

Filosofi med barn – några reflektioner

Liza Haglund

Barns föreställningar och föreställningen om förändring

Barns rättigheter och intresset för barns villkor har ökat. Samtidigt betraktas barns föreställningar vanligtvis som något som skall förändras och förädlas. När man blir större kommer man att förstå. Det vi lär idag är för att få ett bra liv i framtiden osv. Denna syn på barndomen liknar något av det man kan se i Platons *Staten* (Platon 1993). I *Staten* var det pedagogiska programmet nytt men ändå reaktionärt. Målet var att utbilda för att forma goda framtida medborgare och barndomen sågs blott som en förberedelse för vuxenlivet (Kohan 2001). I vår vardag lever och frodas tanken att vi skall forma barn i enlighet med den rådande samhällsnormen; lära dem tänka som vi för att de så småningom skall bli fullvärdiga medborgare i samhället.

Inom pedagogisk forskning har många studier kommit att fokusera på frågan hur man får elever att överge felaktiga föreställningar till förmån för vetenskapliga begrepp (för en översikt se Phundt & Duit 2000). Begrepp som vi tillägnar oss i vardagliga situationer antas försvåra inläring av vetenskapliga begrepp. Därför har mycket möda lagts på att undersöka rötterna till dessa vardagliga föreställningar och förklaringar, men också stabiliteten i dem (se exempelvis Vosniadou 1994). Det som tidigare betraktats som felaktiga svar har så småningom kommit att studeras inte nödvändigtvis som missförstånd, utan snarare som begrepp som måste förstås mot bakgrund av en annan referensram (för en översikt se Driver & Esley 1978). Detta har lett till en mängd studier som faller inom ramen för vad som har kommit att kallas alternativa referensramsforskningen (Gilbert och Watts 1983). Syftet med dessa studier är att undersöka grunderna till

alternativa föreställningar och förklaringar för att sedan kunna formulera teorier om hur man åstadkommer en begreppsförändring (*conceptual change*). Olika villkor har angetts för att en individ skall överge en felaktig föreställning. Ofta har de likheter med vad man kan se i beskrivningar av utvecklingen inom vetenskapen. Exempelvis så skall man vara missnöjd med förklaringen, det måste finnas en ny förklaring som är begriplig och den måste också framstå som trolig (Posner o.a. 1982). Begreppsförändring har ofta beskrivits i termer av radikala teoriskiften med referens till vetenskapshistorikern Thomas Kuhn (Carey 1985, Vosniadou 1994). Att lära innebär, utifrån denna syn, att man ser på världen med nya ögon.

Vid Stockholms universitet har man utvecklat ett forskningsprogram som istället kommit att intressera sig för hur individer skapar mening. Utifrån ett intentionellt perspektiv intresserar man sig för att försöka förstå och rimliggöra individers handlingar, snarare än att hitta brister i förståelsen (se exempelvis Halldén 1988b, Wistedt & Martinsson 1994a, Halldén 1999, Lundholm 2002, Scheja 2002). Lärande innebär då att man tillägnar sig *fler* sätt att se på världen. Istället för att överge "felaktiga" begrepp så "utökar man sin repertoar av möjliga sätt att se på världen" (Caravita & Halldén 1994). Termer som "kraft", "energi" etc. äger även en vardaglig innebörd som anses fullt dugliga i vissa sammanhang och, hävdas det, kan existera parallellt med den vetenskapliga innebörden (Caravita & Halldén 1994, Solomon 1983). Vardagliga begrepps "existens" och funktion, ryms med andra ord inom en teori om lärande som utgår ifrån ett intentionellt perspektiv. Men en nog så viktig aspekt är respekten för barns föreställningar och att man intresserar sig för barns problem utan att förutsätta att man vet vilka dessa är (Haglund 2002). En fråga att ställa sig i sammanhanget är: Vill vi lära barn att tänka som vi, eller tänka själva?

