

Södertörns högskola | Institutionen för livsvetenskaper  
Kandidatuppsats 15 hp | Utbildningsvetenskap | vårterminen 2012  
Programmet för kompletterande lärarutbildning

---

# Filosofi som pedagogisk modell

Av: Lars Hammer  
Handledare: Niclas Järvklo

# Innehåll

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
1.1 BAKGRUND.....	4
1.2 SYFTE .....	9
1.3 FRÅGESTÄLLNING.....	9
1.4 MATERIAL.....	9
1.5 TEORI.....	11
1.6 METOD .....	14
<i>Textanalys</i> .....	14
<i>Observation</i> .....	16
1.7 VALIDITET OCH RELIABILITET .....	17
1.8 URVAL.....	17
<b>2. UNDERSÖKNING</b> .....	<b>18</b>
2.1 DISPOSITION.....	18
2.2 TEXTANALYS .....	18
2.3 OBSERVATIONER .....	25
2.4 DISKUSSION MOT TIDIGARE FORSKNING.....	35
<b>3. AVSLUTNING</b> .....	<b>37</b>
3.1 SLUTSATSER OCH VIDARE FRÅGOR .....	38
<b>KÄLLOR</b> .....	<b>41</b>
LITTERATUR.....	41
REFERENSLITTERATUR.....	41

# Abstract

---

Key concepts:

Philosophical thinking

Filosofiskt tänkande

Philosophy with Children (PwC)

Filosofi med barn (FmB)

Community of Inquiry

Undersökande gemenskap

The paper examines Philosophy with children as a pedagogical method for schools to practice. The questions I have posed are:

- Why philosophize with children and teenagers?
- How does *Philosophy with children* work?
- What, in the organized structure of the philosophical inquiry, can be emphasized as favourable for learning?
- How carefully is the structure of the philosophical inquiry really followed in practice?
- How can philosophy be applied as a pedagogical model?

The theoretical framework of this inquiry consists of a discussion about a thirst for learning that exceeds the explicit and direct usability that motivates vocational training.

I have used two different kinds of methods. The main method is a literary analysis of some of the literature in this field. This analysis is compared to field observations of children participating in communities of inquiry in school.

The basic assumption is that practicing the ability of philosophical thinking can help children develop a more profound way of understanding who they are and how the world in which they exist works. This helps learning and therefore promotes the philosophical inquiry as pedagogical model.

My conclusions are that there exists different possible ways of using philosophy in school and that the structure of the community of inquiry as in use within PwC is a useful tool to apply.

# 1. Inledning

---

## 1.1 Bakgrund

- 1) Filosofin är den första vetenskapen. Det är med filosofin som all annan kunskap om världen börjar. Filosofin ställer de grundläggande frågor, på vilka det senare kan fogas frågor från de olika kunskapsområden som var och en på sitt sätt försöker förklara världens varande.
- 2) Skolan är en institution vilken syftar till att barn och ungdomar ska få möjlighet att utveckla en förståelse, utifrån vilken de ska kunna orientera sig i världen och med vars hjälp de ska hitta ett sätt att förhålla sig till livet.

Dessa båda påståenden är inte hämtade från en specifik källa utan utgör en förförståelse och drivkraft för mig att kasta mig ut i en undersökning. Utgångspunkten är att dessa två påståenden är viktiga och värdefulla perspektiv som gör det spännande att ställa frågan om vad som skulle hända om filosofin som pedagogisk modell kom att få ett betydligt större utrymme än den har idag. Hur skulle en skola som präglas av tanken på filosofin som grundläggande tankeredskap för förståelsen av alla kunskapsprocesser kunna se ut? Vad skulle hända om man i skolan ansåg att det är lika viktigt att öva filosofisk reflexion, som det är att utveckla det språk som man använder i kommunikation med andra människor? Vad skulle hända om man poängterade att den filosofiska verktygslådan är lika grundläggande att ha tillgång till som den matematiska, för att kunna orientera sig i samhället? Hur skulle det påverka barns och ungdomars inställning till värden om man diskuterade och gestaltade dessa i filosofiska samtal?

Liza Haglund, adjunkt vid institutionen för kultur och kommunikation vid Södertörns högskola samt författare till bland annat *Att tänka noga. En filosofibok* (2001), och medförfattare tillsammans med Anders Persson till *Öppet sinne- Stor respekt,Handledning. Att föra filosofiska samtal med barn* (2004), och *Självklart! Inte? Filosofiska undersökningar* (2009), söker i detta nu tillstånd för en ny friskola - Filosofiska - tillsammans med bland andra ekonomen Dick Holmgren, regissören Suzanne Osten och professor emeritus i idéhistoria Sven-Eric Liedman. Den ska drivas som ett icke vinstdrivande aktiebolag och på sikt ha elever från förskoleklass till gymnasiet.

- Vi vill satsa på bildning, skapa mening och sammanhang och låta barn filosofera regelbundet från tidig ålder. Vi vill bort från det instrumentella tänkandet och betygshetsen som råder i svensk skola i dag, säger Liza i en intervju i Lärarnas tidning.<sup>1</sup>

Det finns i ovanstående citat en kritik av hur svensk skola bedrivs idag. Liza uttrycker också en vilja att tillämpa filosofiskt tänkande och genom denna alternativa pedagogiska modell skapa en annan typ av skola.

1989-1994 genomfördes ett forskningsprojekt i vilket regelbunden filosofiundervisning bedrevs på två lågstadieskolor i Storstockholm. De båda initiativtagarna till projektet, Ragnar Olsson och Bo Malmhøster, ville undersöka om, och i så fall hur, filosofi skulle kunna vara meningsfullt som en del i skolvardagen för ett antal 7-10-åringar. Ett av skälen för undersökningen utgörs av de likheter mellan hur barn frågar och de drag av naivitet som ligger i den filosofiska verksamheten, som Robert Spaermand tar upp i en essä, redan 1974.

[F]ör det första ifrågasätter filosofin allting [---]. Precis som ett barn slutar filosofen aldrig att fråga ”Varför det?” För det andra måste filosofen alltid tänka igenom allting själv, [---]: ”Kan själv...” För det tredje strävar filosofen efter *säker* kunskap, vill veta hur det är. Är inte också det ett barnligt drag? Härtill kan man nog också foga ett element, [---] filosofins lekfullhet: ”Tänk om allting vore annorlunda?” [---] Lusten att dra ut ett resonemang till dess yttersta konsekvenser, även om resultatet tycks strida mot sunna förnuft, är något som de flesta vuxna tycks ha förlorat.<sup>2</sup>

Resonemanget fungerar bra som ett av argumenten som kan läggas fram för att barn och filosofi hör ihop.

I en diskussion om skolans uppdrag och kopplingen till filosofi kan man göra en del grundantaganden. Om man antar att skolans primära ansvarsområde är att tillgodose barns och ungdomars behov av förståelse om sig själva och sin omvärld, så är det nödvändigt att tydliggöra vilken typ av förståelse det handlar om. Tillvaron är komplex och således kan förståelsen av densamma ta sig olika uttryck. En skola så som den beskrivs av Liza ovan, det vill säga som instrumentell och betygshetsande, strävar efter en funktionalitet vars syfte är att foga in individen i samhällsmaskineriet. En sådan skola kan sägas utgöra en av de institutioner som skapar ordning och struktur i samhället. Den tillgodoser behovet av stabilitet och reproducerar också rådande ordning. Den pedagogiska kärnan i arbetet syftar till att söka

---

<sup>1</sup> <http://www.lararnasnyheter.se/l-rarnas-tidning/2012/02/07/vill-odla-barns-tankar>

<sup>2</sup> Malmhøster, Bo, Ohlsson, Ragnar, *Filosofi med barn*, s 17

den mest framgångsrika metoden för att fokusera på ”det vi redan vet”. Det handlar mer om kunskapsförmedling än förståelse. Att ha funktionalitet som målsättning skapar ett sammanhang där en central del utgörs av svaret på frågan om hur många kunskapsmål som uppfylls under en given tid. Att i detta sammanhang sträva efter individens genuina förståelse av sig själv som delaktig i sin omvärld, blir en ouppfylld önskan. Djupare förståelse kräver tid, och är således inte eftersträvansvärd i en skola vars huvudsakliga syfte är att reproducera sig själv, som en av de institutioner genom vilken individen slussas på sin väg ut i samhället.

I LGY11 talas om kritiskt tänkande: "Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta."<sup>3</sup>

Det formuleras aldrig på allvar på vilket sätt detta skulle ta sig uttryck och varför, utöver tillämpbarheten vid vetenskapligt arbete. Det ligger dock nära tillhands att koppla kritiskt tänkande till den tankeskärpa som uppövas när man filosoferar. Inom ramarna för en utbildningspolitik som i hög grad strävar efter en skola vars centrala kvaliteter utgörs av de resultat som mäts med hjälp av kvantitativa metoder, är det näppeligen möjligt att, i ett styrdokument, uttrycka lämpligheten av att använda filosofin som metod för kritiskt tänkande. Att tänka filosofiskt är också att tänka subversivt, eftersom det innebär ett ifrågasättande av allt som kan betraktas som självklart. Därför innebär en fördjupad kritisk förståelse av ett sammanhang också en risk att undergräva ett *fungerande* sammanhang. Detta är naturligtvis ett tillräckligt skäl för att inte ställa frågor om genuina värden som knyter an till hur man som individ kan förhålla sig till livet, genom att våga ifrågasätta det som anses självklart. Dessutom kan det verka omotiverat att ge sig in i en fördjupad diskussion om vad som är sant, verkligt eller gott, eftersom sådana frågor kräver tid att undersöka och dessutom skulle kunna få oönskade (och svårsmätbara) resultat.

I en instrumentellt inriktad skola får individens utveckling mot en mer grundläggande förståelse av sig själv och sin relation till världen inte mycket utrymme. Frågan som måste ställas är vilken kunskapssyn den traditionella skolan omfattar och om en sådan syn är tillräcklig för den svenska skolan?

Tomas Englund, professor i pedagogik vid Örebro universitet forskar bland annat om skolans demokratifostran och deliberativa samtal. Englund tar i en rapport från skolverket som behandlar deliberativa samtal upp hur John Dewey och George Herbert Mead besvarade frågan om hur kunskap växer fram.

---

<sup>3</sup>Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, s 7

Det är inom den pragmatiska utbildningsfilosofin[---] som de tidigaste analyserna av meningsskapandets och kunskapsbildningens dynamik i interaktion och kommunikation görs. En av deras huvudteser var att kunskap eller snarare mening skapas i förhållande till ett problem och i sociala situationer där problemets olika sidor belyses och ens egen vanemässiga syn utmanas.<sup>4</sup>

I dagens läroplaner poängteras att kreativitet, glädje och helhetssyn ska bidra till att forma ansvarstagande och aktiva samhällsmedborgare och det framgår att fostransuppdraget är stort. Hur har det sett ut tidigare då?

Den dominerande inriktningen under 1950- och 1960-talet utgick ifrån tron på den objektiva och värderingsfria vetenskapen<sup>5</sup>. Detta skapade en pedagogisk modell där *förmedlandet* av kunskap stod i fokus och elever utgjorde mottagare av "neutral sanning". Inom ramarna för en sådan pedagogik lämnas litet utrymme för elevers egna reflexioner eftersom det, per definition, handlar om att uppfatta och lära sig det som vi redan vet, det vill säga den kunskap som vetenskapen nått fram till. Under slutet av 1970-talet kom denna doktrin att ifrågasättas och istället förflyttades fokus till elevers demokratiska fostran. "[D]et var skolans uppgift att ta ställning för demokrati, för demokratins värden, [---]."<sup>6</sup>

Fostransuppdraget kom att kritiserars då det i viss utsträckning kunde tolkas som ett perspektiv som var "kunskapsfientligt eller åtminstone som ett perspektiv där kunskapen inte problematiserades utan fokuserade just deltagandet i sig."<sup>7</sup> Lpo94 innebar en återgång till en traditionell skola med fokus på vetenskaplig rationalitet där "kunskapsuppdraget återigen har teknologiserats i målkataloger"<sup>8</sup>. Englund's ärende är att argumentera för det deliberativa samtalet<sup>9</sup> som modell för värdegrundsarbetet i skolan, men han relaterar också modellen till kunskapsuppdraget och diskuterar dess värde för elevers möjligheter att inom flera olika områden skapa mening och nå kunskap. Detta är intressant då modellen korrelerar med den strävan efter meningsskapande förståelse som utgör en viktig del av det filosofiska samtalet. Han skriver:

En viktig fördelsmarkering gentemot traditionella undervisningsformer är dock att varje försök att sätta igång ett deliberativt samtal (utifrån lärarens initiativ eller som fortsättning på

---

<sup>4</sup> Englund, Tomas, *Deliberativa samtal som värdegrund - historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*, s 7

<sup>5</sup> Ibid., s 8

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid., s 9

<sup>8</sup> Ibid., s 11

<sup>9</sup> **deliberativt samtal** [-ti:'vt eller -li'b-] (latin *deliberati'vus* 'övervägande', 'överläggnings-', av *deli'bero* 'överväga', 'rådslå', 'överlägga'), form av undervisning som betraktas som ett viktigt inslag i skolans demokratiska fostran. Olika åsikter får komma till uttryck i en anda av tolerans, respekt och strävan att komma överens, och auktoriteter ifrågasätts.  
<http://www.ne.se/deliberativt-samtal> NATIONALENCYKLOPEDIEN, 2012-04-18

ett elevinitiativ) som regel kan engagera stora elevgrupper på ett helt annat sätt än traditionella undervisningsformer där antingen lärarens monologa tal ofta innebär att vissa elever har svårt att hänga med, ej lyssnar eller där elevarbetet riskerar att utvecklas till ett själlöst reproduktivt arbete [---]. Försök att få igång deliberativa samtal innebär att de lärandes hållning till problemet efterfrågas och skilda synsätt släpps fram och respekteras.<sup>10</sup>

Englund pekar ut de problem som skapas i traditionell undervisning då den fungerar som sämst, det vill säga då intresset för att engagera sig i vad som pågår i klassrummet är lågt hos eleverna och de följaktligen inte heller lär sig något nytt.

