

Om *frågan* i filosofiska samtal med barn

Frida Brismar

Inledning

Den här uppsatsen diskuterar frågandets relation till filosofiskt tänkande, och dess konsekvenser för utformningen av filosofiska samtal med barn. Jag presenterar en metod för barnfilosofin som fokuserar på dialogiska frågor. Jag vill belysa hur en sådan metod kan fördjupa intention, självreflektion och kritisk tolkning, som har betydelse i den filosofiska verksamheten. Min tolkning av denna verksamhet är hermeneutiskt orienterad i riktning mot Heideggers begrepp om ”tänkande”.

Frågans relation till barn respektive filosofi, enligt ofta framförda uppfattningar¹, kan formuleras i två premisser. Men att därav dra den synbarligen klara och hoppfulla slutsatsen, är inte alldeles givet.

Barn är frågvisa av naturen
Att filosofera är (bl.a.) att ställa frågor

Barn filosoferar av naturen?

Utifrån premisserna att barn i en viss ålder med frågor som ”varför det?” utmanar vuxnas mest grundläggande värderingar, och att filosofer ägnar sig åt att formulera frågor av generell karaktär kring tillvarons, kunskapens och moralens villkor, och sätter gängse uppfattningar om de samma i fråga,

¹ Se bl.a. Spaemann, R. 1974. Philosophie als institutionalisierte Naivität. *Philosophisches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft* 81, för paralleller mellan barnets och filosofens frågande. För denna referens är jag tack skyldig Ragnar Ohlsson (Malmhøst & Ohlsson 1999:17).

kan slutsatsen att barn är ”naturliga filosofer” eller åtminstone ”naturligt filosofiska” verka lockande för den som intresserar sig för barns tänkande. Men det är inte givet att barns ifrågasättande syftar till samma slags kritiska undersökning, som filosofers frågande gör. Det är heller inte klart vad som menas med ”av naturen” och än mindre vad frågande och frågvishet betyder hos filosofer respektive barn. Barnens spontana frågor utgör emellertid en bra pedagogisk utgångspunkt för det filosofiska frågandet, och därför bör vi, som på olika sätt ägnar oss åt barns tänkande, stimulera frågor snarare än tysta ner eller snabbt besvara dem, om vi vill värna den filosofiska undran.² Kunde vi sluta oss till att barn filosoferar av naturen, skulle ett sådant pedagogiskt engagemang för barns filosofiska tänkande inte behövas.

Bakgrund

Mitt intresse för *frågan* som filosofiskt instrument, dvs. som det konkreta verbala redskap vi kan använda i filosofiska undersökningar med barn, utgår ifrån Charles E. Scotts och John Sallis' (2000:1) hermeneutiska tolkning av filosofisk verksamhet som frågande (*interrogation*). Att fråga om våra tankar och vårt språk³, dvs. den språkliga-filosofiska tradition som även icke-filosofier har del i, är att stå inom traditionen och därifrån ifrågasätta den. Hermeneutiken baserar sin inställning till filosofin på en analys av språkets reglerande och samtidigt produktiva funktion. När vi formulerar frågor om en tanke (som uttrycks språkligt) eller om en språklig formulering av en tanke, gör vi det med samma begrepp och språk som vi just ifrågasätter. Den språkliga-filosofiska traditionen sätter därför gränser för det filosofiska frågandet, och placerar den frågande inom dessa gränser. Men det betyder inte att frågorna är *ad hoc*, eller att de är mindre spännande eller meningsfulla än de vore om vi trodde att vi kunde ställa frågor oberoende av den språkliga och filosofiska traditionen. Det är i kraft av att frågorna befinner sig inom språkets reglerande gränser, som de kan handla om de tankar som språket formulerar. Gjorde de inte det, skulle vi sakna uttryck för de problem hos traditionen som frågorna vill sätta ljus på.⁴

² Se Aristoteles, *Metafysik*, 982b10, om *förundran* som det tillstånd vari filosofi tar sin början.

³ Det mänskliga språkssystemet, inte ett specifikt tungomål.

⁴ ”Thus, when we turn to our philosophical tradition with questions – when we interrogate it – we turn, at once, within it, from it, and toward it. While the tradition delimits the possibilities open to questioning, questioning turns from the tradition, takes its distance, so as to turn interrogatively back toward the tradition. This [...] also turns that tradition itself” (Scott & Sallis, 2000:1).

Frågans roll i filosofiskt tänkande har förstas aktualiserats före hermeneutiken och av andra filosofiska traditioner. I Platons dialoger används frågandet som förlossningsredskap, när Sokrates vill få fram sin mening i samtalen med lärjungar, sofister och slavar (se Ringborg 2001 för pedagogisk utredning av Platons filosofiska metodik). Även om Sokrates' frågor ofta är av retorisk karaktär, innebär de dialogiska samtalen en struktur för filosofisk reflektion vari frågan är ett grundläggande element. Hos moderna akademiska filosofer är det dialogiska samtalet internaliserat. Man ställer frågorna till sig själv, snarare än till en samtalspartner. Begreppet "reflektion" uttrycker denna frågande-dialogiska karaktär i det enskilda filosofiska tänkandet.

Den brittiske analytiske filosofen Stephen Toulmin beskriver hur hans filosofiska undran väcktes när han som barn ställde sig själv den generella frågan om vilken färg gardinerna i sovrummet *verkligen* och *sanningsenligt* hade? Den slutsats han drar ur detta minne hävdar frågans roll i den filosofiska, reflekterande akten: "With the [reflective and philosophical] questions like these, we can look (so to say) into a mirror that shows us the workings of our minds. And to do that is to do philosophy" (1978:78). I likhet med hermeneutiken och den sokratiske dialogen, är frågandet hos Toulmin en metod för filosofiskt tänkande.