Att tänka själv tillsammans med andra

Filosofi innebär ofta att laborera med möjliga sätt att se på världen; att i tankarna utgå ifrån en situation och sedan förändra villkoren för att på så sätt undersöka vad som vore fallet givet dessa premisser. Den typen av förmåga tycktes utgöra ett väsentligt bidrag till de filosofiska diskussioner som fördes i den klass som deltagit i ett forskningsprojekt som genomförts här i Stockholm. Under tre år fick en klass i grundskolan (1-3) regelbundet och aktivt bedriva filosofi. Resultaten tydde bland annat på att eleverna i

försöksklassen blev mindre auktoritetsbundna samt att de hade lättare för att argumentera och underbygga sina ståndpunkter (Malmhøster & Ohlsson 1999).

När filosofiundervisningen upphört gick man tillbaka för att också undersöka om man möjligen kunde skönja några bestående effekter. En av undersökningarna genomfördes av en pedagog och en matematiker. Fyra grupper med tre elever i varje fick en uppgift som bland annat ledde dem till problemet med en oändlig decimalutveckling. I försöksklassen fann man så kallade ”kvaliteter i elevers tänkande”, som tydde på, i förhållande till kontrollklassen, ett betydligt större intentionsdjup (Wistedt & Martinsson 1994b). Barnens förmåga att beakta varandras skilda tolkningar av uppgiften, deras prövande av olika hypoteser, och deras ihärdiga försök att faktiskt lösa problemet antas vara en följd av filosofiundervisningen.

När resultaten publicerades rönt de viss uppmärksamhet. En friskola i planeringsstadiet ville ha filosofi redan från lågstadiet. Ett litet parti i Botkyrka motionerade om att få starta filosofi i några skolor, främst i integrationssyfte. Dessa ansatser ledde dock inte till något. Däremot startades några mindre projekt. I Sundbyberg fick exempelvis alla femåringar, i grupper om 15, göra ett besök på det lokala biblioteket för att filosofera tillsammans med en filosof. Men på det hela taget hände inte särskilt mycket. På initiativ av chefen för Södra teatern, Ozan Sunar, startades emellertid för några år sedan ett filosoficafé för barn. Det är ifrån denna verksamhet som mina exempel är hämtade. Beskrivningen bygger på minnesanteckningar jag gjort i anslutning till träffarna.

Jag vill peka på några svårigheter jag stött på, men också några förslag på hur man kan hantera dem. Den ena svårigheten pekar på en konflikt mellan det traditionella antagandet att det är elevernas frågor som skall stå i centrum, och lärarens, eller samtalsledarens, val av material. I valet av material finns ju en tanke om ämne eller tema som man tänker sig skall komma fram i samtalet. Utifrån materialet skall barnen hitta ”sina egna” problem. En svårighet är att det ofta finns många olika intresseriktningar och att det blir vanskligt att leda samtalet i en riktning så att det blir filosofiskt relevant. Med ”filosofiskt relevant” menar jag att samtalen kretsar kring några av de i materialet inbakade filosofiska problemen, eller att man ägnar sig åt någon form av begreppsanalys, alternativt upptäcker eller konstruerar nya frågor vars svar sig inte låter finnas genom empiriska undersökningar.

Malmhester pekar, i ovan nämnda rapport från forskningsprojektet, på just denna konflikt och menar att *blädderblocket*¹ kan hjälpa klassen att hålla fokus (Malmhester & Ohlsson 1999:51). I enlighet med Matthew Lipmans metod (se exempelvis Lipman o.a. 1980, Malmhester & Ohlsson 1999) läser man exempelvis en text tillsammans, tar en paus för reflektion, för att sedan formulera frågor. Frågorna skrivs sedan upp på ett blädderblock varefter gruppen röstar fram den fråga som skall diskuteras. Genom att referera till frågan på blocket skall man kunna hålla samtalet inom ramen för det valda problemet. I ett exempel, hämtat från en av våra första träffar, vill jag försöka peka på fruktbarheten att frångå principen med blädderblock och låta samtalen flyta på ett förhållandevis ostrukturerat sätt. Utifrån ett tankeexperiment hämtad från den akademiska filosofin aktualiseras en rad olika problem. När samtalsledaren (i efterhand) identifierat dessa och funderat över dess relation till filosofin, så menar jag att de kan utgöra grund för framtida samtal. På så sätt kan man utgå ifrån barnens egna intressen samtidigt som man inte släpper kravet på filosofisk relevans.