Jag menar att intresse skapar nyfikenhet och att detta i sin tur genererar en strävan efter förståelse. I en skola med filosofisk profil skulle det nav runt vilket all verksamhet snurrar, kunna utgöras av genuin nyfikenhet. En sådan nyfikenhet grundas i det filosofiska samtalet som metod:

[E]n undersökande gemenskap [---], vars syfte är att söka sanning och utveckla sin självkänedom och sin egen tillvaro. I en sådan gemenskap stimulerar eleverna varandras fantasi, de undersöker vad som är möjligt, bland annat genom att lyssna till och bedöma de kritiska argument som kommer fram, och de bedömer slutsatserna och samarbetar.<sup>11</sup>

I sitt undersökande av möjligheter kommer eleverna att nå kunskap som innebär en djupare förståelse för ett givet sammanhang eftersom den redan från början problematiserats, motiverats och bearbetats för att slutligen leda fram till någon typ av resultat, till vilket kan ställas nya frågor. I en skola med filosofi som grund kan den undersökande gemenskapen vara basen för all verksamhet, dels genom att använda den strikta struktur med vilken det filosofiska samtalet byggs upp, men också genom att tillämpa redan formulerade filosofiska tankar på skilda områden, för att tydliggöra hur olika infallsvinklar kan användas för att formulera olika ståndpunkter. Genom att använda sig av olika filosofers reflektioner går det att visa hur olika sätt att betrakta världen och det som händer i den gör sig gällande i olika sammanhang och tider. Det intressanta är att betraktelserna skulle utgå ifrån explicita tillvägagångssätt att tänka över världen. Det skulle bli tydligt vilken inverkan olika filosofiska förklaringsmodeller har på den förståelse av världen som olika filosofer ger uttryck för. Filosofin utgör således ett antal filter, genom vilka all förmedling av förståelse siktas. Tillvägagångssättet utgör vidare en övning för kritiskt tänkande och kan tillämpas av elever, för att ställa relevanta frågor till lärare, politiker, föräldrar eller andra auktoriteter i deras vardag.

---

<sup>10</sup> Englund, Tomas, *Deliberativa samtal som värdegrund - historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*, s 13

<sup>11</sup> Börresen & Malmhøst, *Låt barnen filosofera*, s. 12



## 1.2 Syfte

Det övergripande syftet är att söka efter motiv till varför man filosoferar med barn och ungdomar, framför allt inom den rörelse som går under benämningen *Filosofi med barn* (FmB), medan det mer specifika syftet är att diskutera hur man kan driva en skola med filosofi som pedagogisk modell.

Ämnet filosofi som pedagogisk modell relaterar till en internationell rörelse vilken i Norden går under benämningen Filosofi med barn (FmB) och i en vidare kontext benämns Philosophy for Children (P4C) eller Philosophy with Children (PwC)<sup>12</sup>.

Att undersöka hur filosofin som pedagogisk modell kan fungera är intressant för alla som verkar inom pedagogisk verksamhet, då det ställer frågan om en relevant skola på sin spets. Det blir nödvändigt att definiera vilken skolans huvudsakliga uppgift är. Det gäller för oss som lärare, såväl då det handlar om den egna undervisningen eller en enskild skolas pedagogiska vision, som då vi reflekterar över den svenska skolan som institution.

## 1.3 Frågeställning

- Varför ska man filosofera med barn och ungdomar?
- Hur fungerar *Filosofi med barn*?
- Vad är det i den ordnade strukturen i det filosofiska samtalet som kan lyftas fram som gynnsamt för lärande?
- Hur pass noggrant följs i praktiken strukturen för det filosofiska samtalet?
- Hur kan filosofi tillämpas som pedagogisk modell i skolan?

## 1.4 Material

Det material som jag valt att undersöka anknyter primärt till svenska förhållanden och utgörs av teori- och metodböcker samt forskningsmaterial i anslutning till observationer av filosofiverksamhet med barn och ungdomar:

*Låt barnen filosofera – det filosofiska samtalet i skolan* av Beate Börresen och Bo Malmhøster från 2004 är dels en introduktionsbok för vuxna i konsten att filosofera med barn och ungdomar på deras egna villkor men också en lärarhandledning i vilken beskrivs metoder och verktyg för att stötta barn i deras filosoferande.

---

<sup>12</sup> "P4C är ett varumärke, en specifik metod. Närliggande traditioner benämns PWC." Pihlgren, Ann S, *Sokratiska samtal i undervisningen*, not 2 s. 65

*Barn som filosoferar* av Bosse Malmhøster, Ragnar Ohlsson och Ola Halldén från 1991, utgör den första rapporten om den forskning som gjordes 1989-1994 under vilken regelbunden filosofiundervisning bedrevs på två lågstadieskolor i Storstockholm.

*Filosofi med barn – Reflektioner över ett försök på lågstadiet* av Bo Malmhøster och Ragnar Ohlsson, från 1999, utgör en betydligt större och mer innehållsrik bok där forskningsprojektet från 1989-1994 beskrivs mer utförligt och en diskussion om effekterna av försöket presenteras.

*Sokratiska samtal i undervisningen* av Ann S Pihlgren från 2010 redogör för det sokratiska samtalets historia, teoretiska bakgrund och didaktik. Här ges också exempel på hur ett samtal kan genomföras i praktiken.

Vid tillkomsten av respektive textmaterial var:

Beate Børresen förstelektor vid lärarhøgskolan, Høgskolen i Oslo,

Ola Halldén professor i pedagogik vid Stockholms universitet

Bo (Bosse) Malmhøster lektor vid Høgskolen i Oslo samt lärare i svenska och filosofi vid Vilunda gymnasium utanför Stockholm,

Ragnar Ohlsson docent i praktisk filosofi vid Stockholms universitet

Ann S Pihlgren Filosofie doktor i pedagogik vid Stockholms universitet

Förutom texterna ovan har jag valt att hämta inspiration ur två texter som anknyter till forskning och praktiska erfarenheter av filosofi med barn i England och USA.

*Children as philosophers – Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*, (2:nd ed.), av Joanna Haynes från 2008 redogör för hur den filosofiska undersökningen som metod kan introduceras som pedagogiskt fruktbar inom en rad utbildningsområden.

*Philosophy in the classroom* (2:nd ed.) av Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp och Fredric S Oscanyan, från 1980 är en lärarhandledning för hur man kan använda sig av filosofiskt tänkande då man undervisar barn.

Vid tillkomsten av dessa texter var:

Joanna Haynes Lecturer in Education Studies at the University of Plymouth

Matthew Lipman Director of the Institute for the Advancement of Philosophy for Children at Montclair State University

Ann Margaret Sharp Assistant Director of the Institute for the Advancement of Philosophy for Children at Montclair State University

Fredric S Oscanyan Assistant Professor of Philosophy at Berea College

Vidare har jag genomfört två stycken observationer av filosofiska samtal på en grundskola i södra Storstockholm och sedan satt mina tolkningar av vad jag observerade vad gäller det praktiska genomförandet av ett filosofiskt samtal i relation till de beskrivningar av tillvägagångssättet som finns i textmaterialet.

### 1.5 Teori

Det teoretiska ramverket för undersökning utgörs av diskussionen om en bildningstörst som går utöver den explicita och direkta användbarheten som motiverar yrkesutbildningar då man blir läkare, jurist, ingenjör och så vidare. I huvudsak diskuteras högre utbildning bland de teoretiker som skriver om detta. Ett exempel är Liberal Education-traditionen och ett annat den interaktiva form av lärande som växer fram tack vare seminariet som uppstår i Tyskland under början av 1800-talet. Det senare kan sägas vara det första exemplet på hur utbildning inom humaniora och samhällsvetenskaplig disciplin antar en mer kollektivt undersökande form där det är viktigt att deltagarna bidrar till sammanhanget. Lisa Öberg, docent i historia, med särskild inriktning mot medicinhistoria och barndomens historia vid Södertörns högskola, redogör i *Det bildande seminariet* för hur seminariet under tidigt 1800-tal skapades, bland annat som en följd av upplysningens idéer "[N]är Fichte 1811 blev det nya Berlinuniversitetets rektor kunde han börja förverkliga sin dröm om dialog mellan studenter och lärare."<sup>13</sup> Seminariet, som skapade möjlighet för samtal, utgjorde en gemensam undersökning där alla tillsammans nådde nya insikter. Detta påminner i hög grad om strukturen som finns inom olika sokratiska traditioner, bland annat den som används då man filosoferar med barn och som redogörs för i uppsatsen.

Liberal Education beskrivs av Anders Burman, fil. dr i idéhistoria och lektor vid institutionen för kultur och kommunikation vid Södertörns högskola, som bland annat "en pedagogisk teori som betonar kunskapens egenvärde eller understryker att utbildning istället för att vara specialiserad borde vara bred

---

<sup>13</sup> Öberg, Lisa, *Det bildande seminariet* ur Burman, Anders (red) *Våga veta - Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, s. 55

och balanserad"<sup>14</sup> Detta passar väl in i hans resonemang om den medborgerliga bildning som "har betydligt mycket mer att göra med mening än med nytta, [---] [och står] för sammanhang, överblick och en djupare meningsdimension"<sup>15</sup>. De motiv som här framträder som viktiga vad anbelangar Liberal Education-traditionen och den medborgerliga bildningen gäller också när man för filosofiska samtal med barn.

Henrik Bohlin, fil. dr i teoretisk filosofi och högskolelektor i idéhistoria med inriktning mot vetenskapsteori vid Södertorns högskola, knyter de antika idéerna om moralisk fostran till medborgerlig bildning och lyfter Isokrates uppfattning om hur god utbildning är avhängig det filosofiska tänkandet: "Precis som man kan träna kroppen att bli starkare och dugligare genom gymnastik, kan man träna medvetandet genom undervisning i vishet, *philosophia*"<sup>16</sup>.

Ett av de främsta argumenten för att lägga tid och kraft på att filosofera med barn är just detta; att träna eleverna i att tänka noga, och genom denna träning uppnå den högre grad av kunnande som kännetecknas av en förtrogenhet och identifikation med det man lärt och som i sig självt utgör ett tillräckligt motiv för aktiviteten. Detta kan sägas ligga i linje med den bild av det goda som förmedlas till oss av Aristoteles i *Den nikomachiska etiken*:

Vi hävdar också att det som eftersträvas för sin egen skull är mera fullkomligt än det som har ett annat motiv, och att det som aldrig väljs på grund av någonting annat är mera fullkomligt än sådant som kan väljas både för sin egen skull och med hänsyn till någonting annat. Och slutligen gör vi gällande, att det som alltid är värt att väljas för sin egen skull och aldrig blir valt på grund av någonting annat, är absolut perfekt.<sup>17</sup>

Naturligtvis är inte fallet det, att enbart det som helt och hållet är tillräckligt i sig självt, måste till för att motivera ett bildningssammanhang, vilket kräver tid och engagemang. Med Aristoteles förstår vi däremot att en undervisning som i hög grad fungerar instrumentalistiskt och i väldigt låg utsträckning kan förstås som meningsfull i sig självt, inte är att rekommendera. En sådan pedagogik är rent av omoralisk att tillämpa. Däremot kan viljan att driva filosofiska samtal och på detta sätt sträva efter vishet, som ju är något gott i sig självt, uttrycka en moraliskt försvarbar ståndpunkt.