Till skillnad från att se frågandet som filosofisk metod, brukar många andra analytiska filosofer definiera filosofi som undersökning av ett antal bestämda filosofiska *frågeställningar*. Dessa "fundamentala frågor" har formulerats under historien och befästs av filosofer i modern tid, som Bertrand Russell i *The Problems of Philosophy* (1913) eller Arne Næss i *Filosofiske problemer* (1941). Här fungerar de specifika frågorna som ett slags kikarsikten som ringar in de problem som filosofer sedan antiken har diskuterat, och som man ännu försöker att lösa. *Metoden* för att finna ett svar på frågorna, varierar här från logiska utredningar till konsensusinriktade samtal. Vid en genomgång av tio slumpmässigt utvalda introduktioner till filosofi, finner jag att en förbluffande majoritet dels beskriver filosofi i termer av frågor (inte med hjälp av definitioner), dels pekar ut dessa "klassiska filosofiska frågor" och beskriver dem som (hittills) olösliga problem.⁵

⁵ "The aim of philosophical inquiry is to gain insight into questions about knowledge, truth, reason, reality, meaning, mind, and value." Grayling, A.C., red. 1995:1. *Philosophy. A Guide Through the Subject*. Oxford: Oxford University Press.

Det är inställningen till frågan *som metod* i filosofiskt tänkande – inte som *frågeställningar* i den filosofiska repertoaren – som jag har i uppsatsen.

En filosofisk metod?

Den metod som jag har hävdad att bl.a. hermeneutisk filosofi och sokratiska dialoger använder sig av, ska konkretiseras nedan, i syfte att visa hur filosofiskt tänkande kan stimuleras hos barn. Men det finns invändningar mot möjligheten av en metod för filosofisk verksamhet: Filosofin sätter gränser för sig själv, när den fastställer en metod som upprättar stabila kriterier eller intellektuella redskap som ska garantera produktion av filosofiska tankar. Den kritiken är befogad, såvitt filosofi vill vara en gränsöverskridande och självkritisk verksamhet. Någon garanti för att barn eller vuxna tänker *filosofiska* tankar – och ingenting annat – kan knappast någon metod ge. Dessutom, som en del filosofer har framfört, tenderar filosofin att ständigt utvärdera och omformulera sig själv, sin historia och sättet hur filosofi bedrivs, varför tanken på *en* metod för alla filosofiska riktningar inte är rimlig. Denna beskrivning av filosofin som gränsöverskridande och självförnyande utgör emellertid i första hand programmet för de hermeneutiska och dekonstruktiva filosofiska riktningarna. Men den implicerar också en viss provisorisk metod: Att genuint och produktivt ifrågasätta mina egna och andras antaganden och den språkliga-filosofiska tradition där jag står.

Frågor som pedagogisk iscensättning av tänkandets *Streit*

Mitt motiv för att föra fram frågan som en metod för filosofiska samtal med barn, utgår som sagt från en hermeneutisk inställning till filosofi i allmänhet, och till tänkande i synnerhet. Jag kommer nedan att argumentera för hur *frågande*, så som det går till i praktiken, iscensätter det tänkande som Martin Heidegger kallar *Streit*.

Man kan emellertid ifrågasätta varför *frågande* har denna speciella relation till filosofiskt tänkande som jag hävdar. Avgörande är vad som här menas med "tänkande". I den här uppsatsen ansluter jag mig specifikt till Scotts presentation av Heideggers begrepp om tänkande i essän *On thinking* (Scott & Sallis 2000:37-57). Heideggers diskussion om tänkande

ingår i en föreläsning med undertiteln ”Inledning till filosofin som vägledning till det egentliga tänkandet, genom tänkaren Nietzsche och diktaren Hölderlin” (1990:90). Han börjar med att argumentera för det omöjliga med att ge en ”inledning” (*Einleitung*) till filosofin – vi står redan mitt inne i den (1990:90, 101). Däremot, kan vi vägledas (*Anleitung*) i tänkandet, genom en sorts tänkandets sammandrabbning som han sedan beskriver.

Tänkandets mest essentiella innebörd enligt Heidegger, säger Scott, är

en process, ett performativt utbyte, som läsaren måste engagera sig i [engage in] om han eller hon ska ”förstå” vad som händer. I detta engagemang [engagement], kan vi säga deskriptivt, uppstår ett sammanlänkande avstånd; man står över mot den andre; en avgörande skillnad uppnås genom att tänkarna länkas samman genom tänkandets medel. Det är en sammandrabbning av tankfulla, rörliga krafter, en Streit, som Heidegger säger, en tankfull konfrontation mellan medvetanden på tvärs mot varandra i sina separata antaganden [enactments] (2000:50, min övers.).⁶

”Läsaren” kallar Scott den som vill ägna sig åt tänkande, och iscensätter denna – som han tycks mena – privata intellektuella aktivitet, med hjälp av läsakten som modell. I passagen ovan tolkar han vad Heidegger menar med *Auseinandersetzung*, som det används i Nietzsche-föreläsningarna (Heidegger 1990:98).⁷ Scott menar att en sådan ”uppgörelse” eller *sammandrabbning* är vad som sker när Heidegger tänker över och bemöter Nietzsches idé om ”tänkande”. Uppgörelsen är alltså, menar Scott, samtidigt en djup tolkning av vad ”tänkande” är enligt filosofen Heidegger, och en gestaltning av tänkandet som det drabbar hos personen Heidegger.