Ett annat exempel är tänkt att visa hur det kan bli när en fråga tycks bli beroende av den mer övergripande frågan gällande filosofins relation till tron, eller när gemensamma regler för filosofin ännu inte har etablerats.

Södra teatern

Varje grupp, om cirka 15 barn mellan 9-15 år gamla, träffas åtta gånger och varje pass är två timmar med en halvtimmes paus mellan. Kurserna går på helgerna. Ett tiotal deltagare har hängt med från starten och är med andra ord nu inne på sin femte termin. När vi startade föreställde vi oss att de som kom var särskilt intresserade av filosofiska frågor och därmed också intresserade av att få samtala med andra om dessa. Det som mötte mig var en ganska vild blandning av bevekelsegrunder för att börja på filosoficaféet. Några var helt enkelt mutade med tv-spel av sina föräldrar. Det lite speciella med dessa frivilliga grupper är med andra ord, att de inte i alla meningar kan betraktas som frivilliga. I våra grupper har vi också haft många med stort rörelsebehov medan andra verkar ha haft ett stort behov att få vara stilla, prata och tänka. Ett vanligt problem misstänker jag,

¹ Blädderblock = flippover

och mycket tid och arbete har gått åt att få till situationer där alla verkligen är med och funderar och lyssnar på varandra. Nämnas skall också att jag emellanåt frångått den sedvanliga metoden att låta barnen själv formulera frågor utifrån ett material. Min metod kan sägas utgöra en avvikelse från traditionen, såtillvida att jag vissa gånger presenterar ett problem eller en fråga, i mer eller mindre avskalad form, ungefär såsom de framställs i *Att tänka noga* (Haglund 2001).

Att identifiera problemet

När vi väljer ett material att presentera för gruppen har vi ofta en tanke om vilka problem som kan komma att aktualiseras. Lipman har ju som bekant bakat in en mängd klassiska filosofiska problem som barnen förhoppningsvis skall fastna för. Men enligt Lipman är det också viktigt att barnens egna frågor får vara ledande. Samtalsledaren skall med andra ord vara beredd på att överge sin ursprungliga tanke till förmån för det som ”fångar” gruppens intresse. Om man gör en distinktion mellan uppgift, material och problem (Halldén 1988a) så refererar *uppgiften* till det som läraren vill kommunicera. I en barnfilosofikontext kan man tänka sig att det är att initiera en diskussion inom ett visst område, som exempelvis rättvisa, vänskap eller kanske döden. *Material* är helt enkelt stimuli, vilket kan bestå i en lek, ett tankeexperiment, en text, eller en sång etc. – *problemet* är deltagarnas aktivitet, det som faktiskt sysselsätter dem. Ganska ofta händer det att deltagarna engagerar sig i *olika* problem och samtalsledarens roll är bland annat att försöka koordinera dessa, exempelvis genom att uppmuntra en analys av frågan och de påståenden som yttras. En uppgift blir med andra ord att *identifiera* problemet. Samtalsledaren väljer ett material som man hoppas skall stimulera till filosofiska samtal, men bör vara uppmärksam på problemet. Vilket problem är det som sysselsätter deltagarna, och hur skall man leda samtalet i en riktning som gör att det blir filosofi och inte ett samtal vilket som helst? Nedan följer ett exempel på hur en uppgift, och det sätt vilket det presenterades på, ledde till en rad olika problem.

I det här fallet använde vi oss inte av blädderblocket, vilket kanske skulle lett till en större fokusering på *ett* problem. Jag väljer detta exempel på grund av att jag bedömer det som ett tillfälle som roade många barn, alla var engagerade och verkade upprymda och fortsatte själva diskussionen efter att vi hade avslutat och de börjat ta på sina ytterkläder. För att använd

Piagets uttryck så var deras lust till *romancing* (Piaget 1929/1973) slående. Filosofen Gareth Matthews, som sedan lång tid tillbaka har intresserat sig för filosofi med barn, påpekar i sin bok *Barn filosoferar* hur just spekulationer och lek med tankar utgör viktiga incitament för filosofisk utredning (Matthews 1996 kap. 4). Jag vill alltså påstå att ett riktat fokus och styrd diskussion inte alltid är att föredra utan att även mer lösa diskussioner utan blädderblock kan vara fruktbara.