---

<sup>14</sup> Burman, Anders, *Att lära av Liberal Education*, ur Strandbrink, Peter, Lindqvist, Beatriz, Forsberg, Håkan (red), *Tvåra möten - om utbildning och kritiskt tänkande* s. 54

<sup>15</sup> Burman, Anders, *Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?* ur Burman, Anders (red) *Våga veta - Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, s. 12

<sup>16</sup> Bohlin, Henrik, *Vad är medborgerlig bildning* ur Strandbrink, Peter, Lindqvist, Beatriz, Forsberg, Håkan (red), *Tvåra möten - om utbildning och kritiskt tänkande* s. 21

<sup>17</sup> Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, s. 31

Ylva Bergström, fil. dr i pedagogik och lektor i utbildningssociologi vid institutionen för Pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, vid Uppsala universitet, skriver i *En läsning av Martha Nussbaums Cultivating Humanity*: "Den bärande idén med *liberal education* var att de studerande skulle skapa sig en uppfattning om sin plats i samhället och den egna kulturen och att en sådan uppfattning i sin tur skulle ge en insikt om vilka rättigheter och skyldigheter man hade. Vid de amerikanska universiteten skedde under 1980- och 1990-talen en explosionsartad utveckling av nya kurser om kvinno- och manshistoria, liksom om de svartas, de homosexuellas och andra minoritetens historia."<sup>18</sup>. Bergströms tolkning av Nussbaum ger vid handen att det i den högre utbildningens intresse ligger ett ansvar för att skapa möjligheter för studenter att slipa sin förmåga att tänka kritiskt och fälla omdömen som grundas på förnuftsbaseade argument. Här ges exempel på frågor om identitet och kritiskt tänkande, viktiga delar i den kontext som innefattar filosoferande med barn.

I en undersökning av hur filosofi kan användas som pedagogisk modell är det av intresse att hitta ett förhållningssätt för vad filosofi i skolan kan vara samt en förståelse för samtalets betydelse för dem som för detta samtal. Det filosofiska samtalet som en del i den sokratiska traditionen diskuteras av Anna Petronella Fredlund, doktorand i teoretisk filosofi vid Stockholms universitet, i *Det rannsakade livet - Sokrates och bildning*. Hon redogör för hur den sokratiska undervisningen vill öppna upp för möjligheter till insikt då lärare "ställer öppna frågor till studenterna i syfte att de själva aktivt och i dialog med läraren ska pröva sina egna föreställningar, för att komma fram till svaren på egen väg - eller inse att det inte finns några entydiga svar"<sup>19</sup>. I sin text pekar hon också på hur Platon i sin dialog Menon kritiserar den pedagogik som inte lyckas ge studenter "den djupa förankring som måste känneteckna verklig kunskap"<sup>20</sup>. För mig är kopplingen till den grundlösa och fragmenterande sortens faktainläring som idag i allt för hög grad präglar traditionell undervisning i grund- och gymnasieskolan, tydlig. Vidare belyser Fredlund en central del av vad jag menar att filosofi med barn kan vara när det kommer till bildning: "[I]bland kommer en film, ett argument, ett drama - eller en människa - att träffa oss på ett alldeles särskilt sätt, och vi är inte längre densamma som förr. Då har bildning ägt rum."<sup>21</sup>

För att återknyta till det som händer i universitetsmiljöer Tyskland i början av 1800-talet kan begreppet Bildung kort nämnas. Jag återanvänder här en del av en egen text som skrevs 2002<sup>22</sup>. Då vi kopplar

---

<sup>18</sup> Bergström (Boman), Ylva, *En läsning av Martha Nussbaums Cultivating Humanity* ur UTBILDNING & DEMOKRATI 2000, VOL 9, NR 1, s 58

<sup>19</sup> Fredlund, Anna Petronella, *Det rannsakade livet - Sokrates och bildning*, ur Burman, Anders (red) *Våga veta - Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, s. 33

<sup>20</sup> Ibid., s 36

<sup>21</sup> Ibid., s. 49

<sup>22</sup> Olofsson (Hammer), Lars, *Att vilja och att kunna! Ett manifest om bildning i högskola och kunskapsamhälle* ur *Bildning - paradiset och personligt projekt*, Högskoleverkets rapportserie 2002:37 R

diskussionen ovan till begreppet *Bildung* ges en rad associativa möjligheter för en diskussion om vad bildning är och kan vara. Några av de möjliga översättningarna av *Bildung* är *bildande, formande, bildning, formation, form, gestalt* och *själsodling*. Vi ser att det inom alla dessa möjliga översättningar finns ett moment av aktivitet, kreativitet och skapande produktion. Det ligger implicit i begreppet att det är en föränderlig verksamhet eller rörelse vi talar om. Då vi i en miljö där bildning är ett nyckelbegrepp kopplar detta till skapandet av nya positioner inom denna miljö snarare än reproduktionen av en redan färdig struktur står vi inför möjligheten att åstadkomma en situation i vilken lärarkollektivet och studenterna utgör en enhet som samfällt upptäcker och utvecklar sin kontext. Bildning kommer då inte att vara något som förmedlas från någon som är *bildad* till någon som är *obildad* för att den senare så småningom skall kunna säga om sig själv att denne numera också är en av de bildade. Snarare kommer bildning att vara den kreativa process som verkar *bildande* på alla parter. Detta är också den uppfattning jag har, vad gäller hur filosofi som pedagogisk modell kan användas i skolan.

Vad gäller samtalet och dess språkliga sammanhang hämtar jag inspiration ur Émile Benvenistes idéer i *Människan i språket*. Jag tror nämligen att språket är centralt för människan. Det är därför mycket viktigt att ha i åtanke den tillämpning och betydelse som språket ges i skolan. ”Språksystemet är ett verktyg som kopplar ihop världen och samhället, det tillämpas på en värld som betraktas som ’verklig’ och återspeglar en ’verklig’ värld. Men därvid är varje språksystem specifikt och inrättar världen på sitt sätt.”<sup>23</sup> Min förhoppning är att det i undersökningen ska visa sig stämma att det filosofiska samtalet, som en typ av språksystem och metod, och filosoferandet, som tolkningsfrekvens för förståelsen av den verklighet som konstrueras i samtalet, båda utgör värdefulla redskap för en realiserbar pedagogik; En pedagogik som kan skapa grund för ett samhälle i vilket alternativa värden till de strikt instrumentella, som idag kan tyckas dominera, kan göra sig gällande.

## 1.6 Metod

### Textanalys

I min undersökning av vilka skäl det finns för att filosofera med barn och ungdomar samt hur man kan skapa en filosofisk profil för en skola har jag primärt använt mig av en textanalytisk metod med vars hjälp jag sökt efter element gemensamma för de texter jag undersökt. Rent praktiskt har det fungerat så att jag sökt efter begrepp och formuleringar om hur filosofi med barn kan beskrivas och om varför det är värdefullt, viktigt eller motiverat att ägna sig åt denna verksamhet.

---

<sup>23</sup> Benveniste, Émile, *Människan i språket*, s. 98

Inriktningen på undersökningen utgörs av en diskursanalytisk strävan och såväl i textanalysen som i uppsatsarbetet som helhet är motivet att försöka klargöra de centrala bärande värden som en filosofiskt inriktad pedagogisk modell bygger på. Jag har tillämpat ett tämligen fritt förhållningssätt och valt att inte undersöka maktdimensioner som vanligtvis utgör en central del för metoden. Det handlar om att finna tendenser och uttryck för motiv inom FmB. En del av arbetet har varit sökandet efter en nod för diskursen för att lättare kunna definiera minsta gemensamma nämnare för vad intressenterna inom diskursen vill med sin pedagogik.

Den diskursanalytiska metodens epistemologiska förankring utgörs av tron på hur språket är en del i produktionen av verklighet, snarare än ett tolkningsverktyg med vars hjälp verkligheten kan förstås. Utgångspunkten representeras av Émile Benvenistes beskrivning av människa och språk som oskiljbara: ”Vi påträffar aldrig människan skild från språket och vi ser henne aldrig uppfinna det. [...] [S]pråket ger oss själva definitionen på människan.”<sup>24</sup> Den diskursanalytiska ansatsen är således att avtäcka det skapande sammanhang som är föremål för undersökningen, och i vilket människans verklighetsupplevelse skapas och hon görs delaktig.

De valda centrala begrepp<sup>25</sup> som används är hämtade från Ernesto Laclau & Chantal Mouffe samt Émile Benveniste.

*Det vidgade diskursbegreppet* innebär att såväl text som sociala praktiker, d.v.s. i vilka sammanhang, med vem och på vilka sätt diskursen tar sig uttryck, är föremål för analys.

*Subjeksposition* innebär att individen förhåller sig utifrån flera olika positioner på en och samma gång och är intressant att reflektera över i samband med filosofiska samtal för att se om situationen tenderar att stärka någon av positionerna eller tvärtom skapar möjlighet att sammanföra dem. I synnerhet eftersom subjekspositionen utgör det filter genom vilket individen betraktar världen.

I undersökningen av språkbruket i de texter som behandlar fenomenet filosofi för barn och ungdom, har Laclaus & Mouffes samt Benvenistes tolkning av Saussure använts.

*Tecken*, som utgör en helhet och inbegriper såväl uttryck som innehåll för ett givet språkligt objekt, används för att reflektera över hur kommunikationen i det filosofiska samtalet fungerar.

---

<sup>24</sup> Benveniste, Émile, *Människan i språket*, s. 40

<sup>25</sup> De nedan redovisade begrepp, med undantag för *språket*, som i föreliggande text kopplats till en tillämpning i undersökningen är hämtade ur: Boréus, Kristina & Bergström, Göran, *Textens mening och makt*, s 309-318

*Nod* utgör det mest centrala begreppet inom en diskurs och utgör det nav runt vilket diskursen rör sig. Därför har det varit högintressant att söka efter en *nod* då en sådan kan ge diskursens riktning en förklaring.

*Språket* är något som ”alltid är ett dubbelt föremål, som består av två delar, där den ena inte har något värde utan den andra. [...] Allt i språket måste definieras med dubbla termer; allt är präglad av en tudelad motsättning[.]”<sup>26</sup> Detta synsätt på språket ger en möjlighet att definiera hur det filosofiska samtalet genom att hela tiden ställa nya frågor kan fördjupa förståelsen inom ett givet område.

## Observation

Jag har vidare vid sidan av textanalysen sökt information genom att observera hur filosofiska samtal genomförs i ett projekt som ägt rum under våren 2012 i en grundskola i södra Storstockholm.

En grundläggande svårighet med observationer i forskningssammanhang är att det är svårt att veta hur representativt det som observeras är för hur det brukar vara. Hur stark är observatörens påverkan på det som utspelas?

Min ursprungliga plan var att filma mina observationer med tanke på den fördel detta ger i analyssituationen. Av olika skäl, varav det viktigaste var att det framkom att kameran skulle komma att utgöra en potentiellt negativ påverkan på deltagarna, så valde jag att istället göra en så diskret observation som möjligt. Jag iakttog och tog anteckningar om det jag såg. Jag tillämpade vad Stukát beskriver som "[v]anlig osystematisk observation, exempelvis att sitta längst bak i ett klassrum och notera i löpande protokoll vad man av ett eller annat skäl fäster sig vid"<sup>27</sup>. Vad jag var ute efter var att undersöka hur den strikt strukturerade metod som används i det filosofiska samtalet tillämpades i praktiken, och vilken påverkan styrningen hade på deltagarnas sätt att agera och uttrycka sig på. Kändes det som om samtalet var fruktbart? Var det ett levande samtal? Kunde jag som observatör förstå att det gynnade förståelsen hos deltagarna?

Observationerna fungerade också som jämförelsematerial till det forskningsmaterial som Bo Malmhøster, Ragnar Olsson och Ola Halldén presenterar i sina båda rapporter *Barn som filosoferar* respektive *Filosofi med barn*.

---

<sup>26</sup> Benveniste, Émile, *Människan i språket*, s. 69

<sup>27</sup> Stukát, Staffan, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, s 57



## 1.7 Validitet och reliabilitet

Validitetsfrågan<sup>28</sup> vad gäller den valda inriktningen på undersökningen är huruvida analysen har uppenbart hur man kan arbeta med en filosofisk pedagogisk modell och hur detta kan motiveras genom att man besvarar frågan om varför barn och ungdomar ska filosofera.

Förhoppningen är att det, ur pedagogiskt perspektiv, i analysen har avtäckas ett tungt vägande skäl för att *filosofande* är en fruktbar metod, i strävan efter att få människor att växa.

Vad gäller reliabiliteten<sup>29</sup> finns det med utgångspunkt i en enskild undersökning naturligtvis svagheter då det gäller resultatet. Min tolkning av vad som är ett gott skäl i sammanhanget, såväl hämtas ur, som bekräftas av det undersökta materialet. Det är tänkbart att det finns intradiskursiva motsättningar, men risken är att dessa inte har givits utrymme, eftersom syftet är att söka samstämmighet angående ett centralt värde. En ytterligare undersökning, vars syfte skulle vara att problematisera fenomenet FmB, men utifrån ett annat material och en annan förståelse hos forskaren, skulle kunna bekräfta resultatet, men den skulle också kunna hitta andra svar till den ställda frågan.