Denna tänkandets uppgörelse är inte en destruktiv och splittrande uppgörelse.⁸ För att kunna tänka över en tanke som i det här fallet har uttryckts av någon annan, måste Heidegger först närma sig den andres tanke och ”anta” den själv. Men han kan inte träda ur sina egna

⁶ ”Antagande” ska förstås på två sätt, i enl. med den dubbla betydelsen hos eng. ”enactment”:
1) Den intellektuella omfattningen av en viss föreställning. 2) Den performativa akten; att anta en viss roll.

⁷ ”Auseinandersetzung” betyder både ”uppgörelse” och ”utredning”, och sammanfaller därmed delvis med betydelsen ”battle” hos eng. ”engagement”.

⁸ Heidegger 1990:98: ”Die echte Auseinandersetzung spürt nicht die Schwächen und Fehlen auf, sie kritisiert nicht[...].”

förutvarande tankar för det. Hans egna *antaganden* måste drabba samman med den andra tanken (*antagandet*) och därmed framträder skillnaderna mellan dem. I det ögonblick han gör det, i konfrontationen med den andra tanken, står de separata tankarna i tät kontrast till varandra. Nu uppträder ju inte tänkandets uppgörelser av sig själva (varken hos barn eller vuxna). Som Scott skriver, måste vi *engagera* oss i detta möte mellan tankar, för att kunna förstå. Och att förstå är, konstaterar jag, en väsentlig aspekt av många slags tänkande. Vad ”förståelse” betyder, kan vi kanske erfaras, om vi går in i den tänkande processen. Men hur kan vi göra det, när vi inte vet hur vi ska få till stånd detta *engagemang*? Hur initieras *tänkandets process*? Vilka är *tänkandets medel*?

Engagement, i det engelska uttrycket, betyder inte bara *förbindelse*, *förpliktelse*, *engagemang*, *löfte* utan också *sammanstötning*, *drabbning*, *strid* – eller *Streit* som Heidegger beskriver den tänkande processen. Vad vi har kommit fram till i sökandet efter en vägledning i tänkandet är ännu så länge, i Scotts text, bara en omskrivning av själva tänkandet.⁹ För oss ter sig Heideggers ”tänkande” fortfarande som ett vagt begrepp – vi vet att det betyder ”sammandrabbning” och att det uppstår genom sammandrabbning. För att kunna vägledas i tänkandet behöver vi nu trots allt en bättre karta; en modell som i mindre abstrakta termer visar hur detta tänkande iscensätts. Heideggers ”strid” är för metaforisk, och Scotts ”läsakt” för privatintellektuell för att vägleda barn, som ännu inte läser själva. Om barnet frågar ”Hur gör man när man filosoferar?”, kan vi inte slå oss till ro med att säga ”Du filosoferar redan!” Barnet kräver en förklaring, och vi säger, ”Man tänker kritiskt”. Men inte heller den omskrivningen visar vägen i tänkandet ens om vi tillägger: ”Det är att utkämpa en strid” alternativt ”att läsa”. Vi måste presentera detta tänkande på ett sätt som praktiskt iscensätter den process som tänkandet utgör, och som inbjuder till engagemang i tänkandet.

Beskrivningen av processen liknar i hög grad ett frågande samtal. *Sammandrabbningen* – som nu är en metafor sedan den sokratiske dialogen internaliserades i filosofers tänkande – blir på nytt verklig i ett frågande samtal mellan två parter. Att utbyta tankar med andra, och därmed sätta sina egna uppfattningar i nytt perspektiv, kan konkret göras i ett samtal där parterna frågar varandra om den andras mening. *Engagemanget* skapas genom att frågor – till skillnad från påståenden och

⁹ Att *engagera sig* i tänkandet, är att *drabba samman* i tänkandet, och att tänka är att *drabba samman* – alltså är, enligt Scott, att engagera sig i tänkandet att ”drabba samman i sammandrabbningen”. En sådan förklaring är knappast tillfredsställande.

argument - till sin konstruktion driver frågeställaren att söka efter ett svar. Med genuina frågor formuleras den undran över sådant som vi inte omedelbart förstår, som verksamhet som driver "filosofi med barn" har tagit till sin uppgift att vårda. Vidare medför frågans kritiska eller osäkra karaktär, att den alltid ställs från ett avstånd. I ett frågande samtal, börjar den som vill ställa en fråga med att lyssna, och befinner sig både till sin attityd och fysiskt i rummet nära den talande ("close listening"). De befinner sig tillfälligt inom samma språk- och problemfält. Men med frågan tar den frågande ett steg ut från det gemensamma fältet och undersöker problemet från ett kritiskt eller undrande avstånd. Det *sammanlänkande avstånd* som tänkandet innebär, kan på så sätt iscensättas genom dialogiska frågor.

Scott beskriver vidare tänkandet hos Heidegger som en *säregen konversation*, i den mening att vi är vår egen samtalspartner. "Inom konversationen genomgår vårt språk och vår tanke en modifikation. Våra riktningar [directions] och värderingar avseende skillnad och identitet börjar förändras" (Scott 2000:53, min övers.). Den konversation som Scott åsyftar liknar internaliseringen av ett sokratiskt frågande samtal. Men innan konversationen internaliseras (som stadiet av ljudande innan barnet lär sig internalisera läsandet) kan den yttre dialogen med en samtalspartner bidra till omvärdering och självkritik, på det sätt som Scott beskriver. Här antar jag att det är möjligt att tänka sig att en verbal yttre konversation åtminstone gestaltar och kanske övar den inre säregna konversationen, osagt hur barnets interna tänkande utvecklas.

Genom den andras frågor, måste jag *modifiera* och förnya mina tankar och mitt språk, så att den andra förstår vad jag menar. Genom den andras frågor leds tankarna i nya riktningar, på ett sätt som de inte nödvändigtvis gör när jag tänker själv. Och genom mina frågor till den andra upptäcker jag hur jag värderar skillnader och likheter i den andras uppfattningar i jämförelse med mina egna. Dessa frågor i dialogen kan jag senare ställa till mig själv, i enskild självreflektion. När jag har erfårit hur frågor i ett samtal har stimulerat mig att modifiera mina tankar och mitt språk, kan jag också förstå vad det är att *engagera sig* i det interna tänkandets process.

