

Med barnens ögon: reflektioner

– om hur vi kan hjälpa barn att filosofera på egna villkor och med egna kriterier

Bo Malmhester

Känslig
är jorden över källorna: inget
träd får fällas, ingen rot
röjas

Källorna kunde
sina

Hur många träd skall
fällas, hur många rötter
röjas

inom oss

(Reiner Kunze ur *Dikter över alla gränser*)

Vad är filosofi med barn?

Verklighet och fantasi sträcker sig bortom vad logik kan fatta, men logik och sammanhängande berättelser behövs för att både verkligheten och fantasin ska få mening och bli begriplig. Med lekar, historier, experiment och observationer utforskar vi människor tillvarons möjligheter och skapar bilder av världen. Vilka möjligheterna är föreställer vi oss. Vilka tankesätt som bäst hjälper oss att leva bestämmer vi oss för. Ofta gör barn och vuxna

detta helt spontant och oreflekterat. Andra gånger leker vi med tankebilderna.

Lärare har i över trettio år samtalat med barn i filosofiska frågor. Många har som mål att hos sina elever uppöva en övergripande filosofisk färdighet att granska och förhålla sig till tillvaron. Tillsammans utforskar eleverna verklighet och fantasi och blir därigenom mer medvetna om hur de gör för att förstå och hantera världen. Detta är också mitt mål när jag stödjer barn i deras filosoferande. Oftast sker det inom ramen för en längre filosofisk berättelse om barn i elevernas ålder och situation. Den kan räckas över två skolår. Centralt står barnens undringar och de frågor/spörsmål som de själva formulerar och sedan försöker att besvara.

När i ett sådant arbete börjar barnen filosofera eller tänka självständigt? Hur kan man få dem att förstå och känna att deras personliga tankar och erfarenheter kan förvandlas till avgörande argument? En avsikt med följande rader och reflektioner är att hjälpa läsaren att finna bra svar på dessa frågor. Jag skriver också för att ge underlag till funderingar och samtal om hur filosofi med barn bör bedrivas och kommer att illustrera resonemang och påståenden med konkreta exempel (bl.a. ”reflektioner”) samt summera en del av mina och andras mångåriga och intensiva praktiska erfarenheter.

Bland barnens tankar finns sådana som formulerats med närstående vuxnas ord och hjälp. Deras tankar formas av hela den kultur och av de språk de vuxit upp med. Det går alltså knappast att spontant och utan arbete vara originell. Men vi har, i vår försöksverksamhet efter en längre tids arbete med filosofi, sett barn som reflekterar självständigt och inte upprepar (om inte med menande grimaser) sådant som av andra (t.ex. lärare) betraktas som djupsinnigt eller smart. Vår sexåriga studie *Filosofi med barn* (1999) påvisar sådana effekter av tre års filosoferande med barngrupper.

Självständigheten kan märkas på de frågor barnen ställer till filosofiska berättelser eller andra händelser. Formulerar de egna frågor så är det ett tecken på att de börjar en undersökning. Sådana frågor öppnar för oförutsägbara samtal. Visar frågorna och samtalet att barnen söker sanningen – söker ett bästa svar och inte bara ett första – kan vi vara säkra på att de börjar forska på egen hand och med begrepp de gjort till sina. Ett tydligt bevis för det är när läraren inte alls behöver blanda sig i samtalet utan förundrad lyssnar till barnens mångfald av exempel och rika erfarenheter. Eleverna har då tagit över utredningen.

Men det tar tid för många av barnen att bli medvetna om frågandets betydelse och kraft. Jag har mött barn i skolan som inte kunnat ge enkla exempel på frågor. En del av dessa har kanske aldrig behövt fråga, men flera verkade tyvärr inte att ha fått utrymme för det. Andra har svårt för att sätta namn på sina erfarenheter och vissa är blyga. För att lära sig ställa bra frågor behövs hårt arbete: träning på att i skrift formulera¹ det man undrar över och att sedan värdera det ur andra perspektiv, kanske som kamraterna förstår det.

Ett genuint frågande kräver också ett drivande intresse, att barnet verkligen vill och vågar ta reda på hur tillvaron är beskaffad. Och hur är verkligheten egentligen beskaffad? Vet vi vuxna det själva? Vågar ens vi ifrågasätta de etablerade bilderna av hur det är eller bör vara? Kan vi själva ställa bra frågor? Vi vuxna kan inte filosofera med barn om vi inte är medvetna om hur osäkra vi är när vi försöker avgöra vad som är sant och bra.

Det finns mycket som hindrar oss och barnen att bli goda sökare, men det är föremål för annan utredning. Här ska jag försöka visa vägar mot stimulerande filosofiska samtal mellan barn.

Exempel 1: Skattejakt

Var är skatten? I vilken ruta? Fråga mig!

--	--

Reflektion 1: Vad är detta?