## 1.8 Urval

Materialet som jag har tillgång till är ganska litet. För detta finns två skäl. För det första så är tidsramarna begränsade och det har inte funnits utrymme att sätta sig in i ett större material, men framför allt handlar det om att det inte finns så mycket material på svenska om svenska förhållanden att tillgå. Eftersom undersökningen primärt är kopplad till svenska förhållanden så är det engelskspråkiga materialet sparsamt. Det är i första hand tänkt att användas för att vidga perspektiven något samt snegla på de grundläggande perspektiv som här presenteras för att kunna relatera dessa till den svenska kontexten.

Att endast två observationer gjorts är tillika avhängigt begränsande tidsramar men också det enkla skälet att det inte ges så många möjligheter att observera filosofiska samtal i stockholmsområdet under vårterminen 2012.

---

<sup>28</sup> Boréus, Kristina & Bergström, Göran, *Textens mening och makt*, s. 34

<sup>29</sup> *Ibid.*, s. 35

## 2. Undersökning

---

### 2.1 Disposition

Varför ska man filosofera med barn och ungdomar? Hur fungerar *Filosofi med barn*? Vad är det i den ordnade strukturen i det filosofiska samtalet som kan lyftas fram som gynnsamt för lärande? Hur pass noggrant följs i praktiken strukturen för det filosofiska samtalet? Hur kan filosofi tillämpas som pedagogisk modell i skolan? Det är dags att ta itu med undersökningens centrala frågor. Detta kommer inledningsvis att göras genom att jag tar upp och kommenterar, vad jag menar är, bärande delar i de texter som utgör material för undersökningen och som diskuterar teorier om vad filosofi i allmänhet, och filosofi för barn och ungdomar i synnerhet, är. I texterna beskrivs också olika modeller för hur man kan arbeta med filosofi som pedagogiskt verktyg och de olika filosofiskpedagogiska metoder som tillämpas. Utöver detta finns också en del forskning på området presenterad.

Under rubrikerna observationer respektive diskussion mot tidigare forskning redovisas reflektioner över barns och ungdomars filosoferande i specifika sammanhang och de slutsatser som kan dras av denna erfarenhet.

Genomgående under undersökningen varvas text som refererar materialet med egna kommentarer, synpunkter och påståenden. Den textanalytiska ambitionen är att klargöra hur man inom FmB betraktar värdet av filosofi med barn. Det är också en målsättning att kunna visa hur FmB fungerar i praktiken och vilken effekt filosofi kan ha för individers och grupperns förhållningssätt till ett nära sammanhang men också i relation till en mer omfattande upplevelse av världen, samt på vilket sätt filosofi som pedagogisk modell kan fungera som ett alternativt grepp i arbetet med barns och ungdomars lärandesituation.

### 2.2 Textanalys

Som pedagogisk modell blir filosofin ett sätt att skapa sammanhang för den enskilda eleven i sitt arbete med olika ämnen. Filosofin innebär ju, i sin egenskap av något som är ett individens arbete med sig själv, en möjlighet för henne att avtäcka positionerandet av sig själv i sin omvärld. I skolan innebär en del av denna omvärld alla de ämnen som finns på schemat för eleven. För att den kunskap som förmedlas i olika ämnen ska vara meningsfull och intressant är det viktigt att man som elev kan känna sig involverad i det man lär sig, genom att man kan relatera till det. Det är med andra ord av stort intresse att studierna, för eleven, samtidigt innebär ett introspektivt

arbete, vilket bland annat utgörs av en granskning av den subjektsposition som Laclou och Mouffe menar är avgörande för vår respektive syn på världen.

Beate Børresen och Bo Malmhøster går i sin bok *Låt barnen filosofera* igenom hur det filosofiska samtalet genomförs. De redovisar också sin uppfattning om varför det filosofiska samtalet är en pedagogisk metod som är fruktbar.

Ett centralt skäl till varför det filosofiska samtalet är motiverat, som en del i undervisningen är att det utgör en motpol till en konkurrensutsatt, individualiserad och resultatinkriktad miljö, för att istället kännetecknas som ”en undersökande gemenskap [...] vars syfte är att söka sanningen och utveckla sin självkännetekning och sin egen tillvaro”<sup>30</sup> med hjälp av en strukturerad och stringent metod. Sökandet efter sanning är en mycket viktig del av den filosofiskpedagogiska idén.

Ann S Pihlgren ger i sin bok *Sokratiska samtal i undervisningen* ytterligare skäl för varför filosofi är viktigt i skolan. Hon tar upp det sokratiska samtalet som en av flera sokratiska traditioner. Det filosofiska samtal som används inom P4C och PwC utgör en av dessa varianter och skiljer sig något ifrån det sokratiska samtalet, där underlaget, till exempel en text eller ett konstverk, utgör fokus för dialogen, medan det här i första hand ska vara en inspirationskälla. Ann beskriver hur det sokratiska samtalet går till och hur det kan utgöra en av de tre pelare som Mortimer Adler menar är nödvändiga för att någon ska kunna lära sig något. Metaforen i citatet nedan pekar ut pedagogens trefaldiga arbete, som didaktiker, coach och kompetent samtalspartner/medmänniska<sup>31</sup>.

Filosofen Mortimer J. Adler [...], en av tänkarna bakom Paideiarörelsen, beskriver lärandet som ett grekiskt tempel, där den verkliga förtrogenheten och kompetensen inom varje ämnesområde är som ett tak, som vilar på tre lika viktiga pelare: kunskaper, färdighetsträning och utforskande/skapande.<sup>32</sup>

Då man föreställer sig hur tempeltaket vilar på sina bärande element blir det tydligt hur viktig nyfikenhet och kreativitet är för att, tillsammans med kunskaper och färdigheter, skapa stabil förståelse. För utan att de tre stolparna är tillstädes kan templet rimligtvis inte rekommenderas att beträda med mindre än att man bär skyddsutrustning, om taket skulle rasa. En stabil förståelse med vilken man, på ett tryggt sätt, kan orientera sig i världen kräver sammalunda en stabil bärande konstruktion.

---

<sup>30</sup> Børresen, Beate & Malmhøster, Bo, *Låt barnen filosofera*, s. 12

<sup>31</sup> Pihlgren, Ann S., *Sokratiska samtal i undervisningen*, s. 39

<sup>32</sup> *Ibid.*, s. 38

När barn och ungdomar ägnar sig åt att undersöka världen med hjälp av filosofiska glasögon, möjliggör detta också ett arbete utifrån deras egna tankar och erfarenheter. När de vidare gör sina undersökningar tillsammans med andra på ett strukturerat sätt, så kommer de att ta del av andra erfarenheter och tankar. På så sätt upptäcker de nya perspektiv och kan utveckla nya tankar samt vinna ny kunskap som är relevant för dem i det givna sammanhang i vilket de själva deltar. Detta sätt att arbeta på är fritt från konkurrens och främjar samarbete. Det går dessutom att dra slutsatsen att det visar sig gynna inlärningsprocessen i heterogena elevgrupper. Pihlgren lyfter fram hur eleverns ”proximala utvecklingszoner [---] överlappa[r] varandra som ’multipla proximala utvecklingszoner’ [--]. De viktigaste faktorerna för att detta ska inträffa är inte, att de är i samma ålder eller har lika kompetens, utan att deltagarna har olika erfarenheter, och att det sker i ett respektfullt diskussionsklimat.”<sup>33</sup>

Jag menar att filosofin som pedagogiskt redskap är ett sätt att skapa mening för individen vad gäller de vardagliga händelser, som för de flesta svenska barn och ungdomar till stor del utgörs av skolnära sammanhang. Det är också ett sätt att tränas i att dra nytta av komplexa samhälleliga kontexter i vilka människor med olika förutsättningar, tolkningar och viljor ska vara konstruktiva. Filosofin är med andra ord en möjlighet för individens utveckling och demokratiska kompetens. För att vara fruktbar kräver dock pedagogiken en hängiven tillämpning av strukturen och en acceptans hos deltagarna att följa regelverket. Vidare är det viktigt att förutsättningarna vad gäller tid och pedagogisk planering är goda. För att tydliggöra att filosofiska samtal inte är något man bör använda lättvindigt genom att byta ut ett eller annat ordinarie lektionstillfälle för att skapa variation skriver Börresen och Malmhøster i sin metoddel om hur man bör gå tillväga:

[Det] är [-] viktigt att understryka att det enskilda samtalet eller filosofilektionen är en del av en kontinuerlig process. Filosofi är något som man måste hålla på med regelbundet och över lång tid för att det ska vara meningsfullt, för att man ska få *tid* att tänka och tala tillsammans och *träning* i den filosofiska verksamhetens formella sidor; att formulera, begrunda, lyssna och samarbeta.<sup>34</sup>

När man jämför vad Pihlgren och Börresen/Malmhøster beskriver vad gäller samtalsstrukturer, så framgår att det filosofiska samtalet<sup>35</sup> skiljer sig något ifrån det sokratiska samtalet<sup>36</sup>. Det senare är tydligare knutet till det material som i ett första steg ska tolkas av var och en. Vad gäller detta är det av intresse att för mig problematisera utgångspunkten med hjälp av begreppet subjektspostion så som det

---

<sup>33</sup> Ibid., s. 77

<sup>34</sup> Börresen, Beate & Malmhøster, Bo, *Låt barnen filosofera*, s. 39

<sup>35</sup> Ibid., s. 42-56

<sup>36</sup> Pihlgren, Ann S., *Sokratiska samtal i undervisningen*, s. 50-57

presenteras av Laclau och Mouffe. Då det handlar om individens förförståelse är det naturligtvis av vikt att kunna utröna vad som påverkar denna. Bergström och Boréus redogör för vad Laclau och Mouffe menar med subjektspostion. ”[P]ersonen intar i en diskurs [---] subjektspostioner, som ´kristen´, ´kvinna´, ´miljöaktivist´, ´hembyggdsromantiker´, ´förälder´ osv. Vi lever våra liv genom dessa positioner och varje subjektspostion tillhandahåller ett slags filter som vi ser världen igenom.”<sup>37</sup>. Pihlgren skriver:

Textanalysen ger individen hjälpta att ta ett steg tillbaka och få distans till det egna jaget och dess förförståelse genom att han/hon försöker sätta sig in i och förstå underlagets idéer [---]. [K]anske han/hon blir tvungen att omvärdera sina gamla idéer [---] I förlängningen syftar de sokratiska samtalen till att individen i valsituationer och vid dilemman som kräver analys, på egen hand ska genomföra ett sokratiskt samtal intrapersonellt – på egen hand använda sig av den typ av analys, som gruppen använder i samtalet.<sup>38</sup>

Som ett andra steg i det sokratiska samtalet hålls ett preseminarium, där personliga mål och gruppmål formuleras. Efter detta genomförs det samtal som utgör själva seminariet. Avslutningsvis äger ett postseminarium rum i vilket en utvärdering av måluppfyllelsen, för såväl individer som grupp, genomförs.

Det filosofiska samtalet tar sin början i en händelse som sker i anslutning till samtalet och alltså inte förbereds.

Det kan vara en text, en lek, en övning eller en konkret fråga eller ett tema. Texter är det viktigaste slaget av händelser. [---] Filosofiska berättelser är texter skrivna direkt med tanke på filosofiska undersökningar. De är öppna i det avseendet att de inte bara handlar om ett tema eller leder fram till ett svar. De är skrivna så att de ger motstånd och vid första påseendet kan framträda som svåra och poänglösa, något som förändrar sig efter hand som man arbetar med dem.<sup>39</sup>

Efter att ha tagit del av händelsen får deltagarna tid att, var och en för sig, kort formulera sina tankar om händelsen i en loggbok. Efter detta har deltagarnas möjlighet att presentera sina tankar i form av frågor som skrivs ned av samtalsledaren, varpå en ny tankepaus äger rum under vilken var och en väljer ut vilka av frågorna de vill undersöka. Sedan följer en urvalsprocess där gruppen tillsammans ska nå fram

---

<sup>37</sup> Boréus, Kristina & Bergström, Göran, *Textens mening och makt*, s. 318

<sup>38</sup> Pihlgren, Ann S., *Sokratiska samtal i undervisningen*, s. 55

<sup>39</sup> Börresen, Beate & Malmhøster, Bo, *Låt barnen filosofera*, s. 43

till ett beslut om vilka frågor som ska behandlas. Nästa steg är samtalet som syftar till en ökad förståelse eller insikt vad gäller den valda frågan. Det handlar inte om att nå ett svar som kan sägas vara det "rätta". Det är av vikt att deltagarna är införstådda med att samtalet är en process som är gemensam och att det centrala inte är att var och en gör sin röst hörd utan att det som sägs är relevant och viktigt samt att resultatet är kollektivt. Det sista ledet utgörs av ett metasamtal för att klargöra vad samtalet handlat om och hur olika elever upplevt det. Syftet är att få eleverna medvetna om sin egen insats.