Om frågan om hur den tänkande processen kan iscensättas härigenom har besvarats, kan vi nu också svara på vad *tänkandets medel* kan vara. I den frågande dialogen utgör frågorna tänkandets medel, dvs. det instrument jag använder mig av i den tänkande processen. I den interna tankeprocessen, självreflektionen, kan jag ställa frågor till mig själv och

med frågorna som medel upptäcka, undersöka och omvärdera egna och andras antaganden och hur de formuleras.

Det dialogiska frågandet i Filosofi med barn

I mitt arbete med att leda filosofisamtal med barn på Södra Teatern i Stockholm, har jag prövat en övning där frågor utgör instrumentet i den filosofiska verksamheten. Övningen har använts av barn i åldern 10 till 12 år, i två grupper vid separata tillfällen under våren respektive hösten 2001.

Barnen delas upp i par, där det ena barnet hävdar ett påstående, medan det andra barnet ställer frågor som angår påståendet. Rollen att vara ”frågande” respektive ”svarande” är samma under hela övningen och byts när en omgång är avslutad. Påståendet ska vara genuint och barnet hämtar det ur sina egna faktiska omdömen. Frågorna ska också vara genuina hos den som frågar. Med ”genuina påståenden” menar jag här utsagor som hävdar en viss (värderande) föreställning om tillvaron, och som omfattas av den som hävdar dem. Med ”genuina frågor” menar jag sådana frågor som uppfattas som ”öppna”, (som inte har empiriska svar och inte är retoriska frågor), och som baseras på ärlig undran från den frågandes sida.

När det ena barnet har ställt en fråga, svarar den andra med avsikt att motivera sitt påstående. Detta svar, som kan vara en precisering av påståendet, ett argument, eller en exemplifiering, utgör sedan grunden för nästa fråga. Så fortsätter den frågande att undersöka påståendet genom att ifrågasätta svaren, som utgör argument för påståendet. Övningen avslutas efter angiven tid – omkr. 15-20 minuter – *inte* med ett avslutande argument hos den svarande, utan med en fråga som pekar fram mot fortsatta undersökningar. Det är bekvämt att ”sätta punkt” genom en sammanfattande kommentar eller slutplädering som avvärjer nya ifrågasättanden. I det filosofiska samtalet måste vi emellertid förhålla oss öppna inför nya frågor som kan riskera fundamentala uppfattningar.

Övningen i exempel och kommentarer

Nedan tecknar jag ett prov på hur övningen i dialogiskt frågande går till mellan två barn. Jag har konstruerat exemplet som ett koncentrat av de svårigheter samt kreativa frågor/svar, som har uppstått bland de barn som har prövat övningen. I de verkliga samtalen är ”mönstergilla” frågor och svar mer utspridda. I en metod som baseras på genuint frågande, måste vi också definiera vad som här menas med ”felaktiga” frågor eller svar.

Frågor och svar i övningen är ”riktiga” i den grad de är genuina. Denna förståelse av riktighet är viktig i övningen, eftersom frågorna syftar till att öka intentionsdjup och underlätta rimliga tolkningar, och inte till att testa kunskaper. I flera fall kan vi uppfatta ”felaktiga” uppfattningar om t.ex. betydelsen hos begrepp. Men när dessa uppfattningar är genuina hos den som frågorna håller dem, bör varken läraren eller den som frågar tillrättavisa henne eller honom. Syftet med övningen är att den som svarar själv ska granska formuleringar och antaganden med frågorna som instrument.

Kommentarerna baserar sig i hög grad på Arne Næss’ (1986) logisk-semantiska kritik, särskilt hans begrepp om intentionsdjup, precisering och rimliga tolkningar.¹⁰ Med *intentionsdjup* förstår jag (enl. Næss 1986:21) graden av djup och klarhet i en utsagas tankeinhåll. Ett ökat intentionsdjup betyder alltså en högre grad av förståelse för egna eller andras tankar; deras orsaker, konsekvenser och omfattningen av deras innebörd. Kommentarererna är tänkta som en analys av övningen, för att se hur det dialogiska frågandet kan stimulera filosofiskt tänkande. De visar också var svårigheterna uppstår och hur de kan förstås. Kommentarererna är alltså inte avsedda för lärare att använda till att styra dialogen.

Svarande: Jag tycker att det är dåligt att lärare ger kvarsittning i skolan.

Frågande: Varför det?

S: Jag tycker inte att lärare har rätt att bestraffa sina elever.

F: Inte ens om eleverna bryter mot reglerna i skolan?

S: Nej, inte om de t.ex. kommer för sent. De kan ju ha råkat försova sig, och det kan man ju inte hjälpa!

F: Det kan man väl visst!

F avviker från sin roll som den som frågar. Målet för den frågande är att ta reda på grunden till det initiala påståendet, och att hävda en motsatt åsikt leder inte den undersökningen framåt. F frågar istället:

F: Kan det inte finnas andra saker som eleven har gjort, där läraren har rätt att bestraffa?

¹⁰ Analytiska och hermeneutiska (kontinentala) traditioner brukar sällan föras samman. Jag är öppen för att den analytiska traditionens distinktioner gällande språkliga satser, och särskilt Næss’ metodiska utredning av dem, kan appliceras inom s.k. kontinental filosofi.

S: Nej. All bestraffning är våld! Lärare är som nazister som ser barnen som djur som man kan behandla hur som helst!