Resan till Mars

Min tanke var att börja kursen med frågan om vad som utgör en person, med filosofiska termer frågan om *personlig identitet*. Från Derek Parfit lånades ett tankeexperiment vilket, i modifierat skick, formulerades i form av en fråga, som presenterades muntligt (Parfit 1984, Ohlsson 1993). Avsikten var att de skäl man gav för att välja ett visst transportsätt skulle leda till en diskussion om vad som utgör en människa.

Du skall resa till Mars. Antingen kan du åka med ett rymdskepp, ett oerhört långsamt och besvärligt sätt att resa på, eller teletransportera dig – snabbt och smärtfritt. Det senare innebär att en maskin läser av alla dina data och skickar signalerna till Mars där det byggs upp en identisk kopia av dig, snabbt och enkelt. Allt finns med, dina minnen, tankar, känslor och du ser förstås exakt lika dan ut som du gjorde på jorden.

De flesta valde rymdskeppet. Detta trots att det framställs som både långsamt och besvärligt. Det fanns två typer av skäl för detta val. Det ena baserades på hur spännande det skulle vara att åka rymdfärja, och för dem var det då aldrig ett alternativ med teletransportören och därmed heller inget identitetsproblem. Någon tyckte dessutom att det *ska* ta lång tid så man hinner uppleva något av resan. Intresset var stort av att spekulera i en rad olika situationer och problem som kan uppstå under en rymdresa. En pojke tyckte det var viktigt att veta vilket som var billigast. Den andra typen av skäl utgick från ett antagande om att de inte skulle var "jag" som klev ur teletransportören på Mars, därför valde man rymdskepp. Det är den senare typen av påståenden som jag tänkte mig kunde utgöra utgångspunkt för en undersökning.

Av de som engagerade sig i problemet huruvida det verkligen var dom som steg ut ur maskinen på Mars så fanns det, förutom en pojke, Emil, en total enighet att så inte var fallet. Emil var den enda som verkade mena att om maskinen verkligen läste av allt så borde man väl gå med på att det var man själv, för vad var det annars som fattades? Bland de övriga tycktes råda stor samstämmighet att kopian saknar själ. Gruppen som helhet visade litet intresse att vidare reda ut vad själen är för något, utom Sara som gav en lång utförlig beskrivning över syftet med själen och själens återfödelse. Ingen kommenterade Saras beskrivning, men vi kommer att återkomma till Sara och hennes teori om själen i det andra exemplet. Det som istället kom att engagera många var problemet huruvida det var möjligt att göra en *exakt* kopia. Flera var inne på olika exempel där man gör kopior och där kopiorna alltid går att skilja från originalet. De hävdade bestämt att det alltid kommer att finnas någon liten skillnad mellan original och kopia. Det angavs också som skäl att inte välja teletransportören. Ett sätt att tolka detta är att man helt enkelt inte accepterar premisserna i Parfits tankeexperiment. Ett annat är att man engagerar sig i ett annat problem än det som tankeexperimentet var tänkt att inbjuda till. Men några kom ganska snabbt fram till att formulera följdproblem som liknar Parfits egna (Parfit 1984), tänk om maskinen går sönder, eller maskinisten råkar vara inne samtidigt så ... ”man blir hälften en själv och hälften gubben som sköter grejen.” Det var ju intressant ... ”hur blir det då?” undrade någon. Vid det laget var det så många som ville säga något och det blev svårt att stanna vid ett problem. Jag valde att låta alla komma till tals vilket i praktiken ledde till ständigt nya berättelser.

Jag uppfattar det som om att barnen inte, i så stor utsträckning, diskuterar problemet med personlig identitet, därtill krävs det nog mer styrning från samtalsledaren. Snarare leker barnen med idén om rymdresor och arméer av kopior av sig själva. Några fångas av vardagliga problem som rör semesterresor i allmänhet såsom hur mycket resan kostar och vad man förväntas få ut av resan. Man kan säga att de löser ett annat problem än det avsedda. Det är i denna aktivitet man kan finna frön till framtida utredningar. Det är exempelvis en ganska spännande tanke att det skulle kunna finnas armador av kopior av en själv. Skulle det vara bra eller dåligt? Och i så fall varför, och på vilket sätt skulle de vara identiska med mig, de kan ju exempelvis inte uppta exakt samma plats i rummet som jag? Att utveckla den tanken kan ju dessutom leda tillbaka till frågan om identitet. Barnen verkar förtjusta i att prata om exemplet och det har förefallit lätt för alla att från början delta i samtalet. Det har väckt tankar

och satt ingång spännande samtal. Men det verkar inte korrekt att påstå att vi diskuterat frågan om personlig identitet, utan en rimligare beskrivning är att deltagarna har sysselsatt sig med en mängd olika problem. Lekfulla fantasier präglade samtalen och den filosofiska utredningen fick stå tillbaka.

