philosophicum*, har de ikke verdens beste grunnlag for å vurdere kvaliteten på denne læreboken – de manglet kort sagt et sammenligningsgrunnlag. En del studenter fremhevet at boken inneholdt for mange skrivefeil. Det må vi si oss enige i. Forklaringen på dette er at vi hadde så kort tid til å skrive hele denne læreboken, at skrivingen foregikk helt frem til absolutt siste frist for trykking av kompendier, slik at vi rett og slett ikke hadde tid til en skikkelig språkvask av manus (noe som var ekstra beklagelig, gitt at én av forfatterne ikke har norsk som morsmål). Vi måtte på grunn av tidsnød velge mellom å gi studentene en lærebok som ikke var skikkelig språkvasket eller ikke å gi dem noen lærebok overhodet – og valgte da førstnevnte alternativ. Alle skrivefeilene er selvfølgelig rettet i den reviderte utgaven.

Den mest grundige undersøkelsen av studentenes vurdering av læreboken finnes i UiBs rapport *Evaluering av førstesemesterstudiet ved Det historisk-filosofiske fakultet høsten 2003*. På spørsmålet ”Hvordan vurderer du læreboken i Alfa?”, fordelte svarene seg som følger:

Alternativer	Antall	Prosent
1. Svært god	17	8.37 %
2. Meget god	53	26.11 %
3. God	87	42.86 %
4. Lite god	30	14.78 %
5. Ikke god	13	6.40 %
6. Vet ikke / ikke besvart	3	1.48 %

Disse resultatene var overraskende positive gitt lærebokens korte tilblivelsestid og mange ufullkommenheter, samt at en rekke studenter nok hadde forventet en helt annen type bok, dvs. en filosofihistorie. Hele 77.34 prosent av studentene vurderte boken som ”god” eller bedre, mens 21.18 prosent vurderte boken som ”lite god” eller ”ikke god”. Vi er svært tilfredse med et slikt resultat.

En slik kvantitativ undersøkelse besvarer imidlertid ikke *hva* studentene var fornøyde eller misfornøyde med. Det kan derfor være nyttig å se på de utdypende kommentarene en del studenter ga. De studentkommentarene som går spesifikt på vår lærebok eller på lærebøkene i begge disipliner er:

”Alfa-kompendiet i Ex.phil var strålende!” (4)³

”Læreboka i Ex.Fil. kunne vore betre organisert med m.m. stikkordregister. Saknar dessutan meir diskusjon kring ’staten’ (ei litt meir samfunnsvitenskapleg vinkling).” (29)

”Foreleseren i ex.phil., Alfa, var flink. Kompendiet var også veldig bra.” (33)

”Kompendiumene i Ex.Phil. var altfor dårlig. Fulle av skrivefeil og dessuten nokså lite oversiktlige.” (41)

”Kompendiet i filosofihistorie er rotete og dårlig. Stoffet er for så vidt greit, men forvirrende oppsett. Også en del skrivefeil.” (47)

”Ex.phil kompendiet var fylt med skrivefeil [...] Struktureringen av kompendiet var interessant, det vil absolutt fungere hvis man i tillegg kan få en slags kronologisk oversikt. Denne oppdelingen i tema gjør det mer interessant hvis man vet litt om de ulike filosofene og tidsperiodene fra før, hvis ikke kan det virke forvirrende og tungt ved første gangs gjennomlesing. Jeg måtte gå til andre kilder for å få en generell oversikt før jeg fikk noe som helst ut av kompendiet. Oppdelingen i tema bør gjenspeiles i eksamensoppgavene.” (56)

”Boka var også veldig lett å orientere seg i, og gjorde det lett å studere effektivt.” (101)

”Ex phil alfa boka er bra!” (104)

”Jeg reagerte sterkt på emneinndelingen i ex-phil-programmet (alfadelen). Denne måten å fremlegge pensum på er på ingen måte klargjørende. Ærlig talt ble jeg mer forvirret enn klok av å treffe på de forskjellige filosofer hist og pist i læreboka. Det var umulig å danne seg et helhetlig bilde av de ørten tenkerne som var representert.” (131)

³ Tallet i parentes er det nummeret den enkelte studenten er gitt i undersøkelsen.