När S använder värdeladdade uttryck och gör jämförelser som inte motiverar påståendet, kan F försöka granska formuleringarna, genom att fråga efter nyansering av S' uttryck. Större precisering och nyansering av påståenden, premisser och argument, bidrar till ett ökat intentionsdjup hos den som svarar, och möjliggör rimliga tolkningar hos den som frågar.

F: Vad menar du med "nazist"?

S: Ok, inte "nazist" som en som vill utrota andra folk, men som en typ som tycker sig ha rätt att sätta sig över och bestraffa andra som inte följer regler som hon själv har skrivit, men som ingen annan har gått med på.

F: Om all bestraffning är våld, är då varje kvarsittning våld?

S: Just det, och våld är dåligt...

F: Är kvarsittningar dåliga för att de är våld eller för de är en sorts straff?

F ställer en fråga som syftar till att ställa S' formuleringar mot varandra, snarare än att undersöka hur begreppen "kvarsittning", "bestraffning" och "våld" samt värdetermen "dålig" är relaterade i S' resonemang. Att visa inkonsekvenser eller motsättningar i ett resonemang är meningsfullt om det syftar till att öka förståelsen av eller hållbarheten hos påståendet. Frågan är i det här fallet en feltolkning av S. Frågor som är genuina feltolkningar, och beror på osäkerhet kring en formulering, kan bidra till ökad klarhet i S' resonemang och underlättar för en rimlig tolkning. Feltolkningar som avsiktligt syftar till att försvaga resonemanget är däremot inte meningsfulla för samtalets syfte.

S: Nej. Som jag sa innan, tycker jag att kvarsittningar är bestraffning, och eftersom alla bestraffningar är en sorts våld, är alla bestraffningar dåliga, och lärare som ger bestraffningar är våldsverkare och dessutom dåliga lärare.

F: Du tycker att lärare som ger kvarsittning är dåliga på att lära ut?

F ställer en retorisk fråga utifrån oklarheten i uttrycket "dålig lärare". Frågan innehåller ett påstående: "du tycker att...[avsiktlig feltolkning av S]". F ställer sig därmed genast på ett kritiskt avstånd, utan att *först* lyssna

och tolka svaret utifrån S' position. Liknande hinder för undersökningen är hårklyveri och att fokusera på oenighet vad gäller enskildheter. F kan istället undersöka vad S menar med "dålig" i sammanhanget.

F: Menar du att de är dåliga lärare för att våld är dåligt?

S: Ja, en dålig lärare är en lärare som gör dåliga saker, och våld är en dålig sak. Hon behöver inte vara dålig på att lära ut för det. Men jag tycker att lärare inte bara ska vara bra på att lära ut, de ska vara bra förebilder också, och inte göra dumma saker.

F: Är läraren dålig för att den är en våldsverkare, för att den ger bestraffningar som du menar är våld, och kvarsittningar är bestraffningar?

F prövar en sammanfattning av S' resonemang, för att se om han eller hon har gjort en rimlig tolkning, och möjliggör för S att granska sitt eget resonemang. Det är skillnad på en sammanfattning som formuleras som ett påstående och en sammanfattning som formuleras som en fråga. Frågan är öppen för invändningar mot, respektive preciseringar eller bekräftelser av tolkningen.

S: Ja, så menar jag, fast tvärtom: läraren är inte dålig för att den är en våldsverkare från början, utan för att den gör dåliga saker, som att ge kvarsittning som straff och straffet är våld.

F: När du säger att bestraffningar är "våld" använder du väl "våld" i en ganska speciell betydelse? Om kvarsittningar alltid är en sorts bestraffning, är det säkert att de alltid innebär den sorts våld som alltid är dåligt?

Övningen tar slut i två för samtalet grundläggande och öppna frågor, som visar att frågorna har nått djupare i S' resonemang. Dessa frågor som inte besvaras i övningssamtalet får den frågande och den svarande tänka över själva.

Det dialogiska frågandet i perspektiv

Den metod för frågor och svar som jag har exemplifierat med övningen ovan, kan jämföras med en gängse metod inom "Filosofi med barn", utvecklad av Matthew Lipman och vidareutvecklad av bl.a. Roger

Sutcliffe. I Lipmans teori och praktik för ”Filosofi med barn”, är pragmatikern C. S. Peirce’ (1960) begrepp ”Community of Inquiry” (”undersökande gemenskap”) centralt. Det handlar om att barnen och ledaren tillsammans och på jämbördig nivå undersöker och utreder (filosofiska) problem med samtalet som redskap. Samtalet i den undersökande gemenskapen, anses – i linje med pragmatisk teori – vara den bästa metoden för att utforska idéer, eftersom det kan dra nytta av den sammantagna intelligensen hos gruppen. Därmed vill man få barnen *engagerade i en genuin diskussion* om viktiga och intressanta ämnen, och låta dem utvecklas till *samarbetsvilliga, ansvarsfulla och reflekterande medborgare* som kan *tänka själva*. Detta kan de lära sig genom att *tänka tillsammans* och *samarbeta aktivt* i den undersökande gemenskapen (Sutcliffe 2000:11, min övers.).¹¹ Syftet sammanfaller delvis med den sorts ”tänkande” som jag diskuterat ovan. Däremot skiljer sig metoden.