Du ska hitta platsen för en skatt men vet inte vad den är av för slag, bara att den är i den ruta du sist frågar om. Hon som ska svara på dina frågor gör det endast genom att svara ”Ja” eller ”Nej”. Det är de första reglerna för en lek vi har haft stor glädje av när vi filosoferat med barn.

Om du själv provar leken, kommer du att upptäcka att ytterligare regler krävs för att leken ska bli meningsfull eller lyckad. Ett kriterium på att leken känns värdefull för barnen är att de inte envist frågar vad det är för skatt. Förmågan att ringa in eller hitta något värdefullt verkar vara

¹ Arbetar man med barn som inte kan läsa eller skriva bör man låta läraren skriva den fråga ett barn dikterar och läsa det som blir skrivet. Makten att hålla fast en tanke eller en undran kan gestaltas på så vis. Det är alltid barnet som avgör vad och hur dess undran ska skrivas. Lärare och kamrater kan komma med förslag till andra formuleringar om barnet själv menar att det egna försöket inte lyckats förmedla funderingen på ett tillräckligt bra sätt.

tillräckligt spännande att utforska och finslipa, för att barnen ska fascineras av leken.

De anar logiken. Och de lär sig att fråga, att urskilja bra frågor. Ja, just det! Vad kännetecknar en bra fråga? Eller mer filosofiskt formulerat: vad är egentligen en fråga. I synen på frågor finns världar av betydelser att utforska, konflikter att konfrontera och missförstånd att reda ut – och kanske är det vi vuxna som har de värsta fördomarna om vad en fråga är eller ska vara. Så tycktes det mig många gånger när jag fick vara med i barnens samtal.

Tar du chansen att gå vidare med skattejakten kan du göra andra upptäckter tillsammans med barnen eller ungdomarna. Hur många rutor finns det egentligen här ovan? Ska man räkna med den stora rutan? Hur många frågor behöver man som mest ställa om vi arbetar med fyra eller åtta rutor? Vad händer om man bara ställer en fråga?

Reflektion 2: Blir kriterierna tydligare efter arbete med fler möjligheter?

Beate spør oss: Likner dette på skattejakten? Og forteller følgende om sitt barn:
Anna spør sin mor: Hvem er denne uåpnete tannbørsten sin?
Beate: Din.
Anna: Ååå, hvorfor har du ikke sagt det før!
Beate: Den ble ikke din før du spurte.

Reflektion 3: Påminner detta om skattejakten? (Jag återger dialogen mellan Beate och hennes dotter på norska eftersom detta citat liksom alla följande är helt autentiska.)

Illustrerar textrutan på samma sätt som jakten, hur man upptäcker regler medan man leker? Visar samtalet hur barnet självt är med om att forma eller påverka det som sker? Vad är viktigt för äganderätsfrågan här? Att vara den första som frågar om tandbosten är ett avgörande kriterium här. Kanske är det ett nytt perspektiv för några. Troligtvis lär sig Anna också något om skillnader mellan egendomsfördelning mellan familjemedlemmar och den mellan obekanta. De kriterier som läggs som grund är också avgörande för den uppfattning man håller för självklar.

Vad är filosofi?

Fokus i filosofiskt arbete ligger på frågor, inte på tvärsäkra svar, djupa antydningar eller snabba åsiktsdeklarationer, såvida de inte åtföljs av argument eller av undran om svarens betydelse. Vi som arbetar med barn försöker arbeta fram en beredskap hos dem att använda egna kriterier, inte andras ord och formuleringar, såvida man ej gjort sig bekant med dem och övertagit dem i insikten om att de är bra. Det är barnen som bestämmer vilka ord och uttryck som ska användas. Som ansvariga vuxna bör vi, om vi tvivlar på äktheten eller lämpligheten, be barnen förklara med exempel från sin egen erfarenhetssfär. Kanske kommer de på andra ord eller kriterier då. Hänger resonemangen eller exemplen samman och en del kamrater visar förståelse för dem genom att hjälpa till med utredningar, är det troligen gott nog.

När vi talar om filosofi i våra kurser syftar vi alltså *inte* på genomgångar av filosofihistoria eller livsåskådningar, även om vi givetvis utsätter saker från dessa områden för granskning de gånger barnen tar upp dem på dagordningen – alltså de gånger då det är angeläget för dem. Då som alltid försöker vi tillsammans ta reda på vad vi mer eller mindre säkert kan fastställa om sakerna – ta reda på vad vi kan hålla för sant eller om vi på något tydligt vis kan ha glädje av tankesätten.

Jag menar att det är galet att tvinga oförberedda barn att ta ställning till formuleringar som t.ex. ”Vad händer med dig när du dör?”, ”Hur känner du när du gör något ont?”, ”Finns det något (inne i dig) som hindrar dig att vara elak?”, ”Vad tänker du med?”, ”Vad finns inne i dig?”. Ett skäl för det är att dessa frågor ofta tar speciella uppfattningar av ord som ”själ”, ”hjärna”, ”liv efter detta”, ”samvete” eller ”ondska” för givna. I sådana fall kan man leda barnet att tänka på saker och på sätt man själv (kanske reflekterat) menar är bra. Men även om det ur flera synvinklar är bra, kan det vara begränsande för barnets sinne. Det gäller speciellt om det lockar fram fraser som tas för givet i spontant tal.