En del av tilbakemeldingene bærer preg av at studentene møtte et annet pensum enn de hadde forventet – de forventet en historisk innføring i filosofi snarere enn en tematisk, og en innføring som skulle fokusere på enkeltfilosofer snarere enn filosofiske problemer. Flere omtaler da også kurset som ”filosofihistorie”, til tross for at det ikke er et filosofihistorisk kurs. At de hadde slike forventninger er ikke overraskende, gitt at det er slik *examen philosophicum* har vært ”i alle år” og at det er dette de etter alt å dømme har støtt på hvis de har lest litt filosofi før de begynner på *examen philosophicum* (f.eks. i form av Jostein Gaarders *Sofies verden*). Det er forståelig at man kan bli frustrert når ens forventninger ikke innfris. Det er derfor klart at vi i større utstrekning må informere studentene om akkurat hva slags kurs og lærebok dette er. Som beskrevet ovenfor, ligger det pedagogisk en gevinst i selve den filosofihistoriske fremstillingsformen fordi den utgjør en mer eller mindre sammenhengende fortelling som stoffet kan plasseres innenfor, og flere av studentene synes å savne en overgripende ramme for pensum som helhet, noe den filosofihistoriske fremstillingsmåten gir. Vi har forsøkt å skape en slik ramme gjennom tredelingen i det sanne, det gode og det skjønne, og ved å forsøke å vise hvordan disse tre områdene er relatert til hverandre – men dette har åpenbart ikke fungert så godt for alle studenter. Vi ser imidlertid også at flere studenter fremhever at den tematiske inndelingen tvert imot gjør det *enkelt* å orientere seg i stoffet. Og eksamensresultatene nevnt ovenfor tilsier at et flertall av studentene ikke har hatt så store orienteringsvansker i pensum som enkelte studenter har gitt uttrykk for.

60.29 prosent av studentene betrakter alfakurset som det mest interessante på *examen philosophicum*, mens 17.16 prosent foretrekker betakurset, 16.18 prosent synes kursene er like interessante og 6.37 ikke synes at noen av kursene er interessante. Gitt de motivasjons-problemene studenter til *examen philosophicum* erfaringsmessig har hatt, var dette en oppløftende tilbakemelding.

Vi valgte også å legge oss på en noe høyere vanskelighetsgrad enn i de fleste tidligere lærebøker, fordi vi mente at seminarmodellen la til rette for dette. Spørsmålet er om dette påfører studentene en for høy arbeidsbelastning. Studentene svarte følgende på spørsmål om hvordan de vurderte arbeidsbelastningen på *examen philosophicum*:

Alternativer	Antall	Prosent
1. Svært høy	15	6.82 %
2. Høy	84	38.18 %
3. Passe	87	39.55 %
4. Lav	11	5 %
5. Svært lav	2	0.91 %
6. Vet ikke / ikke besvart	21	9.55 %

Studentene vurderte arbeidsbelastningen på *examen philosophicum* som noe høyere enn på de andre delene av førstesemesterstudiet, men 39.55 prosent mente at arbeidsbelastningen var ”passe” og bare 6.82 prosent vurderte den som ”svært høy”. *Examen philosophicum* er også det innføringsemnet flest studenter (31.84 prosent) hevder at de gjerne ville ha brukt mer tid på. Vi er klar over at det nye studieopplegget er relativt arbeidskrevende, men tilbake-meldingen fra studentene indikerer at arbeidsbelastningen ikke er uforsvarlig høy.

Mindre vellykkede deler av opplegget

Jeg opprettet diskusjonsgrupper på Studentportalen, i tilknytning til hvert enkelt tema på pensum. Dette viste seg å være lite vellykket, til tross for at jeg på forelesningene oppfordret studentene til å diskutere pensum med andre – og særlig burde dette vært relevant for studentene på eksamensmodellen. I løpet av høsten 2003 var det totalt 289 innlegg på disse diskusjonsgruppene. Det tilsvarer i gjennomsnitt ett innlegg fra hver tredje student dette semesteret, men i realiteten var det et relativt lite antall studenter som stod for flesteparten av innleggene. En såpass lav deltagelse kunne kanskje vært tilfredsstillende første semester såfremt de som deltok hadde fått et godt faglig utbytte av dem. Det kan imidlertid neppe sies å være tilfelle. Disse diskusjonsgruppene var ment å være helt og fullt studentstyrte, der de kunne legge inn spørsmål og kommentarer, som så skulle besvares av andre studenter. Diskusjonene som ble ført, var stort sett av heller perifer karakter i forhold til pensum. Det er mulig at diskusjonsgruppene fylte et sosialt behov hos de studentene som deltok i dem, men de har neppe gitt studentene et nevnbart faglig utbytte. Hvis slike diskusjonsgrupper skal fungere som læringsplass, bør de antagelig overvåkes av en faglærer som kan bringe diskusjonene tilbake på rett spor når de ”sklir ut”.