Denna samtalsbaserade metod som används i ”Filosofi med barn” i enlighet med dess syfte och teori, har jag tagit del av genom en kurs ledd av Roger Sutcliffe, och prövat i egna grupper. Här ska jag inte beskriva metoden i sin helhet, utan koncentrera mig på hur man använder sig av frågor. Frågandet i den undersökande gemenskapen sker på två sätt: Dels med barnens inledande frågor angående en filosofisk ”stimulus” som läraren presenterar (t.ex. en text), där de syftar till att ringa in problem i texten och bilda en utgångspunkt för samtalet. Dels med lärarens utredande frågor under samtalets gång, där frågorna ska träna barnen att tydliggöra och argumentera för, samt bevisa riktigheten hos och memorera sina kommentarer, med förhoppningen att en rigorös diskussionsstil ska internaliseras hos barnen via lärarens frågor.¹²

Den främsta skillnaden mellan den samtalsbaserade metoden i den undersökande gemenskapen, och den frågebaserade metoden, är att de utgår från två olika filosofiska riktningar: den konsensusbaserade pragmatiska filosofin enligt John Dewey och C. S. Peirce respektive den hermeneutiska filosofin enligt Heidegger. Dessa teorier är inte nödvändigtvis kontradiktoriska, men gör olika analyser av filosofiskt tänkande. Det visar sig också i synen på ”frågan” i filosofisk verksamhet med barn.

¹¹ *Stories for Thinking*, Stencil från workshop i ”Developing thinking through philosophical enquiry with children”, Sapere/Dialogueworks, steg 1, under ledning av Roger Sutcliffe. Forshaga 26/09/2000.

¹² Dessa frågor finns i *Stories for Thinking* (Ibid.:13). Se äv. Lipman 1991:223-224, 242.

Det var genom erfarenheter av problem i tillämpningen av den samtalsbaserade metoden, som jag motiverades att utarbeta den metod där frågan står i centrum. Därigenom fick jag anledning att studera grundvalen för den undersökande gemenskapen och fann filosofiska positioner (gällande i synnerhet sanning och relationen makt-kunskap) som kan ifrågasättas. För att vidga det filosofiska spektret, är det därför betydelsefullt att utveckla fler metoder för filosofisk verksamhet med barn – där det gemensamma syftet är att vårda filosofisk undran och stimulera kritiskt tänkande – som baseras på andra tolkningar av ”filosofi” och ”tänkande”. Min jämförelse av dessa metoder tar upp de punkter där jag av dessa skäl huvudsakligen är kritisk mot den samtalsbaserade metoden i den undersökande gemenskapen. I flera fall handlar det dock om varierande grader i uppfattningen om hur och när frågor och samtal används.

Att problematisera Frågan och öka intentionsdjupet

I den undersökande gemenskapen ställer barnen varsin fråga efter en noggrann genomläsning av den filosofiska berättelsen och tankepaus. Därefter röstas om vilken fråga som ska diskuteras. Frågor som formuleras efter en första läsning av en text, träffar inte ofta de problem som en konstruerad filosofisk berättelse vill fästa uppmärksamhet på. Det krävs en längre undersökning av vad en viss formulering betyder och av dolda premisser. Syftet med den undersökande gemenskapen är att man i samtalet utreder de inledande frågorna. Min erfarenhet är att barnen ofta ställer empiriska frågor eller frågor där svaret står i texten. De blir med tiden duktiga på att upptäcka konventionella ”filosofiska problem” som de lärt sig att känna igen.

Detta tycks bero på att frågorna måste formuleras direkt, och ska gälla en text som gömmer konstruerade filosofiska problem som de själva inte sällan saknar erfarenhet av. Kanske innebär denna metod en risk att barnen utvecklas till filosofiska detektiver, snarare än att de stimuleras att tänka över problem som finns i deras egen tillvaro. Samtalet kan komma att lösa en fråga som är av empirisk eller retorisk art, och alltså inte genuin. Det blir lärarens uppgift att med sina frågor reda ut och sätta fokus på frågans problem.

Men en viktig del av filosofisk reflektion handlar om att problematisera frågeställningen, genom att fråga *varför* en fråga är formulerad på just det sättet. Om barnen inte tränar på att själva ställa följdfrågor, finns risk för att de försöker att lösa frågor, vars konstruktion och premisser inte noga har tänkts igenom. Konventionella formuleringar

av filosofiska problem tas för givna och kan på så sätt reproduceras i den undersökande gemenskapen.

Den levda erfarenhetens betydelse för genuina frågor

I jämförelse med det dialogiska frågandet, är de inledande frågorna i den undersökande gemenskapen relaterade till en ”stimulus”. Beroende på valet av stimulus kommer graden av engagemang att variera för olika barn. I vanliga kunskapsämnen är detta ett dilemma som sällan kan undvikas. För filosofisk reflektion är problemet allvarligare. Är filosofi en diskussionsstil kring ett antal bestämda filosofiska frågor – eller handlar det om problem som gestaltas i varje människas tillvaro? Enligt Heideggers hermeneutik börjar och återvänder filosofisk undersökning i analysen av ”tillvaron” (*Dasein*), där denna förstås som *levd erfarenhet* (Heidegger 1972:38, Risser 2000:22). Det inkluderar även barns erfarenheter.

Tanken med texterna i den undersökande gemenskapen är att barnen ska få ett gemensamt material att relatera till sin egen tillvaro (Malmhøst & Ohlsson 1999:57). Men att *läsa om* problem som rör tillvaron, innebär att barnet måste identifiera problemen i texten, via identifikation med textens gestalter, och därifrån kritiskt tolka textens framställning av problemen. I det dialogiska frågandets direkta möte, identifieras problemen genom de frågor som barnen ställer utifrån konfrontationen med en jämnårig, icke-auktoritär kamrat. Sammandrabbningen i det dialogiska frågandet engagerar barnen i den filosofiska undersökningen. Textens utformning som ett avslutat helt, dess redan formulerade presentation av de filosofiska problemen, och dess likhet med texter i skolan, kan få barnen att läsa den som en ”urkund”. Detta gör kritiska frågor svårare att ställa.