Utifrån dessa strukturer kan man konstatera att såväl det sokratiska, som det filosofiska samtalet skapar förutsättningar att bryta upp invanda rutiner och förhållningssätt för individer och inom grupper. Arbetet innebär att individuell prestation, som till exempel att höras mer än någon annan, inte ses som något positivt i sig. Eftertänksamhet och reflektion är däremot värdefullt då det är det gemensamma resultatet som utgör målsättning för samtalet. Effekten blir att de elever i klassrummet, som vanligtvis inte säger så mycket, känner att deras deltagande är viktigt och att de bekräftas i sin eftertänksamhet på ett sätt som inte sker då det i mer traditionell undervisningen handlar om att vara snabb med att kommentera och leverera "riktiga" svar.

Att ägna sig åt filosofi är ett sätt att skapa stabilitet genom att förankra tillvaron med hjälp av ett fåtal frågor:

- Hur kan vi nå sanning?
- Vad är verkligt?
- Vad är gott?

Dessa frågor går att bryta ned och kan tillämpas i alla olika situationer. Det filosofiska samtalet möjliggör också en grundförståelse för varför dessa frågor är viktiga, genom att det i samtalet kan ställas följdfrågor om motiven till grundfrågorna. Varför är sanning eftersträvansvärd? Varför är det viktigt att problematisera vad som är viktigt och vad som är gott? Filosofin, vare sig det handlar om en uttalad pedagogisk modell eller en livshållning, är dock ingen lättsam verksamhet. Frågorna som ställs kräver en ansträngning för att behandlas. Filosofi är med andra ord ett hårt arbete som förutsätter hängivenhet och motivation men i arbetet skapas också dessa förutsättningar. Den filosofiska förståelsen kan innebära en börda då den i sin strävan efter sanning uppenbarar världen för sin uttolkare som något som denne inte hade förväntat sig, tillika kan den utgöra en nyckel till tillvaron som gör vardagen lättare att hantera. Ludwig Wittgenstein ger oss en träffande metafor i sin lilla skrift *Filosofi*:

Man kan jämföra filosofiska problem med lås på kassaskåp, som kan öppnas genom att man ställer in ett bestämt ord eller ett bestämt tal, så att man inte kan öppna dörren med våld

förrän man kommit på just detta ord, och när man kommit på det behövs det ingen ansträngning för att öppna den.<sup>40</sup>

En stor del av vad det innebär att filosofera handlar om att söka efter nycklar till tillvaron. Att filosofera är att ställa *filosofiska* frågor. Detta är frågor som inte går att ge ett slutgiltigt svar på, så som fallet är med empiriska, psykologiska, vetenskapliga eller formella frågor, vilka samtliga går att besvara med hjälp av observationer, erfarenheter eller regler. En filosofisk fråga kan inte besvaras på samma sätt som andra frågor där svaren kan kontrolleras och sägas vara sanna eller falska. Svaret på den filosofiska frågan utgörs av ett ställningstagande som grundar sig i en undersökning av frågan. Det är i denna undersökning som tanketräningen äger rum och det är ur strävan efter att undersöka som förståelsen som bygger på nyfikenhet växer. Det är de vardagliga frågor som man kan omvandla till filosofiska frågor som motiverar till filosoferande. Om man som elev ställer frågan till sig själv huruvida man ska gå till skolan, eller inte, kan man med hjälp av den filosofiska frågan om hur man vill leva sitt liv hitta argument för det svar man ger. Argumenten kan med Wittgenstein liknas vid nycklar vilka ger tillgång till förståelse för varför man ska handla på ett givet sätt i en viss situation.

För mig är det fullt möjligt att besvara frågan om huruvida eleven ska gå till skolan, eller inte, med hjälp av lagtexten om att skolplikt gäller. Men också ett sådant svar går att problematisera med hjälp av den filosofiska frågan om varför man ska följa regler. Det slutgiltiga resultatet av processen går inte att förutse, vilket i sammanhanget kan tyckas vara en svårighet, men sannolikheten för att det bygger på väl grundade argument är stor. En effekt av processen när elever får träning i att söka efter argument för sina åsikter, ställningstaganden och handlingar, är att de upplever att de får respekt från andra elever och vuxna. Detta innebär att de växer som människor och får en ökad tro på sig själva och sina förmågor.

Det blir [-] tydligare hur eleverna själva är med och fattar beslut och formar de regler eller normer som de sedan prövar ut. När eleverna på det här sättet märker att de har betydelse, får de bevis för att också deras erfarenheter och tankar har ett stort värde.<sup>41</sup>

Att tränas i att tänka självständigt är alltså inte bara ett sätt för en elev att öka sina möjligheter till mer självbestämmande. Det innebär också att mening skapas genom att man blir någon att lyssna på. Att det är viktigt att träna sitt tänkande är, vid sidan av sanningssökandet, centralt för hela fenomenet FmB. Men hur tar sig det tränade tänkandet uttryck?

---

<sup>40</sup> Wittgenstein, Ludwig, *Filosofi*, s. 29

<sup>41</sup> Börresen, Beate & Malmhøst, Bo, *Låt barnen filosofera*, s. 37

Matthew Lippman, en av portalfigurerna inom P4C, väljer att gå tillbaka i historien för att definiera hur filosofi och tänkande hör ihop:

What happened in the sixth century B.C. is that thinking turned round on itself; people began to think about thinking, and that momentous event, the culmination of the long process to that point, was in fact the birth of philosophy.<sup>42</sup>

Det är inte svårt att inse hur centralt filosoferandet är med en sådan definition. Om man väljer att ta Adlers tempelmetafor för kunskap på allvar är det lätt att inse hur viktig den filosofiska aktiviteten är. Dessutom är filosofin som fenomen en komplex och intresseväckande företeelse, och Lipman fortsätter:

[W]hen philosophy does finally make its appearance, it is at once philosophic in its originality and autonomy, scientific in its concern to propose statements as to the nature of things, and artistic in its mode of presentation. Moreover, it is simple and popularly accessible, rather than technical or esoteric.<sup>43</sup>

Det är svårt att hitta skäl för att *inte* ägna sig åt filosofi! Insikten om detta gör det så mycket svårare att förstå att filosofi som pedagogisk modell inte har mer plats än den har i skolan idag.

Men vad är det i den ordnade strukturen i det filosofiska samtalet som kan lyftas fram som gynnsamt för lärandet?

Till att börja med utgör samtalet en verklighetsalstrande språklig produktion, vilket tydliggör det väsentliga i hur viktigt det är *hur* detta samtal förs. Det är genom vårt sätt att formulera oss som vi skapar vår egen, och våra samtalspartners, uppfattning om världen. Vi ger betydelse till allt som vi uppfattar genom att benämna det och sätta det i ett sammanhang och vi förmedlar värderingar, genom vårt sätt att tala. Att bli medveten om hur vi använder språket är med andra ord centralt för att inse hur vi *förstår* världen. För det andra är det i språket som vi uppfattar våra tankar. Det vi tänker tar form i språket och blir greppbart för oss i den språkliga strukturen. Benveniste förklarar detta på följande sätt:

Denna större struktur, som omfattar mindre strukturer på flera nivåer, ger tankeinnehållet dess *form*. Detta innehåll måste för att kunna överföras, fördelas på morfem av olika klasser, som sitter ihop i en viss följd - etc. Innehållet måste kort sagt gå via språket och anpassa sig till dess ramar. I annat fall reduceras tanken om inte till ingenting så till något som är så vagt och obestämt att vi inte förmår uppfatta det som ett "innehåll" skilt från den av språket

---

<sup>42</sup> Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Fredric S, *Philosophy in the classroom*, s. xi

<sup>43</sup> *Ibid.*, s. xiii



ålagda formen. Den språkliga formen är alltså inte bara en förutsättning för överförbarheten, den är framför allt förutsättningen för att tanken ska bli verklig. Vi kan bara greppa en tanke som anpassat sig till språkets ramar. Där utanför finns bara ett dunkelt viljande, ett tryck som får utlopp i gester och minspel. Frågan om tanken kan klara sig utan språket eller ta sig förbi det som ett hinder framstår om man granskar fakta som meningslös.<sup>44</sup>

Bilden av den frustrerade tonåringen, som så gärna vill förmedla något och som om och om igen påbörjar en mening, för att snabbt bryta av och irriterat sucka, grymta eller slå ut med händerna, kommer för mig. Vad är det hon eller han vill. På frågan man ställer om vad det är hon eller han tänker, kan man få ett irriterat svar: Jag vet inte! Det framstår som tydligt att den språkliga träningen för att, för sig själv, tydliggöra vad det är man känner, tycker eller tänker på i just detta ögonblick, är bristfällig. "Most people find that talking anchors their thinking."<sup>45</sup> Det filosofiska samtalets relevans i skolan handlar med andra ord inte bara om inläring. Det handlar om färdighetsträning för att kunna uttrycka vem man är, vad man känner och vad man vill. För att ge svar på frågan om den rena vinsten i inläringssituationen så är det nödvändigt att se samtalet som en process i vilken deltagarnas hela existens berörs. Det är först då deltagarna kan relatera samtalet till sitt eget liv som det blir greppbart för dem. Det är också då, när det man talar om *berör* en, som förståelse skapas. Att samtalet bör följa en tydlig struktur motiveras av hur deltagarnas fokus kan inriktas på ämnet, istället för på kampen för att göra sig hörd. I detta ligger också en demokratisk aspekt och en strävan efter att påverka en given rollfördelningen i ett specifikt sammanhang. I det filosofiska samtalet skapas förutsättningar för att lyfta fram också individer med vanligtvis låg profil. När deltagarna förstått och accepterat hur strukturen för samtalet fungerar och vad syftet är, så kan de också inse att det handlar om en gemensam undersökning och att det alltså inte är viktigt *vem* som säger något utan att det är *vad* som sägs som bidrar till gruppens gemensamma förståelse. Insikten om att det inte handlar om individuella prestationer kan på detta sätt underlätta för mer återhållsamma elevers deltagande.

### 2.3 Observationer

För att relatera den teoretiska diskussionen om varför man ska filosofera med barn och ungdomar, hur *Filosofi med barn* fungerar, vad det är i den ordnade strukturen i det filosofiska samtalet som kan lyftas fram som gynnsamt för lärande samt hur filosofi kan tillämpas som pedagogisk modell i skolan, har jag genomfört observationer i två åttondeklasser i en grundskola i södra Storstockholm. Genom dessa

---

<sup>44</sup> Benveniste, Émile, *Människan i språket*, s. 78

<sup>45</sup> Hannaford, Carla, *Smart moves - why learning is not all in your head*, s 109

observationer har jag sökt svar på frågan om hur pass noggrant strukturen för det filosofiska samtalet följs i praktiken.

Klasserna skiljer sig åt vad beträffar profil och genussammansättningen. Vid den första observationen besökte jag en musikklass i vilken det finns ungefär lika många killar som tjejer och vid den andra observationen handlade det om en klass med allmän profil i vilken det fanns en överväldigande del killar. Samtalsledarna vid de båda tillfällena var båda filosofistudenter vid Stockholms universitet respektive Södertörns högskola. En av dem hade själv deltagit i filosofiska samtal på Södra teatern under flera år. Det fanns således såväl likheter som skillnader vad gällde förutsättningarna för de båda samtalen. Jag kommer nedan att återge valda delar av de båda samtalen och i direkt anslutning till dessa själv dela med mig av mina reflektioner över det jag ser och hör. Vad jag sökte efter var exempel på hur strukturen för det filosofiska samtalet tillämpades och hur frågor och svarsförslag i samtalet skulle vara möjliga att identifiera så som filosofiska. Vidare var jag intresserad av potentialen för fördjupade diskussioner i det som eleverna tog upp.

Vid observationstillfället i musikklassen är stolarna ställda i cirkel och alla eleverna har möjlighet att se varandra. På min fråga om huruvida detta är den normala möbleringen vid samtalen är svaret att det varierar. Skälet för att nämna detta är för att en viktig del i samtalen är att alla deltagare kan se varandra för att samtalet ska fungera som det är tänkt.<sup>46</sup>

Samtalet i musikklassen inleds genom att samtalsledaren låter mig presentera mig själv och mitt ärende. Min närvaro verkar inte innebära en särskilt betydelsefull påverkan för eleverna. Något som jag naturligtvis funderat över. Känslan jag fick var att jag skulle kunna lita på att det jag iakttog var representativt för hur samtalen brukar fungera.