Avsluttende bemerkninger

I det vesentlige vil vi betrakte denne omleggingen fra historisk til et tematisk opplegg som vellykket. Studieplanen ser vi ingen grunn til å endre. Derimot så vi at læreboken kunne forbedres på enkelte punkter. Vi ønsket å prøve ut en preliminærutgave av læreboken – som skulle selges som kompendium i to semestre – for å hente inn tilbakemeldinger fra studenter og andre lærere som brukte boken, samt å gjøre egne erfaringer med den, før vi utgav den som vanlig bok på forlag. Det viste seg å være nyttig. Det var klart at deler av læreboken var blitt for vanskelig, og dette gjaldt ikke minst kapitlet om språk. Kapitlet om sannhetsteorier fungerte dårlig pedagogisk, da den isolerte tematiseringen av disse teorier ikke gjorde studentene i stand til å se koblingen til andre temaer i pensum – vi har derfor valgt å integrere dette stoffet i andre kapitler. I tillegg var det utallige enkeltpunkter der vi åpenbart måtte utdype sentrale poenger. Vi har nå gjennomført en omfattende revisjon av hele manuskriptet, som er utgitt i bokform på Universitetsforlaget høsten 2004.

Appendiks 1: Lærebokens innholdsfortegnelse

Forord	7
1. Innledning: Hva er filosofi?	9
1. Hvorfor filosoferer vi?	10
2. Filosofiens begynnelse	12
3. Filosofi og vitenskap	14
4. Filosofiske disipliner	16
<i>Det sanne</i>	19
2. Hva kan vi vite?	20
1. Hva er viten?	20
2. Fornuften som kunnskapens kilde	23
3. Sansene som kunnskapens kilde	31
4. Fra passiv mottagelse til aktiv deltagelse: ”den kopernikanske revolusjon”	40
5. Viten og ulike erkjennelsesformer	53
3. Hva er sannhet?	55
1. Sannhet som korrespondanse	55
2. Koherensteorien	57
3. Den pragmatiske sannhetsteorien	60
4. Deflasjonistiske sannhetsteorier	62
4. Hva er vitenskap?	64
1. Demarkasjonsproblemet: Vitenskap og pseudovitenskap	65
2. Vitenskapens sosiale dimensjon	77
3. Oppsummering	89
5. Hva er forståelse?	91
1. Humanvitenskap og naturvitenskap	91
2. Den tidlige hermeutikken	95
3. Dilthey	97
4. Heidegger	101
5. Gadamer	103
6. Oppsummering	110
6. Hva er språk?	111
1. Et klassisk syn på språket: idéteorien	112
2. Språk og mening (analytisk språkfilosofi)	114
3. Språket som universelt medium (hermeneutikk)	123
4. Språket som struktur (strukturalisme)	126
5. Språk og tenkning	134
<i>Det gode</i>	139
7. Hva er en god handling?	140
1. Konsekvensialisme	141
2. Deontologi	151
3. Dydsetikk	161
4. Kjønn og moral	172
5. Oppsummering	174
8. Hva er frihet?	177
1. Negativ og positiv frihet	177
2. Moralsk ansvar	178
3. Determinisme og indeterminisme	180

4. Frihet og determinisme – fire muligheter	182
5. Hard determinisme	184
6. Libertarianisme	187
7. Myk determinisme	190
8. Frihet, ansvar og straff	194
9. Oppsummering	195
9. Hva er et jeg?	196
1. Jeget som tenkende ting	197
2. Jeget som hjerne	200
3. Jeget som en samling inntrykk	202
4. Jeget som mulighetsbetingelse for erfaring	204
5. Jeget som intensjonal kropp	205
6. Jeget som uttrykk for ubevisste drifter	208
7. Jeget som sosial konstruksjon	210
8. Jeget som fortelling	213
9. Jeget som eksistensiell oppgave	214
10. Oppsummering	218
 <i>Det skjønnne</i>	 221
10. Hva er det skjønnne?	222
1. Skjønnheten som absolutt verdi	224
2. Skjønnheten som smaksopplevelse	228
3. Et mulig alternativ: Kant om dømmekraften	231
4. Oppsummering	235
11. Hva er kunst?	236
1. Kunsten som etterligning	236
2. Kunsten som uttrykk	242
3. Kunst og form	248
4. Kan kunst defineres?	260
12. Hva er forholdet mellom kunsten, det sanne og det gode?	263
1. Kan kunsten være sann?	263
2. Kunst og moral: Er det skjønnne godt?	270