Genuina frågor kan uppfattas som meningslösa när de ställs angående en texts framställning av ett problem. Textens stumhet skiljer sig väsentligt från kamratens svar i det dialogiska frågandet, där den verbala kommunikationen manar till fortsatta utredningar. I det dialogiska frågandet är det initiala underlaget det andra barnets levda erfarenhet, och detta underlag förnyas kontinuerligt av de frågor som svaren genererar.

Att motverka lamt samtycke och fasta roller

I den ideala undersökande gemenskapen är alla barn lika verbala, intresserade, ifrågasättande och lyssnande. Min erfarenhet är att det inte ser ut så i praktiken. Barnen möter den filosofiska verksamheten med redan etablerade sociala roller och självbilder. Läraren är, trots förhoppningen

om att hon eller han ska vara barnen jämbördig, redan en auktoritet – ibland t.o.m. en ”fiende” eller ”främling”. Jämvikten i den undersökande gemenskapen är alltid redan rubbad. En av de pedagogiska svårigheterna i mitt arbete med ”Filosofi med barn” har handlat om att lyfta fram de tystlåtna utan att störa deras integritet, och tona ner dem som tar stort utrymme, utan att hämma deras filosofiska engagemang.

Det var i ett försök att komma till rätta med obalansen i gruppen som jag med fråga-svarövningen, bröt upp gruppen i den undersökande gemenskapen (enligt teorin bör gruppen hållas samman i sin helhet). Var och en av barnen fick erfaras att lyssna, fråga och svara. De blev uppmärksamma på vad de var bra på och vad de behövde öva. Det barn som hade varit tyst, eller ställde frågor utan att våga komma med egna inlägg i samtalet, fick pröva att framföra sina uppfattningar till den som oftast talade rakt ut, och var full av åsikter, som nu fick öva på att lyssna och ställa frågor.

Dilemmat som jag finner i Lipmans metod, är viljan att förena gemensamma undersökningar med samtalets gemenskap. Det blir nödvändigt att skilja på ”undersökande gemenskap” och ”gemensamma undersökningar”. I en undersökande gemenskap är det, enligt pragmatisk teori, den sammantagna kapaciteten i gruppen som bär fram och utvecklar tanken. I gemensamma undersökningar däremot, förhåller sig individerna kritiskt till en kollektiv tanke, men utbyter och konfronterar tankar kring ett gemensamt problem. Gemensamma undersökningar är i allmänhet motiverade och berikande, men när de paras med en diskussionsstil som baseras på konsensusökande samtal, kan den kritiska undersökningen bli lidande för samtyckets skull. Välvillighet i form av okritiskt medhåll mellan kamraterna, tenderar att hämma det individuella barnets filosofiska tänkande, med konsekvenser får den gemensamma undersökningen. Hierarkier och gruppsyck leder ofta till tysta missuppfattningar. Oklarheter i resonemang reds inte ut, eftersom ingen vill fråga om något som alla andra verkar ha förstått. När läraren med sina frågor försöker lyfta fram vagheter i resonemang och formuleringar, vidmakthålls det hierarkiska förhållandet mellan lärare och barn som finns initialt i lärandesituationen.

Riskerna med okritiska individer i den undersökande gemenskapen, kan eventuellt motverkas med övningar som engagerar varje enskilt barn. I den övning som jag har framfört, frågar det individuella barnet efter preciseringar, argument och prövar tolkningar, samt söker efter bättre formuleringar och djupare motiv i svaren. Med ett formaliserat frågande

och svarande (som i övningen), tillåts barnen ställa frågor, som de kanske förut uppfattat som ”dumma”. Det är ofta frågor som inte enkelt kan besvaras och är svåra att värdera.

Gemenskapen består av summan av sina medlemmar, men var och en av dessa måste kunna ifrågasätta sig själv, om gemenskapen ska vara självkritiskt reflekterande och inte bara granska problem som ligger *utanför* gruppen. För att inte låta sig ledas av en gemensam trend eller populär retorik, är det värdefullt för barnen att de är självständiga innan de deltar i gemenskapen. Följdfrågor tränar barnen i att själva överväga sina ståndpunkter, och att ifrågasätta kamraten. Det kan leda till att de också konstruktivt kan ifrågasätta yttre auktoriteter.

Det dialogiska frågandet baseras på uppfattningen om tänkandet som en sammandrabbning mellan tankar hos självständiga individer. Ett konsensusamtal har det reflekterade samtycket som mål för den ideala gemenskapen, men detta samtycke måste bäras upp av självständiga och självkritiska individer för att inte resultera i ett okritiskt bifall.

Att inte nöja sig med konsensus

Idén om *en* fråga som ska lösas med hjälp av den samlade mängden resurser eller ”svar” från barnen som deltar i samtalet, är en konkret version av konsensusteorin om sanning, företrädd av bl.a. C. S. Peirce (1960) och ofta sammanförd med pragmatisk filosofi. Sammantagna hävdar dessa två teorier att sant är det som hålls för sant av ett oändligt antal personer, och som gagnar en oändlig mänsklig eller vetenskaplig praxis. Denna teori har kritiserats, bl.a. av dem som kräver (t.ex. logiska) garantier för korrespondens mellan en sann utsaga och det som är sant, och av dem som hävdar att det finns av människan oberoende fundament för påståenden som inte vidare kan betvivlas. Men även den hermeneutiska filosofin vänder sig mot pragmatisk konsensusteori, med betonandet av att människan alltid redan befinner sig i sanningen (även om den kan vara språkligt eller historiskt fördunklad för oss), i den mening att vi befinner oss i världen. Genom att tolka och utreda språket och historien, kan vi korrigera vår förståelse av tillvaron (vårt *vara i världen*) och därmed uttröna verkligheten.