Blädderblockstekniken uppmuntrar till noggrannhet och genom att tolka frågor och påståenden kan man försöka sträva mot att alla engagerar sig i samma problem. Men en träff i stil med den ovan refererade, kan kanske utgöra startpunkt för fortsatta diskussioner genom att läraren gör sig uppmärksam på vilka olika problem som aktualiserats. Varje identifierat problem kan sedan bilda utgångspunkt för en ny utredning. Att i situationen fånga alla intressanta frågor ter sig övermänskligt. Men i efterhand kan man försöka rekonstruera i alla fall några tanketrådar, skriva ner dessa och föra tillbaka till gruppen för framtida utredning.

Meningen med livet

Eftersom frågor om döden har kommit upp lite då och då, om än i lite olika skepnad, ville jag ta tag i den tråden. Kapitel 4 i *Meningen med livet* (Ohlsson 1989) handlar delvis om en pojke som tagit sitt liv så jag valde det som utgångspunkt. Det som jag vill peka på här är hur man kan misslyckas med att få igång en undersökning trots vad jag bedömde som en väldigt bra start. Det börjar med en analys av två frågor och slutar i en konflikt mellan två positioner. Vi läste kapitlet tyst för oss själva varefter alla fick formulera frågor som skrevs upp på blädderblocket. De frågor som röstades fram var:

1. *Vad händer efter döden?*
2. *Kan man bli någon annan när man dött?*

Gruppen diskuterade först om det inte faktiskt var samma fråga. Efter ett viss funderande säger Kalle att det inte är det. När han skall utveckla varför det inte är så, så verkar han mena att svaret på den första frågan är bestämmande för huruvida den andra frågan blir meningsfull:

... det är en sak att säga vad som händer när man dör, om allt bara tar slut så kan man inte bli någon annan människa och då är den frågan inte med. Men om man lever flera liv då kan man

fråga om man kan bli någon annan ... fast det verkar inte riktigt ändå att fråga om *man* kan bli någon *annan*, vilken *man*?

Kalle gör en distinktion mellan frågorna genom att peka på att den ena, det vill säga fråga 2, vilar på antagandet att det finns ett liv efter detta och därmed att fråga 1 bör besvaras först. Men han tycks också se ett problem i att förklara vad som skulle vara samma om man skulle återfödats till någon annan person. Då *är* man ju inte längre Kalle, utan någon annan, tycks han mena. Med anledning av vad Kalle sagt valde vi att börja med fråga 1.

Ganska omgående utkristalliserades två positioner, Stefans "vetenskapliga" kontra Saras reinkarnationsteori. Sara kunde ganska detaljerat ange vad hon tror händer efter döden och poängterar att det är i alla fall vad *hon* tror. Syftet med själens återfödelse är att man skall lära sig nya saker, först när man har full kunskap så får själen ro. Hon hänvisar återkommande gånger till att det är vad hon tror, men också att hon pratar mycket med en kamrat som också är intresserad av ... "sådana här saker", som hon säger. En del verkar önska att hon har rätt, men är för övrigt skeptiska. Men särskilt en pojke är också ganska säker på att vi lever flera liv och håller i stort sett med Sara. "Det måste vara så", säger han. "Det skulle vara så meningslöst annars." Jag tar upp Kalles fråga, det vill säga om det är rimligt att säga att *man* kan bli någon *annan*? Ingen intresserar sig för Kalles problem. Stefan ifrågasätter istället Saras teori och lutar sig på argument som att det inte finns några riktiga bevis för att man lever flera liv. Det verkar dessutom rent omöjligt med tanke på att kropparna bränns när vi dör. Att det som han säger "... skulle flyga omkring själar på jakt efter nya kroppar verkar koko" [konstigt]. Sara berättar om böcker hon läst och det framkommer att hon engagerar sig ganska mycket i reinkarnationsteorier. Att folk påstår att de har levt flera liv anser Stefan kan förklaras rent psykologiskt; folk kan inbilla sig en massa konstiga saker men det är därför vi har vetenskap och vetenskapen tror inte på liv efter döden. "Jag vet inte varför jag tror det och jag kan inte riktigt förklara ... men *jag tror* ändå att det är så", svarar Sara. Hon blir ganska sur på Stefan som ställer frågor till henne som hon inte kan svara på. Ungefär där lämnade vi den frågan.