Appendiks 2: Oppgavesett⁴

OPPGAVER—EX.PHIL HF-ALFA Høstsemesteret 2003

DET SANNE

1. Hvilke kriterier må være oppfylt for at vi skal kunne sies å ha viten om noe? Besvar spørsmålet med utgangspunkt i minst to av de filosofene som behandles i læreboken.

Litteratur: Vil variere ut fra hvilke tenkere man vil bruke.

Descartes: *Meditasjoner* 1, 2 og 4. meditasjon.

Sokrates/Platon: *Theaitetos* og/eller *Menon*.

Hume: *An Enquiry Concerning Human Understanding*, kap. 2-5.

2. Opp gjennom filosofihistorien er det fremmet en rekke *skeptiske* innvendinger til forestillingen om at vi kan vite hvorvidt vi har erkjennelse av virkeligheten. Det kan for eksempel tenkes at du bare er en hjerne som ligger i en saltvannsoppløsning og mottar elektriske impulser som skaper forestillinger i din bevissthet. Den som kanskje mest radikalt har utviklet en slik skeptisk posisjon, er Descartes med sin hypotese om den "onde ånd". Descartes' ambisjon er imidlertid å overvinne en slik skeptisk posisjon og vise at vi faktisk har sann virkelighetserkjennelse. Lykkes Descartes med å bevise at vi har sann virkelighetserkjennelse?

Litteratur: Descartes: *Meditasjoner*, 1., 2. og 4. meditasjon.

3. I læreboken (s. 53) vises det til en interessant kritikk av Kant: "Mennesket er også et kroppslig, sosialt, historisk og kulturelt vesen, og mange mener at Kants temmelig abstrakte redegjørelse må suppleres med en redegjørelse av hvordan dette bidrar til og begrenser menneskets muligheter å oppnå viten." Gi en kort presentasjon av Kants redegjørelse av erfaringen. På bakgrunn av denne redegjørelsen skal du så vise til hvordan Gadamer's hermeneutiske forståelse kan forstås som en kritikk av Kants lære om erfaringen.

Litteratur: Viggo Rossvær, *Kant*, Gadamer: "Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp" (i: Skorgen/Læg Reid: *Hermeneutisk lesebok*, s. 115-136), om Gadamer i *Vor Tids Filosofi*.

4. Er hermeneutikk en metode? Besvar spørsmålet i lys av Gadamer. Redegjør for begrepet forståelseshorisont, og legg særlig vekt på hvordan horisonten både kan beskrives som en positiv betingelse og en negativ begrensning for forståelsen. Må forståelse nødvendigvis innebære enighet i henhold til Gadamer's hermeneutikk?

Litteratur: Gadamer: "Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp" (i: Skorgen/Læg Reid: *Hermeneutisk lesebok*, s. 115-136). Gadamer: "Anvendelsens problem i hermeneutikken", i *Forståelsens filosofi*, s. 45-51. Kapitlet om Gadamer i Krogh mfl: *Historie, forståelse og fortolkning*.

5. Allerede Aristoteles trekker et klart skille mellom naturlige ting og kunstige ting. De fleste mennesker vil mene at det er en forskjell på disse to klassene ting, for eksempel mellom en

⁴ Dette oppgavesettet er resultat av et kollektivt arbeid i lærerteamene (forelesere og seminarlærere), og er i forandring fra semester til semester, etter hvert som nye oppgaver kommer til og gamle faller fra. Litteraturen som oppgis i tilknytning til hver enkelt oppgave er tilgjengelig hos seminarlærerne.

vanlig stein og steinskulptur formet av en kunstner. Hva er forskjellen mellom disse to typene objekter? Besvar spørsmålet med utgangspunkt i Dilthey og Gadamer.