I det dialogiska frågandet blir frågorna inte slutgiltigt besvarade i den mening att de därmed löser något klassiskt filosofiskt problem. Istället fungerar frågorna som ett undersökningsinstrument i och av en tradition som formulerar utsagor och omdömen om världen. Med följdfrågor betonas att vi varken försöker finna den ”ursprungliga” eller ”slutgiltiga”

frågan för filosofisk reflektion. I stället börjar barnet fråga med hjälp av sitt redan givna språk utifrån det andra barnets genuina påstående. I dialogen fortsätter de i ett generativt utbyte av tankar, genom mötet mellan frågor och svar. Det dialogiska frågandet lyfter fram den pågående undersökningen genom att fråga om de lösningar på filosofiska problem och de formuleringar av de ”filosofiska frågorna” som oupphörligen produceras.

Slutsatser

Jag har diskuterat frågandets betydelse för filosofiskt tänkande och har fört fram argument för att använda dialogiska frågor som metod i filosofisk verksamhet med barn. Diskussionen tog sin utgångspunkt i två premisser: att barn självmant ställer genuina frågor, och att en väsentlig aspekt av filosofisk verksamhet utgörs av frågor och ifrågasättande. Jag menar att barns egna frågor visserligen inte gör dem till filosofer, men utgör ett råmaterial för filosofiskt tänkande. Detta råmaterial kan användas för pedagogisk stimulans och fördjupning av filosofiskt tänkande.

För att pedagogiskt stimulera barns filosofiska tänkande, behöver vi först analysera hur det går till när vi tänker filosofiskt. I den teoretiska diskussionen, betonar jag likheten mellan Heideggers begrepp om filosofi som ”tänkande” och det dialogiska frågandet. Jag menar att frågande i dialogens form iscensätter den *uppgörelse* som tänkandet enligt Heidegger innebär; att mötet med den andras frågor eller svar, ger upphov till *engagemang* för vidare utredning; och att frågor genom sin drivkraft att undersöka och söka nya svar utgör *medel för tänkandet*.

Vidare presenterar jag en särskild övning för ”det dialogiska frågandet”, som utarbetats och prövats i mitt arbete med filosofisamtal med barn på Södra Teatern i Stockholm. Min uppfattning är att med denna övning får barnen kräva preciseringar och argument, undersöka sina egna åsikter och dess premisser, och ifrågasätta såväl svåra som enkla svar. Jag har gjort en jämförelse mellan den samtalsbaserade metod som används inom ”den undersökande gemenskapen” i Matthew Lipmans utformning, och den frågebaserade metoden, för att visa hur frågor kan motverka eventuella svårigheter som uppstår i den undersökande gemenskapen.

Effekterna av frågor i filosofisk verksamhet med barn har här förts fram som närmast odelat goda. Efter en mer omfattande prövning av frågandets metod kunde vi också granska eventuella risker och nackdelar.

Ännu saknar jag emellertid underlag för en sådan utredning. Min förhoppning är att denna presentation av det dialogiska frågandet ska inbjuda till en vidare kritisk diskussion om alternativa metoders premisser och deras konsekvenser för barns filosofiska tänkande.

Liza Haglund (2001:6) skriver ”Att filosofera är att försöka tänka noga” – Vad betyder det? Hon svarar: ”Att ställa frågor och försöka gå till botten med saker och ting. Inte ta något för givet. Stanna upp och reflektera, fortsätta fråga och vara kritisk.” Filosoferande som tänkande, och tänkande som frågande. Frågandet hos barn springer ur deras egen genuina undran. Det är en undran som filosofisk verksamhet med barn kan ta tillvara med det dialogiska frågandets metod.

Litteratur

- Aristoteles. 1890. *Metafysik*. Berlin: Georg Reimer Vorlag.
- Grayling, A.C., red. 1995. *Philosophy. A Guide Through the Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Haglund, L. 2001. *Att tänka noga*. Stockholm: Tiden.
- Heidegger, M. 1972. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. 1990. Enleitung in die Philosophie, Denken und Dichten. *Gesamtausgabe*, Abt. 2, bd 50. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Lipman, M. 1991. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., red. 1978. *Growing up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.
- Malmhøster, B. & Ohlsson, R. 1999. *Filosofi med barn. Reflektioner över ett försök på lågstadiet*. Stockholm: Carlssons.
- Næss, A. 1941. *Filosofiske problemer: Deres inndeling og egenart*. Oslo.
- Næss, A. 1986. *Empirisk semantik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Peirce, C.S. 1960. Pragmatism and Pragmaticism. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, vol. V. Cambridge: The Belknap Press of Harvard U.P.
- Ringborg, M. 2001. *Platon och hans pedagogik* (avhandling). Stockholm: HLS förlag.
- Risser, J. 2000. Philosophical hermeneutics and the question of community. I: Scott, C.E. & Sallis, J., red. *Interrogating the Tradition. Hermeneutics and the History of Philosophy*. New York: New York University Press.
- Russel, B. 1994. *Filosofins problem*. Stockholm: Natur och Kultur
- Scott, C. 2000. On thinking. I: Scott, C.E & Sallis, J, red. *Interrogating the Tradition. Hermeneutics and the History of Philosophy*. New York: New York University Press.
- Scott, C. E & Sallis, J, red. 2000. *Interrogating the Tradition. Hermeneutics and the History of Philosophy*. New York: New York University Press.
- Sutcliffe, R. (u. å.). *Stories for Thinking* (stencil). <http://www.dialogueworks.co.uk>.
- Toulmin, S. 1978. Wonder, Puzzlement, and Perplexity. I: Lipman, M., red. *Growing up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.

Frida Brismar
Föreningen Filosofi med barn och ungdom
c/o F. Brismar
Swedenborgsg. 5b
SE-118 48 Stockholm, Sverige
e-post: f.brismar@spray.se