Efter detta skrev samtalsledaren upp dagordningen på tavlan:

- 1 Inledning
- 2 Händelse
- 3 Göra frågor
- 4 Läsa frågor
- 5 Rösta
- 6 Samtal

Samtalet inleddes av två frågor från samtalsledaren. Frågorna besvaras kort av två elever.

---

<sup>46</sup> Börresen, Beate & Malmhøster, Bo, *Låt barnen filosofera*, s. 41

- Vad är filosofi?
- Någonting det inte finns svar på.
- Varför ska man filosofera?
- Se andra perspektiv.

Nu gavs ämnet för dagen genom att ytterligare en fråga ställdes av samtalsledaren:

- Skulle det vara bättre om det bara fanns ett land? Arbeta i par.

I det här läget är det inte helt klart att eleverna har förstått vad som efterfrågas och hur diskussionen i par ska gå till. Därför efterfrågas ett förtydligande av frågan varpå indelningen av elever sker. Att dela in eleverna i par går ganska smärtfritt. En del elevkommentarer fås dock då man hellre skulle ha jobbat med någon annan. Diskussionen i elevparen sätter omedelbart igång med en tämligen hög intensitet. Fokus på frågan är tydligt och eleverna verkar vara genuint intresserade av undersökningen. När eleverna arbetat i fem minuter har de möjlighet att presentera vad de talat om.

Nedan följer ett axplock av det som nämndes. Det man kan lägga märke till är hur många av kommentarerna som är lätta att knyta an till andra ämnen och/eller kan betraktas som frågor för moralfilosofin.

- Det som är bra med att det finns olika länder är att det är olika.
- Det skulle vara svårt att ha lagar för alla.
- Det skulle dela upp sig för alla tycker olika
- Det finns för- och nackdelar
- Om det var ett land skulle vi spara pengar för att det inte behövs militär.
- Jo!

Här blir det protester. Kommentarer om att det ändå skulle bli bråk och inbördeskrig, fås.

- Det skulle bli konflikt. Alla har olika förutsättningar. Alla tänker olika.
- Kan vi inte ändra ämnet till om alla människor var likadana?
- *Då* kanske det hade varit bättre om det varit ett land.
- Det skulle bli ekonomisk kris, ingen export.
- Ekologiska fotavtryck. Om det var ett land skulle det bli bättre i Afrika och sämre här om samma lagar gäller överallt.
- Skulle det hända nu eller skulle det ta flera tusen år?
- Jag tänker att alla skulle bli fattiga för att vi skulle dela pengarna och det finns inte tillräckligt.

Eleven som säger detta säger för övrigt inte mycket, men verkar ha funderat en bra stund över hur han ska uttrycka sig. Han är en av få som säger ”Jag tänker att...”

- Traditionerna skulle försvinna.
- Valutan, klockan?
- Vad är det vi utgår ifrån? Är det idag eller skulle vi göra ett land ifrån början.

En sådan fråga erbjuder flera möjligheter till fortsatt filosofisk diskussion och kan vara användbar i ämnen som samhällskunskap eller historia för att till exempel diskutera hur ett lands grundlagar kommer till och hur man själv skulle prioritera om man fick möjlighet att vara med från början. Fördelen är att frågeställningen kommer från en elev och genom detta skapar ett sammanhang i vilket det är meningsfullt för eleven att sträva efter förståelse i frågan.

- Om alla i hela världen skulle leva som vi gör skulle det inte funka, det är vetenskapligt bevisat.

Det blir här mycket tydligt att den filosofiska frågan om hur vi bör leva våra liv dyker upp. Dessutom uppstår möjligheten att föra en diskussion om vad vetenskap är. Man kan fördjupa sig i vetenskapliga kriterier, ifrågasätta vetenskapens tillämpbarhet i moralfilosofiska frågor eller fundera över vad kritiskt tänkande i sammanhanget skulle kunna innebära för påståendet.

Här är de fria funderingarna utifrån den första frågan över och jag väljer att kort reflektera över min upplevelse av samtalet. De iakttagelser jag gjort är fascinerande med tanke på de väldigt många möjligheter till fortsatt fördjupning inom en rad områden som getts. Enligt min mening utgör elevernas kommentarer intuitiva insikter, med vilka de skapar ett fruktbart potentiellt lärandeområde. Om de ges möjlighet, är det i detta lärandeområde som de kan utveckla ökad förståelse inom de områden de redan tangerar då de formulerar frågor och påståenden. Lars Svedberg beskriver i sin bok *Gruppsykologi* lärandeområdets förutsättningar:

Lärare och utbildare kan visserligen *lära ut* saker till andra människor, men att *lära in* kan endast människan själv. [---] I detta perspektiv är det pedagogens främsta uppgift inte att undervisa, utan att designa ett sammanhang där lärande kan ske - en växtplats eller ett *lärandeområde* för personliga läroprocesser. [---] Kunskap utvecklas i ett samspel mellan individen och hennes omgivning (en dialektisk process). Det betyder att utgångspunkten för kunskapsutveckling är den enskilda människan och hennes förståelse av sig själv och av fenomen i världen. [---] Lärande är kommunikativt till sin natur, det sker inte i ett vakuum utan i ett professionellt och socialt *sammanhang*. [---] Lärprocessen behöver innehåll och

form, energi och struktur - *utvecklingsagenter*. [---] Det är [-] inte enbart utbildningens komponenter, utan samspelet dem emellan, som avgör resultatet och helheten.<sup>47</sup>

Om man som pedagog accepterar att läranderummets funktion utgör en kritisk aspekt för inläring, och om man tror på samtalets gynnsamma effekter, framstår det som självklart att det filosofiska samtalet är fruktbart i lärandesituationen, då modellen innehåller alla komponenter som Svedberg tar upp.

Nu ska eleverna formulera frågor. Det är lite oklart om frågorna bör vara relaterade till ursprungsfrågan eller om det kan handla om vilken ”filosofisk” fråga som helst. Det är bitvis ganska rörigt i gruppen men det är god stämning och diskussionen följer i stort sett ursprungsfrågan. Det är ganska livligt när frågorna ska formuleras och en hel del prat handlar om andra saker. Det är tydligt att det finns ett stort intresse av att diskutera ”fritt”, medan det är lite mer motigt att följa strukturen och till exempel formulera frågor. Det är bitvis ganska svårt för samtalsledaren att upprätthålla ordningen.<sup>48</sup> De frågor som formuleras skrivs upp på tavlan av en av eleverna.

- 1) Vilket kön skulle klara sig bättre utan det andra?
- 2) Om lagen tillät, vilket kön skulle då lättast gå naken offentligt?
- 3) Var går gränsen för vad som ont och vad som är gott?
- 4) Varför är det så viktigt för människor att prata?
- 5) Finns det liv i rymden?
- 6) Vad är mest attraktivt, blondiner eller brunetter?
- 7) Är det fel med plastikoperationer? (Kommentarer fälls om en dokumentär som nyligen sänts på TV)
- 8) Vad är det vanligaste personlighetsdraget?
- 9) Vilken folkgrupp tar störst plats?
- 10) Varför har människor alltid fördomar?
- 11) Varför är killar mer kåta än tjejer? (Här fälls kommentarer om att det inte stämmer att det är så, framför allt från tjejer.)

I förstone kan en del av frågorna tyckas ligga en bit ifrån ämnet men om man reflekterar en stund är det möjligt att relatera dem alla till frågan om hur det skulle vara om det bara fanns ett land. Vad som är

---

<sup>47</sup> Svedberg, Lars, *Gruppsykologi*, s. 385-386

<sup>48</sup> Här reflekterar jag som pedagog över att det märks att en erfarenhetsbaserad pedagogisk kompetens skulle skapa gynnsammare förutsättningar för samtalet.

anmärkningsvärt är att samtliga tio frågor är filosofiska i bemärkelsen att ingen av dem går att besvara med hjälp av observationer, erfarenheter eller regler<sup>49</sup>.

Nu följer en genomgång av frågorna och många spontana svar (utan eftertanke) ges. Efter detta ska en omröstning genomföras, vilket visar sig vara en mer komplicerad process än vad man kanske skulle väntat sig. Det verkar finnas en vilja hos en del av eleverna att det är deras fråga som ska diskuteras. Någon har lagt flera röster så det blir lite oroligt och två röster ogiltigförklaras. Röstningen, där eleverna själva får lägga en papperslapp i en burk, fungerar mycket dåligt. Samtalsledaren kommenterar detta och säger att det kommer att gå till på ett annat sätt nästa gång.

Efter en del diskussion huruvida omröstningen ska göras om eller inte visar det sig slutligen att fråga 2 vinner och eleven får förklara sin intention med frågan ”Om lagen tillät, vilket kön skulle då lättast gå naken offentligt?”. Frågeställaren vill diskutera något könsbaserat utan att skapa bråk i klassen. Nedan följer ett urval av de kommentarer som ges som svar på frågan. Jag har valt att också redovisa om det är tjejer (t), killar (k) eller samtalsledaren (SL) som talar.

T- Killar, därför att tjejer har sämre självförtroende vad gäller sina kroppar.

K- Jag har sett tillräckligt många halvnakna tjejer på FB för att tro att det är tjejer.

T- Det är en jävla stor skillnad mellan att gå runt naken och i bikini.

T- Varför kan tjejer inte gå runt med bar överkropp?

K- Varför kan vi killar, som också har bröst, gå runt utan tröja?

SL- Skulle det vara bättre om killar och tjejer gjorde likadant?

K- Nej, det skulle inte vara lika spännande.

K- Vad är det för skillnad egentligen? Det är ju egentligen bara en utbuktning...

T- Det är inte bara en utbuktning, det är juveler...

K- Jag tror tjejer skulle göra det om inte tjejer skulle vara så himla dömande.

T- Det är sant. (Att det är så håller många med om.)

T- Alla vet väl att det är en norm att man inte går runt naken. Jag undrar om det är så att killar föds modigare eller om det blir så att tjejer inte vågar göra saker efter ett tag? Tjejer vet att de blir lättare dömda. Är du tjej så blir du dömd. Då börjar du döma. Det är ett sätt att vara på.

K- Vi killar dömer inte.

---

<sup>49</sup> Självklart är det så att om man på ett mycket tydligt sätt definierar vad man menar med varje fråga skulle det vara möjligt att nå slutsatsen att några av frågorna visst går att besvara med hjälp av empiriska undersökningar. Denna typ av definitioner ligger dock inom ramarna för den filosofiska undersökningen: Vad är det som avses? Hur förstår gruppen frågan?

Det är nu dags för rast men det är uppenbart att eleverna gärna skulle ha diskuterat vidare. Återigen framstår det, som eleverna levererar i form av påståenden, frågor eller kommentarer, som frön till många värdefulla diskussioner. Man inser lätt möjligheterna att fördjupa sig i samtal om vad normer är, hur det kommer sig att killar och tjejer agerar och reagerar på olika sätt, om vad som är tillåtet och vad som är tabu i samhället etcetera. Om man som pedagog tar tillfället i akt och använder elevernas egna funderingar finns det goda möjligheter att skapa mycket gynnsamma förutsättningar för många givande lärandesituationer. Dessutom finns möjligheten att en del av diskussionen i klassrummet fortsätter på rasten och efter skolan, vilket innebär att elevernas egen lärandeprocess är i full gång och att deras insikter och kunskaper växer, därför att de tycker att det är *intressant* och *roligt* att förstå. Om man som pedagog lyckas uppnå detta har man kommit långt. Då kan man också sluta oroa sig för hur man ska kunna motivera eleverna att lära sig något. "[I]f the educational process ha[s] relevance, interest, and meaning for the children, there would be no need to *make* them learn."<sup>50</sup>

Min andra observation skiljer sig till viss del från den första. Den stora skillnaden är att samtalet startar i ett traditionellt möblerat klassrum, att elevgruppen till övervägande del består av killar och att samtalsledaren, efter den inledande presentationen av mig, ställer en fråga, utan att formulera någon dagordning: Vad är rättvisa?

- Jämlikhet
- Alla ska behandlas lika.
- Jämställdhet<sup>51</sup>
- Demokrati
- Det kan vara olika löner.
- Ska det vara samma?
- Nej! Zlatan får en viss lön och andra får en annan.
- Ja, det beror på hur man presterar.

Redan nu anar man att en potentiell fördjupad diskussion om olika sätt att se på rättvisa är förhandenvarande. Samtalsledaren ställer nu också en relevant följdfråga: Hur ska man dela rättvist? Ett spontant svar som kommer är: Dela så man får lika mycket var.

---

<sup>50</sup> Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Fredric S, *Philosophy in the classroom*, s. 5

<sup>51</sup> Här kommenterar SL att detta redan är sagt. Det blir tydligt hur svårt det kan vara att som samtalsledare vara uppmärksam på vad olika deltagare säger. Jämlikhet nämndes strax före men möjligheten att eleven som tar upp jämställdhet menar något annat, föreligger. Det finns här en möjlighet att fördjupa sig i skillnaderna mellan de båda begreppen genom att be de båda eleverna att förtydliga vad de menar.