Litteratur: Dilthey: "Avgrensning av åndsvitenskapene", i *Hermeneutisk lesebok*. Gadamer: "Sannhet i humanvitenskapene", i *Forståelsens filosofi*, s. 7-15.

6. Er språk en mulighetsbetingelse for tenkning og erkjennelse?

Litteratur: Gadamer: "Språk og forståelse", i *Hermeneutisk lesebok*.

Lakoff & Johnson: *Metaphors we live by*, kap. 1-4 (kan lastes ned fra <http://theliterarylink.com/metaphors.html>)

DET GODE

7. Hva er lykke? Både utilitarismen og dydsetikken hevder at etikken omhandler menneskets lykke. De har imidlertid sterkt divergerende syn på hva lykken består i. Gi en redegjørelse for disse to oppfatningene av lykke, representert ved Bentham og Aristoteles. Ta deretter stilling til spørsmålet om hvorvidt en av disse oppfatningene er mer adekvat enn den andre, eller om eventuelt begge er uholdbare.

Litteratur: Aristoteles: Nikomakiske etikk, bok I. J. Bentham: *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, kap. 1 og 4 (kan lastes ned fra <http://www.la.utexas.edu/labyrinth/ipml/index.html>)

8. Kan et onde oppveie et annet? Tenk deg at du befinner deg i 1995, og er en bosniamuslim som blir tatt til fange sammen med 19 andre bosniamuslimer fra landsbyen du har vokst opp i. De fleste er nære venner eller i familie med deg. Lederen for den paramilitære troppen som har tatt deg til fange, gir deg følgende valg: Du må enten velge en av de 19 andre som du selv må ta livet av, eller så vil alle de andre nitten bli drept mens du ser på. Du har ikke anledning til å velge deg selv og begå selvmord - da vil alle de andre bli drept. Hva gjør du? Drøft hvilket alternativ som vil være det moralsk riktige, med utgangspunkt i minst *to ulike* moralfilosofiske ståsteder (f.eks. Bentham og Kant).

Litteratur: J. Bentham: *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, kap. 1 og 4 (kan lastes ned fra <http://www.la.utexas.edu/labyrinth/ipml/index.html>) . I. Kant: *Grundlegung*, kap. 1.

9. Hva er et menneske, og hvordan plasserer begrepene 'mann' og 'kvinne' seg i forhold til begrepet 'mennesket'? Aristoteles definerte kvinnen som en utviklet mann, uten evne til å delta i det politiske livet i staten. Gjør rede for og drøft Aristoteles' syn på bakgrunn av Beauvoirs teori om kvinnen som "det annet kjønn."

Litteratur: Ta kontakt med faglærer.

10. I en undersøkelse gjort av utviklingspsykologen Lawrence Kohlberg, av moralsk utvikling hos barn, ble elleve år gamle barn bedt om å diskutere et moralsk dilemma. Dilemmaet gikk ut på hvorvidt en mann (Heinz) skal eller ikke skal stjele en medisin som han ikke har råd til, for å redde livet til sin kone. Det viste seg jentebarn svarte litt annerledes enn guttebarn, og dette ble tolket som at gutter i elleveårsalderen ser ut til å være bedre moralsk utviklet enn jentebarn.

Carol Gilligan har kritisert de underliggende moralfilosofiske forestillingen i denne undersøkelsen, og mener at de er for ensidige og snevre. Kan feministisk teori sies å representere et bidrag til moralfilosofien? Drøft dette spørsmålet med utgangspunkt i Carol Gilligans kritikk av Lawrence Kohlbergs modell for å måle moralsk utvikling, hvor elleveårige jentebarn framstår som dårligere moralsk utviklet enn elleveårige guttebarn.

Litteratur: Carol Gilligan *In a Different Voice*, kapittel 2: "Images of Relationship" og Seyla Benhabib: "The Generalized and the Concrete Other."

11. Etterhvert som vitenskapene har avdekket stadig flere lovmessige sammenhenger vedrørende de minste elementærpartikler til de største astrofysiske fenomener, kan det synes å bli stadig mindre rom for tro på at mennesket kan ha en fri vilje. Ikke minst har nyere forskning innen genetik og evolusjonspsykologi, vært opphav til oppfatninger om at ethvert trekk ved menneskets handlings- og tankeliv kan gis en fullstendig vitenskapelig forklaring – og at det ikke kan finnes noen fri vilje. Samtidig vil de fleste mennesker hevde å ha en klar frihetsbevissthet. Kan det finnes en fri vilje?