Som samtalsledare kan jag i efterhand ångra att jag inte tog mer tag i Stefans påståenden och förde över samtalet till frågor om kunskap; hur kan vi veta att något är sant exempelvis, eller vad är vetenskap? Istället hamnade vi i vad jag uppfattar som en låst position. Men Sara var väldigt

engagerad och ville berätta mycket och länge. Alla fick något att fundera över, men karaktären av undersökning saknades.

För Sara kanske det handlar om en religiös trosföreställning liknande de man bland annat finner i många österländska religioner. Den har också vissa likheter med en idé hos Platon, vilken formulerats i bland annat Faidros. Platons idé går ut på att varje själ är odödlig, och att sann kunskap är återerinring av de eviga idéerna såsom själen skådat dem före förbindelsen med vår kropp (Marc-Wogau 1991:84-90). Saras uppfattning kan också vara ett uttryck för ett allmänt sökande och nyfikenhet. Hon har vid flera tillfällen uttalat intresse för mystiska saker och verkar också intresserad av New Age-teorier. Hon tycks hur som helst inte vilja analysera eller ifrågasätta sin teori om flera liv, hon vill tro på den, tala om den, men hon vill inte utsätta den för granskning. Detta aktualiserar frågan huruvida tron skall vara föremål för filosofin och om det finns mer eller mindre lämpade ämnen inom barnfilosofin. Sara tycks behöva, alternativt tycker det är spännande, att tro på reinkarnation, trots att hon inte själv kan finna några rationella skäl för sin tro. Och så kan det ju ofta vara. Ur ett filosofiskt, låt vara analytiskt, perspektiv söker man skäl för sina trosföreställningar. Det som kanske borde ha föregått en träff som den ovan refererade, är en diskussion om filosofins relation till tro och religion. Det är inte alls självklart att filosofin skall syssla med religiösa trosföreställningar. Att i en grupp tillsammans försöka rama in gränserna för filosofi och klargöra gemensamma regler är en svår uppgift. Det är en diskussion som förmodligen ständigt bör hållas aktuell i form av metaanalyser. Detta tycktes också vara en reflektion man gjort i samband med några elevers ganska starka protester mot filosofin i den ovan nämnda försöksverksamheten i Stockholm (Malmhøster & Ohlsson 1999). Ett av skälen till att flera elever protesterade mot filosofi antogs bland annat grunda sig i en undran över vad det egentligen är man skall lära sig. Det verkade också finnas en frustration över att inte kunna följa alla tanketrådar; man hann inte tänka tillräckligt länge och djupt och fann därför ingen riktig mening med filosofin. Detta kan tolkas som ytterligare ett skäl att fundera över graden av styrning av samtalet, men kanske också hur man väljer material och presentationssätt.

Några slutkommentarer

Sammanfattningsvis vill jag framhålla det fria lekandet med tankar som viktiga inslag i filosofiska samtal. Men också påpeka vikten av att inte låta samtalen regelmässigt virvla iväg; man bör nog sträva mot att gruppen samlas kring ett gemensamt problem. Aktiviteten som sådan kan annars uppfattas som meningslös. En viktig uppgift för samtalsledaren är med andra ord att ägna sig åt, och uppmuntra, analys och tolkning av vad som sägs i samtalen.

När det gäller val av material och ämne, men också presentationssätt, så kan egna minnesanteckningar utgöra en viktig källa till information om vad som verkar fånga barnens intresse. Många gånger är det först när man studerar och analyserar dessa som man inser vilka problem som varit i omlopp. Detta kan ses som ett alternativ till den traditionella metoden att barnen formulerar frågor utifrån en text med inbakade filosofiska problem.