Efter detta delas klassen in i grupper om tre och en uppgift ges som går ut på att man ska komma med så många olika förslag som möjligt om hur det går att dela upp 30000 kr. Bakgrunden är att det handlar om pengar som klassen har vunnit i ett läsprogram där det gällde att kollektivt läsa så mycket som möjligt. Grupperna får 15 minuter på sig att lösa uppgiften.

I klassen finns ett antal bärbara datorer. Närvaron av dessa innebär vissa svårigheter att behålla fokus på uppgiften, då alla elever inte deltar i gruppdiskussionerna. De som diskuterar gör dock detta med ganska stort allvar. Några av svaren som ges lyder som följer:

- 1) Mycket pengar till alla, alternativt man ska tänka på sig själv.
- 2) Lägga pengarna i klasskassan för att göra något gemensamt.
- 3) Dra ett streck mellan rätt och vist.
- 4) Dela pengarna procentuellt efter hur mycket man läst.

I samtliga svar finns en fördelningsprincip (eller flera) representerad(e). I svarsalternativ 3 finns det dessutom en spännande och ganska kontroversiell distinktionsdiskussion om begreppen rätt respektive vist. I svarsalternativ 1 är det intressant att fundera över den moralfilosofiska problematiken i att det inte utgör något problem att dela, om det bara finns tillräckligt med resurser. Om det däremot råder brist på resurser så gäller det att berika sig själv, som det verkar. Som avslutning på den första delen av samtalet ställer samtalsledaren frågan om huruvida de som behöver pengar kan få mer pengar än de andra? Svaret och följdfrågan som ges av två av eleverna är omedelbara och mycket tacksamma att använda i en fortsatt diskussion om rättvisa och människosyn.

- Nej, det är fel.
- Hur vet man att de som får pengar använder dem rätt?

Nu följer en rast om tio minuter då eleverna ska formulera frågor i anslutning till begreppet rättvisa. Under rasten ställs stolarna i en cirkel och de frågor som formulerats skrivs upp på tavlan av en elev och av samtalsledaren.

- 1) Om mitt syskon ger mig en trisslott som jag vinner en miljon kronor på, ska jag behålla allt själv?
- 2) Varför blir folk rädda?
- 3) Varför behandlas inte alla lika?
- 4) Vad händer efter döden?
- 5) Finns det spöken?



- 6) Har vi en bestämd framtid?
- 7) Blir man mätt om man äter upp sig själv?
- 8) Varför finns det olika människor i världen?
- 9) Blir fiskar törstiga?
- 10) Varför mobbas folk?

Efter detta väljs frågan genom öppen omröstning via handuppräckning. Det verkar som om det är lite svårare för eleverna att våga stå för sin röst om de märker att ingen annan tycker som de gör. Det finns en tendens att rösta ”med andra” och frågan som vinner gör detta överlägset.

Frågorna läses upp och fråga sju får flest röster. Eleven får berätta om sin intention.

- Man blir både mätt och hungrig samtidigt.

Nu diskuteras i fem minuter i samma grupper som tidigare. Vissa negativa kommentarer hörs om ”den dumma frågan”. Det finns en del samtal om ämnet men det är ganska rörigt och det råder en oseriös stämning. En del av de förslag som ges är:

- Om man är kannibal kan man bedöva sig själv och sen äta upp en del av sig själv och bli mätt.
- Man kan amputera sig själv och bli mätt.
- Jag tror inte många skulle äta upp sin egen arm. Man skulle försöka hitta mat. Det finns alltid någon som kan hjälpa till.

Här försöker samtalsledaren styra in samtalet i en mer filosofisk riktning och ställer en följdfråga

- Om man äter upp en del av sig själv, är man fortfarande sig själv då?
- Ja, kroppen är inte sig själv, det är sitt sätt att uttrycka sig.
- Kroppen är inte allt.
- Om man hade en annan kropp skulle man ändra livsstil. Om man går från att vara slö och svag till att bli en atlet förändras livsstilen, man kan göra andra saker, man förändras.
- Man blir en annan människa om man blir av med högerarmen.
- Man blir som man umgås och om man är som man är umgås man med vissa människor.

Här flickor läraren som själv deltar i samtalet in med en kommentar:

- Identiteten kanske sitter i att spela tennis och om man förlorar sin högerarm kan man inte fortsätta med tennisen och förändras.

Samtalsledaren ställer en reflekterande fråga:

- Man kan alltså inte äta upp sig själv, för man är en person innan och en annan person efteråt.
- Idag är det hur andra ser en som är viktigt för vem man är.
- Nej, det är hur jag ser på mig själv som är viktigt, men många ser sig själva som andra ser en.
- Zlatans familj ser honom som en pappa som spelar fotboll.
- Om man är en person som inte bryr sig om sitt utseende så spelar det ingen roll hur andra ser en.

Det är tankeväckande att det, trots att det rådde en mindre seriös stämning vid detta observationstillfälle, jämfört med det andra, ändå finns en strävan hos eleverna att reflektera filosofiskt. Diskussionen om huruvida man blir mätt av att äta upp sig själv, som i förstone kan tyckas vara en lite märklig fråga, kom i slutänden att handla om existentiella frågor om identitet och hur man ser på sig själv. Frågan om vem man är skulle lätt gå att fördjupa med hjälp av ett av de begrepp som Jean-Paul Sartres använder för att beskriva människans olika sätt att vara på, nämligen *varat-för-andra* som han diskuterar i sitt första filosofiska huvudverk *Varat och intet*.

I en sammanfattande reflektion i anslutning till bildningskontexten och den diskursanalytiska metoden kan konstateras att det i båda samtalen rådde en anda av genuint intresse i *gruppen som helhet* för att nå vidare och ifrågasätta vad som i mer traditionell undervisning skulle kunna betraktas som normer eller självklarheter. *Det vidgade diskursbegreppet* som här kan appliceras på en social praktik, det vill säga i vilket sammanhang, med vem och på vilka sätt diskursen tar sig uttryck, kan användas för att peka på skillnaderna emellan grupperna. I den heterogena musikklassen fördes samtalet på, vad jag upplevde som, ett mer avslappnat och prestigelöst sätt, medan det i den andra gruppen fanns tendenser till ett mer vaksamt och avvaktande förhållningssätt. De svårigheter som fanns för samtalsledarna att upprätthålla strukturen under vissa delar av samtalen, vittnar om ett motstånd hos eleverna att inordna sig, trots att pedagogiken är annorlunda än vad de är vana vid. De tillämpar, i vissa stycken, den sociala praktik som de är vana vid från sin skolvardag, som går ut på att ifrågasätta just strukturer och inte det innehåll i form av påståenden, fakta, värderingar och så vidare som presenteras inom dessa strukturer.

I en analys av språkets tillämpning under samtalen visade det sig att samtalsledarnas avsikter med begrepp som till exempel rättvisa och fördelning, inte alltid nådde fram till eleverna, då dessa begrepp kom att vara språkliga tecken med olika betydelser för olika elever. Mer tid skulle ha skapat möjligheter att fortsätta diskussionen om varför så är fallet och hur detta påverkar förståelseprocessen inom gruppen. Språkets dubbelhet framträdde också i diskussionen om hur tjejer respektive killar är, hur de agerar och hur de reagerar. Påståendet om att tjejer var snabba att döma innebar implicit att killar inte var det, vilket

bekräftades i den sista kommentaren om att killar inte dömer. Det språkliga uttrycket i dess positiva respektive negativa form bar på ett tydligt sätt sin definierande motsats för vem som är kille respektive tjej. I denna del av samtalet blev det också tydligt hur fast rotade en del av åsikterna om hur killar respektive tjejer är, sitter. Samtidigt ställdes en del frågor med utgångspunkt i varför detta är självklarheter.

## 2.4 Diskussion mot tidigare forskning

I sin forskning från 1989-1994 redogör Ohlsson och Malmhether för flera olika forskares resultat på den internationella arenan. Några av de effekter som lyfts fram är hur barn som filosoferar förbättrar sin förmåga att läsa och räkna. De blir bättre på att föra logiska resonemang och att tänka kreativt. De blir också mer motiverade i sitt skolarbete generellt, kommunicerar bättre och tar mer hänsyn till varandra än tidigare. Filosoferandet ökar också deras självkänsla, då de upplever sig själva som tänkare värda att bli lyssnade på.<sup>52</sup> Vidare visar undersökningar hur ”studenter med filosofi som huvudämne på college i stort sett klarar sig bättre i tester vid inträde till universitet än alla andra college-studenter”<sup>53</sup>.

I sina kommentarer av sitt eget forskningsprojekt tar Ohlsson och Malmhether upp positiva effekter och problemområden för såväl elever som lärare. Till filosoferandets favör får läggas elevernas ökade förmåga att tänka fritt och med fler perspektiv, deras mod att våga ifrågasätta och vara nyfikna på och öppna för andra möjligheter. Denna positiva påverkan på eleverna sprider sig vidare till deras lärare som upplever att deras engagemang ökar, när eleverna visar större intresse och en större vilja att bedriva undersökande och problematiserande verksamhet. Elevernas ökade förmåga till egna reflektioner innebär naturligtvis ökade krav på lyhördhet från lärarens sida och också en förmåga att tänka om i många situationer då det inte längre går följa planering som man lagt. Elevernas utvecklade repertoar att tänka ur olika perspektiv kan till och med i sig innebära en problematik. Effekten spiller ju nämligen över på andra i kontakt med eleverna, och Bo Olsson menar, i *Filosofi med barn*, att detta ibland kan upplevas som krävande.

Nå, hade det varit lätt att filosofera med barn i skolan, hade filosofi med barn sedan länge, varit en naturlig del av pedagogisk fostran. Filosofi är revolutionerande som väg - den är inte i förväg utstakad, den utvecklar självständigt *tänkande* – inte blott självständigt arbetande

---

<sup>52</sup> Malmhether, Bo, Ohlsson, Ragnar, Halldén, Ragnar, *Barn som filosofer*, s. 14

<sup>53</sup> Malmhether, Bo, Ohlsson, Ragnar, Halldén *Filosofi med barn*, s. 15 (Till denna slutsats kan man naturligtvis förhålla sig kritisk. Med Pierre Bourdieu kan frågan ställas om huruvida utbildningssystemet helt enkelt reproducerar den samhällsordning i vilken det ter sig mer självklart för vissa att läsa filosofi, jämfört med andra. Det skulle i så fall inte vara filosofin i sig som skapar de bättre förutsättningarna för fortsatta studier, utan snarare den förförståelse man bär med sig i form av ett större kulturellt kapital.

eller planerande. Speciellt filosofiläraren men också dogmatiska elever måste vara beredda att tänka om.<sup>54</sup>

Vad gäller resultat av forskningsprojektet 1989-1994 i vilket regelbunden filosofiundervisning bedrevs på två lågstadieskolor i Storstockholm, visar Ohlsson och Malmhøster hur det i de klasser i vilket projektet bedrivits, råder skillnader, i jämförelse med andra klasser, i olika sammanhang där klasserna ställts inför problem. Det visar sig att klasser som haft filosofi på schemat har lättare att samtala på ett konstruktivt sätt, ge och kräva argument, lyssna på varandra och också byta ståndpunkt om det verkar vettigt, för att nå gemensamma lösningar på problemen.

En fråga av problematisk art som tas upp är hur eleverna tenderar att anamma relativistiska ståndpunkter i sin strävan efter att vara toleranta. Ohlsson och Malmhøster uttrycker viss oro över huruvida denna tendens är avhängig den ”undervisningsmetod, där läraren ansträngt sig att tolka varje utsaga så välvilligt som möjligt och försökt att få eleverna att se poängerna i sina kamraters yttranden”<sup>55</sup>. De drar dock slutsatsen att det snarare handlar om en problematik som finns i skolan och samhället i stort eftersom tendensen också går att återfinna bland elever som inte deltagit i någon filosofiundervisning.

Vad är elevernas uppfattning om filosofi i skolan då? Joanna Haynes redogör i *Children as Philosophers* för några exempel på vad barn som haft filosofi i skolan, tycker. Ett färgstarkt exempel är svaret på en fråga om hur skolan skulle vara om det inte fanns filosofi: "It would be like a black and white film. Philosophy adds the detail and colour. [---] At school, mostly teachers take over the lesson plans...in philosophy children take over the lesson plan, and sometimes you don't even need a lesson plan..."<sup>56</sup>

Det kan konstateras att det finns en del forskning som pekar på de gynnsamma effekterna av barns filosoferande i skolan. För mig framstod det också tydligt hur samtalen i de båda åttondeklasserna tydliggjorde den mångfald av tankar som eleverna bär på och som de mår bra av att få uttrycka i ett sammanhang i vilket dessa tas på allvar och ges utrymme.