Litteratur: Ted Honderich: "The Determinism Webpage". Roger Trigg: The Challenge of Determinism, s. 87-101. For originallitteratur, snakk med faglærer.

12. Bør forbrytelser straffes? I alle kulturer møtes overtredelser av normer med sanksjoner av ulikt slag, og alvorlige overtredelser straffes med frihetsberøvelse, fysisk avstraffelse og lignende. Hvilke kriterier bør være oppfylt for at en person skal betraktes som straffeansvarlig? Er et deterministisk syn på mennesket forenlig med straffeansvar?

Litteratur: Aristoteles: Nikomakiske etikk, bok III, kap. 1-5. Espen Schaanning: *Den onde vilje*, s. 14-28.

13. Forestillingen om at det finnes et substansielt, menneskelig jeg, har vært under sterk kritikk fra ulikt hold i nyere tid. Det hevdes for eksempel at vi i dag skifter personlighet som kameloner avhengig av hvilken situasjon vi er i, og at vi ikke lenger har noen definerbar kjerne som individ. Redegjør for Descartes' og Foucaults syn på jeget, og ta stilling til hvilken teori som virker mest rimelig. Begrunn svaret.

Litteratur: Descartes: Meditasjoner, 2. og 6. meditasjon.

Foucault: "What is Enlightenment", og *Introduksjonen til Foucaults Seksualitetens historie (bind 2)*.

DET SKJØNNE

14. Kan smak diskuteres? Besvar spørsmålet med utgangspunkt i Hume og Kant.

Litteratur: Hume: *Of the Standard of Taste* (<http://www.csulb.edu/~jvancamp/361r15.html>)

Kant: *Kritikk av dømmekraften*, § 18-22, 56-57 (8 sider).

15. I *Kritikk av dømmekraften* (§53) hevder Kant at alt foregår på redelig vis i skjønnlitteraturen: fordi den ikke utgir seg for å tale sant, lyver den heller ikke – den har rett og slett ingenting med sannheten å gjøre, og snakker nettopp av den grunn sant om seg selv. Han frakjenner med andre ord litteraturen spesifikt, og kunsten allment, muligheten til å uttrykke noe sant om virkeligheten. Slik sett skriver Kant seg inn i en lang filosofisk tradisjon, som går helt tilbake til Platon, der det settes et skarpt skille mellom kunst og sannhet. Hans-Georg Gadamer insisterer derimot på at vi bare kan forstå et kunstverk dersom vi forutsetter at verket forsøker å utsi en sannhet om noe. Kan kunsten være sann? Besvar spørsmålet med utgangspunkt i Platon, Aristoteles og Gadamer.

Litteratur: Utdragene fra Platon og Aristoteles i *Europeisk litteraturteori fra antikken til 1900*.

Gadamer: "Sannhet i humanvitenskapene" og "Hva er sannhet?", i *Forståelsens filosofi*, s. 7-32.

16. I Norge har vi flere ganger hatt en debatt om hvorvidt dagens kunstnere er i stand til å tegne en hånd realistisk. Enkelte deltagere – for eksempel Vebjørn Sand – har nærmest krevd at man må kunne tegne en hånd for å bli betraktet som en fullverdig kunstner. Et slikt krav bygger på en oppfatning av kunst som *etterligning*. Denne etterligningsteorien ble innført av Platon, men finnes også i mange andre varianter. Er etterligningsteorien en holdbar teori om kunst?

Litteratur: Utdragene fra Platon og Aristoteles i *Europeisk litteraturteori fra antikken til 1900*.

17. Ta utgangspunkt i bildet *Ceci n'est pas une pipe* av Magritte. Er et kunstverk kun en kopi av noe som kan sanses? Springer Platons kritikk av kunsten ut fra et slikt kunstsyn? Hva da med

abstrakt kunst og musikk? Er Platons kunstsyn noe som følger med nødvendighet av hans idèlære?

Litteratur: Utdragene fra Platon og Aristoteles i *Europeisk litteraturteori fra antikken til 1900*.

Foruten den oppgitte litteraturen forventes det at studentene selv finner frem til annen relevant litteratur. Det forventes selvfølgelig også at læreboken er brukt.