Med anledning av den låsta situation som beskrevs i det sista exemplet, så bör kanske metasamtal rörande regler för samtalen och eventuella gränser för filosofin, introduceras vid ett tidigt stadium. Frågan om *när* de skall introduceras, är däremot inte helt lätt att svara på. För att deltagarna skall kunna ha några uppfattningar eller frågor kring filosofins gränser och tänkbara regler, måste de redan ha en uppfattning om vad filosofi är. Det synes som om vi är fångade i den klassiska inlärningsparadoxen. Men ... kanske Platon och Sara har rätt?

Referenser

- Caravita, S. & Halldén, O. 1994. Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction* 4: 89-111.
- Carey, S. 1985. *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Driver, R. & Esley, J. 1978. Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education* 10: 37-60.
- Gilbert, J. K. & Watts, M. 1983. Conceptions, misconceptions and alternative conceptions: changing perspectives in science education. *Studies in Science Education* 10: 61-98.
- Haglund, L. 2001. *Att tänka noga. En filosofibok*. Stockholm: Tiden.
- Haglund, L. 2002. Intentional analysis and the principle of charity. Paper to be presented at EARLI SIG 3rd European Symposium on Conceptual Change, Turku, Finland.
- Halldén, O. 1988a. Alternative frameworks and the concept of task. Cognitive constraints in pupils interpretation of teachers' assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research* 32: 123-140.

- Halldén, O. 1988b. The evolution of the species: Pupil perspectives and school perspectives. *International Journal of Science Education* 5: 541-552.
- Halldén, O. 1999. Conceptual change and contextualization. I: Schnotz, S., Vosniadou, S., and Carretero, M., red. *New Perspectives on Conceptual Change*: 53-65. Amsterdam: Pergamon.
- Kohan, W. 2001. *Education, philosophy and childhood: the need to think an encounter*. Paper presented at the 10th International Conference, International Council for Philosophical Inquiry with Children, "Citizenship Thinking and Philosophy for Children". King Alfred's College Winchester, July 12-17 2001.
- Lipman, M., Sharp, A. M, & Oscanyan, F.S. 1980. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University.
- Lundholm, C. 2002. *Learning about Environmental Issues in Engineering Programmes*. Paper to be presented at: Engineering Education in Sustainable Development October 24th/25th 2002, Delft, The Netherlands.
- Malmhøster, B. & Ohlsson, R. 1999. *Filosofi med barn. Reflektioner över ett försök på lågstadiet*. Stockholm: Carlsson.
- Marc-Wogau, K. 1991. *Filosofin genom tiderna, Antiken, Medeltiden, Renässansen*, Stockholm: Thales.
- Matthews, G. B. 1996. *The Philosophy of Childhood*. London: Harward University Press.
- Ohlsson, R. 1989. *Meningen med livet*. Stockholm: Alfabeta.
- Ohlsson, R. 1993. Det möjligas gränser. *Centrum för barnkulturforskning. Den barnsliga fantasin* 22.
- Parfit, D. 1984. *Reasons and Persons*. New York: Oxford University Press.
- Phundt, H. & Duit, R. Eds. (2000). *Students' alternative frameworks and science education*. Kiel, Institute for Science Education (IPN), University of Kiel.
- Piaget, J. 1929/1973. *The Childs Conception of the World*. London: Paladin.
- Platon. 1993. *Staten*. Stockholm: Nya Doxa.
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. & Gertzog, W.A. 1982. Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education* 66: 211-217.
- Scheja, M. 2002. *Contextualising Studies in Higher Education*. Department of Education. Stockholm: Stockholm University.
- Solomon, J. 1983. Learning about energy: How pupils think in two domains. *European Journal of Science Education* 5, 1: 49-59.
- Vosniadou, S. 1994. Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction* 4: 45-69.
- Wistedt, I. & Martinsson, M 1994a. Everyday common sense and learning mathematics. *European Journal of Psychology of Education* 1:139-147.
- Wistedt, I. & Martinsson, M. 1994b. *Kvaliteter i elevers tänkande över en oändlig decimalutveckling*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska Institutionen.