En av de frågor som jag ville ha svar på, genom mina observationer, var hur pass noggrant strukturen för det filosofiska samtalet följdes. Min upplevelse var att strukturen följdes i viss utsträckning men i vissa delar kom att anpassas till situationen, där bland annat tidsbrist samt olika elevers inställning och dagsform, kom att spela in som variabler att förhålla sig till. Frågan är om detta har stor betydelse för hur pass väl samtalen fungerade. Mitt spontana svar är att samtalen fungerade bra men också att de hade

---

<sup>54</sup> Ibid., s. 323

<sup>55</sup> Ibid., s. 347

<sup>56</sup> Haynes, Joanna, *Children as Philosophers*, s. 157-158

vunnit på att följa strukturen i något högre utsträckning. I en diskussion om dessa frågor ges också möjlighet att ställa frågan om huruvida det finns en diskurs för hur filosofi med barn och ungdomar ska bedrivas. Malmhøster och Ohlsson påvisar, med en viss kritik, tendensen till ortodoxi som kan skönjas:

Genom sina lärarkurser och sin seminarieverksamhet och ett flitigt resande världen över strävar Lipman och de personer som är knutna till IAPC efter att upprätthålla en viss kontroll över filosofi med barn. Delvis kan det givetvis motiveras med att sådan verksamhet inte bör bedrivas på allför lösa boliner, resultatet kan bli lidande och kasta skuggor också över seriösa försök. Men därutöver finns nog vissa inslag av ortodoxi: så här skall filosofi med barn bedrivas. Alternativa försök möts inte alltid med den öppna tolerans som finns formulerad som målsättning för varje undersökande gemenskap: de som prövar andra vägar eller vägar ifrågasätta någon central (eller mindre central) trossats kan nära nog drabbas av bannlysning. Det förekommer dock att sådana tendenser och problem påpekas och diskuteras i de tidskrifter som publiceras inom rörelsen.<sup>57</sup>

Det går således att konstatera att den diskursanalytiska ansats jag haft i min undersökning är rimlig att använda. Jag har i min uppsats valt att diskutera filosofi som pedagogisk förhållningssätt samt dess möjligheter och eventuella svårigheter i skolsituationen. I en mer omfattande undersökning skulle det dock finnas anledning att också undersöka de maktdimensioner, som är intressanta ur ett diskursanalytiskt perspektiv, som jag valt bort att fästa vikt vid.

### 3. Avslutning

---

Det är paradoxalt att försöka formulera ett sista kapitel i diskussionen om filosofi som pedagogisk modell då det i ämnets natur ligger en motsträvighet mot att låta sig avslutas. Det filosofiska tänkandet värjer sig mot viljan att sätta punkt. Nya frågor dyker ständigt upp och allt som skrivits känns omedelbart bristfälligt och oavslutat. C-uppsatsens format tolererar dock inga allt för långa filosofiska utläggningar och jag är därför nödgad att disciplinera mig själv och sammanfatta min undersökning genom att försöka mig på att dra några slutsatser, men också genom att följa minsta motståndets lag i relation till filosofins varande och formulera några frågor som pekar framåt och inte låter sig besvaras i detta nu. De svar som jag ger utgör blott förslag att ta ställning till i en fortsatt diskussion.

---

<sup>57</sup> Malmhøster, Bo, Ohlsson, Ragnar, *Filosofi med barn*, s. 23-24

### 3.1 Slutsatser och vidare frågor

Uppsatsens övergripande syfte var att söka efter motiv till varför man ska filosofera med barn och ungdomar, framför allt inom den rörelse som går under benämningen *Filosofi med barn* (FmB), medan det mer specifika syftet var att diskutera hur man kan driva en skola med filosofi som pedagogisk modell.

Frågeställningarna löd:

- Varför ska man filosofera med barn och ungdomar?
- Hur fungerar *Filosofi med barn*?
- Vad är det i den ordnade strukturen i det filosofiska samtalet som kan lyftas fram som gynnsamt för lärande?
- Hur pass noggrant följs i praktiken strukturen för det filosofiska samtalet?
- Hur kan filosofi tillämpas som pedagogisk modell i skolan?

Den teoretiska kontexten utgjordes av diskussionen om en bildningstörst som går utöver den explicita och direkta användbarheten som motiverar yrkesutbildningar då man blir läkare, jurist, ingenjör och så vidare. Jag menar att *Filosofi med barn* och ungdomar är ett uttryck, bland andra, för denna strävan efter bildning för dess egen skull.

Filosoferandet kan sägas utgöra en ständigt pågående process ur vilken man hämtar verktyg för arbetet med sig själv och sin vardag. Språket är det skapande sammanhang i vilket vi blir till som människor, och med vars hjälp vi, för oss själva och andra, formulerar en förståelse av världen. Språket utgör dessutom det nödvändiga fundament som vi tillgriper för att få grepp om våra tankar.

Undersökningen har uppenbarats som svar på frågan om varför man ska filosofera med barn och ungdomar, att detta hos individen skapar förutsättningar för en ökad förståelse av demokratiska principer, större möjligheter att fatta beslut med hjälp av välgrundade argument, en ökad vilja till samarbete med andra, en förbättrad förmåga att tillämpa kritiskt och noggrant tänkande, en större tilltro till sin egen förmåga samt en ökad säkerhet om vem man är och vad man vill. Frågan om hur FmB fungerar har besvarats med hjälp av en redogörelse för den samtalsmodell som syftar till att träna barn och ungdomar i deras förmåga att tänka *noga*, på ett strukturerat sätt. Det handlar vidare om att ge vägledning i vardagen genom att lyfta individens kompetens att själv och i grupp reflektera över de grundläggande filosofiska frågorna:

- Hur kan vi nå sanning?
- Vad är verkligt?
- Vad är gott?

Min ursprungliga idé var att söka en nod, det vill säga en central del i diskursen som styr FmB. Detta låter sig inte göras i en handvändning men om man ändå försiktigtvis vill göra ett försök kan sanningssökandet sägas utgöra en sådan nod. Tydliggöras bör att det är det sammansatta begreppet som åsyftas. Hela den filosofiska verksamheten utgörs ju av den ständigt pågående och aldrig avslutade processen som utgörs av *sökandet efter sanning* i anslutning till de tre grundläggande filosofiska frågorna ovan.

Som svar på frågan om vad det är i den ordnade strukturen i det filosofiska samtalet som kan lyftas fram som gynnsamt för lärande, har beskrivits hur den konkurrens- och resultatriktning som präglar stora delar av traditionell undervisning är nedtonad för ett fokus på den undersökande gemenskapen, inom vilken det kollektiva sökandet efter förståelse är viktig. Detta skapar möjligheter för att koncentrationen kan riktas på samtalsämnet snarare än på individers respektive prestationer, vilket ökar möjligheterna för lärande. Vad anbelangar filosofin som pedagogiskt verktyg i mer generell betydelse, kan sägas att man om man med hjälp av filosofiska reflektioner lyckas skapa en lärandemiljö i vilken eleverna känner sig kompetenta och mer säkra på sitt eget värde som ”tänkande” individer, ökar elevers möjlighet till att kunna identifiera sig som delaktiga i skolan. Om elever kan relatera till ett givet ämne eller en aktivitet genom att deras nyfikenhet väcks, så innebär detta att förutsättningarna för lärandet ökar.

Mina två observationer visade att en viss frihet tillämpades i förhållande till hur pass noggrant strukturen för det filosofiska samtalet följdes i praktiken? Detta motiverades framför allt genom att de variabler som inverkar på samtalsledare skapade en klassrumssituation som krävde en viss anpassning hos samtalsledare, för att möjliggöra ett givande samtal.

Vad gäller frågan om hur filosofi som pedagogisk modell kan tillämpas, ges svaret att filosofin kan genomsyra all verksamhet i skolan med hjälp av en konsekvent tillämpning av en fungerande struktur inom vilken elever tränas i att tänka noggrant. Filosofin skapar möjligheter för reflektion över det sammanhang inom vilket de olika kunskaper eleverna tillskansar sig finns. Om man, som en tredje pelare i Adlers kunskapstempel, tillför möjligheten till reflektion över till exempel matematik, kommer förståelsen av ämnet och dess tillämpbarhet att fördjupas och förtydligas. Man skulle som ett spännande inslag till exempel kunna läsa valda delar av Carl Sagans *Kontakt* för att sedan föra samtal om matematikens möjligheter som språk eller kod för att förklara universums varande. Man kan också vara

mer jordnära och tala om hur man skulle veta hur mycket klockan är och i förlängningen om vad tid är, om man inte kunde räkna.

I min undersökning har jag också fått exempel på eventuella negativa konsekvenser av filosoferande. Detta togs upp i anslutning till frågor om det filosofiska samtalets värderelativistiska tendens. Filosofiskt tänkande är allvarligt och man bör fundera över risken som föreligger i att en fördjupad förståelse kan skapa uppgivenhet eller kännas som en börda till exempel i anslutning till det existentiella ansvaret? Är detta bra? Hur hanterar man en sådana risker?

Det spontana svaret på dessa frågor är att man nog bör vara försiktig så att man inte, genom ett konsekvent ifrågasättande, skapar en alltför stor osäkerhet hos barn och ungdomar. Snarare bör det finnas en strävan efter att öka förståelsen genom den filosofiska undersökningen, och på så sätt skapa mer stabilitet och grundtrygghet. Vad gäller eventuella farhågor om moraliska moras och tendenser till radikal värderelativism, så kan man peka på det filosofiska samtalets möjligheter att också utgöra en konstruktiv kanal som kan fungera som en ventil för uppdämd frustration i samband med regelverk och normer som man i vanliga fall inte får tillfälle att ifrågasätta eller diskutera på ett förutsättningslöst sätt.

Ergo: Filosofin är en tankeverksamhet som syftar till att ge verktyg för ett gott liv. Filosoferandet är en livshållning som hela tiden sträcker sig utöver sig själv, som ständigt utgör en drift till förändring och som är en dynamik i vilken nyfikenhet väcks och handling föds, en möjlighet att söka efter.

*Vad tycker du?*



# Källor

---

## Litteratur

- Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, 1988, Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg
- Benveniste, Émile, 1995, *Människan i språket*, Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB, Stockholm/Stehag
- Burman, Anders (red) Våga veta - Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv, Södertörn Studies in Higher Education 2, 2011, [www.sh.se/publikationer](http://www.sh.se/publikationer)
- Börresen, Beate, Malmhøster, Bo *Låt barnen filosofera – det filosofiska samtalen i skolan*, 2004, Liber AB, Stockholm
- Bergström, Göran, Boréus, Kristina (red), *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, 2005, Studentlitteratur AB, Lund
- Englund, Tomas, *Deliberativa samtal som värdegrund - historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*, 2000, Skolverket
- Hannaford, Carla, *Smart moves - why learning is not all in your head*, (2:nd ed.), 2005, Great River Books, Salt Lake City
- Haynes, Joanna: *Children as philosophers – Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*, (2:nd ed.), 2008, Routledge, London and New York
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Fredric S, *Philosophy in the classroom* (2:nd ed.), 1980, Temple University Press, Philadelphia
- Malmhøster, Bosse, Ohlsson, Ragnar, Halldén, Ola, *Barn som filosoferar*, 1991, Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet, Stockholm
- Malmhøster, Bo, Ohlsson, Ragnar, *Filosofi med barn – Reflektioner över ett försök på lågstadiet*, 1999, Carlsson Bokförlag, Stockholm
- Strandbrink, Peter, Lindqvist, Beatriz, Forsberg, Håkan (red) Tvära möten - Om utbildning och kritiskt tänkande, Södertörn Studies in Education 1, 2011, [www.sh.se/publikationer](http://www.sh.se/publikationer)
- Stukát, Staffan, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, 2011, Studentlitteratur AB, Lund
- Svedberg, Lars, *Gruppsykologi – Om grupper, organisationer och ledarskap*, 2007, Studentlitteratur AB, Lund
- Wittgenstein, Ludwig, *Filosofi*, 2000, Glänta produktion
- Högskoleverkets rapportserie 2002:37 R Bildning – paradis och personligt projekt Några bidrag från Högskoleverkets essävtävling för studerande
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011  
<http://www.lararnasnyheter.se/l-rarnas-tidning/2012/02/07/vill-odla-barns-tankar>

## Referenslitteratur

- Bourdieu, Pierre, *Praktiskt förnuft – Bidrag till en handlingsteori*, 1995, Daidalos, Göteborg
- Lübcke, Poul, *Filosoflexikonet*, 1988, Bokförlaget Forum, Stockholm
- Sagan, Carl, *Kontakt*, 1987, Bokförlaget Legenda AB, Stockholm
- Sartre, Jean-Paul, *Varat och Intet – i urval*, 1983, Bokförlaget Korpen