Ännu värre är det att locka barn till andliga svärmerier kring metafysiska begrepp eller idéer. Särskilt illa är det om man tror att ”det andliga” växer fram inom barnet oberoende av dess kropp, miljö eller kultur – eller gör vaga och godtyckliga kopplingar till sådana tankar. Tyvärr finns det en del människor som ser sådan verksamhet som filosofi. Men det leder i stället till substanslöst tyckande eller ”flum”. För vad ska argument och exempel grundas i – om inte i det som vi människor kan förmedla gripbara tankar om och med: sinneserfarenheter och kulturella

fenomen? Visst ska barn och filosofer spekulera och fantisera. Det behövs för att finna nya tänkbara möjligheter. Men sedan kommer det hårda arbetet med att i grundliga undersökningar (t.ex. lekar) försöka fastställa vad som är sant och bra.

Filosofi är längtan efter och kärlek till vishet. Filosofer söker – som andra människor – efter sanning, mening och skönhet. Den över 2500-åriga filosofins historia har gett mänskligheten många exempel på hur vi kan tänka och handla fel på grund av att vi suttit fast i fördomar eller haft för begränsande tankeverktyg och undersökningsmetoder. Efterhand har filosoferna fäst vår uppmärksamhet på vissa till synes grundläggande begrepp – filosofernas verktyg. Men dessa verktyg är också alla människors egendom och små barn tillägnar sig dem snabbt utan att det görs något väsen av det. Barnen införlivar dem gradvis med sitt vardagliga naturliga och spontana liv och lägger, så länge vardagen är sig lik, efterhand inte märke till en del av de mest självklara och nödvändiga begreppen.

Det handlar t.ex. om begreppet *jämförelse/sammenlikning* med tillhörande begrepp *lika* och *olika*. Det gäller naturligtvis begreppspar som *ont* och *gott*, *sant* och *falskt*, *rätt* och *fel*, *roligt/morsomt* och *tråkigt/kjedelig* samt *vackert* och *fult/stygt*. Ibland använder barnen andra ord för dessa saker. De ställer t.ex. orden ”snäll” och ”dum” eller ”elak”/”slem” mot varandra för att ta reda på något viktigt om tillvaron och verkligheten. Genom att göra det tränar de också på begreppet *motsats*.

Följande påbörjade listor kan exemplifiera något av det som sagts och kommer att sägas.

Tabell som antyder något av innehållet i våra filosofikurser

Övergripande mål	Begrepp (tankeverktyg)	Metoder (arbetssätt)	Områden (olika delar av filosofi)	Förhållningssätt/holdning
Vishet, klokhet	Kriterium, distinktion, föreställning ...	Fantasi, logik, tankeexperiment: lekar, berättelser	Etik, estetik, kunskap, verklighet, vetenskap, barnens erfarenhet ...	Undersökande gemenskap/felleskap: spørsmål, svar, kritik, samtal ...

Reflektion 4: Kan detta ge bra filosofi med barn? Kan det leda till någon form av förtryck?

Barnen övar på många sätt på och med sina tankeredskap. De gör det spontant då de nyfiket eller desperat försöker reda ut något de inte förstår.

Verktygen känns bra och upplevs vara riktiga när begreppen hjälper till att skapa meningsfulla sammanhang.

Även vuxna behöver på samma sätt arbeta sig till insikter i för dem personligt upplevda, känslomässigt laddade och meningsfulla sammanhang. Det krävs för att kunskap ska bli personligt förankrad och inte bara en ytlig/overflatisk minnesbild. Sådant bemödande gör oss visare.

Vi vuxna närmar oss alltid tillvaron utifrån bestämda förutsättningar. Man kan säga att vi har en viktig övergripande fråga till den situation vi befinner oss i. Känner vi igen situationen har vi även ofta svar klara. Att detta också gäller barn i vissa åldrar är mycket tydligt. De kan bombardera oss med frågor – om vi tillåter det. Kanske blir de för stunden nöjda med svaren, men ofta kommer de tillbaka och begär bättre svar.

Sådant kan man få erfara om barnen inte mist sin utforskarlusta. De försöker skaffa sig en så bra bild av tillvaron eller så bra begrepp om den som möjligt. De ger inte upp om de misslyckas, de kanske skriker, men de söker vidare. Att det är vanligt och inte farligt att misslyckas blir de flesta övertygade om.

Några barn – och allt fler ju äldre de blir – vågar inte fråga eller ställer inte sina frågor högt till andra. Även många vuxna är rädda för att misslyckas. Alla dessa kan hjälpas till mod att fråga och till lust att själva eller tillsammans med andra utforska den odefinierade verkligheten.

Mitt och många andras arbete med filosofi syftar till detta: att få dem, som behöver hjälp på detta vis, att känna glädje vid och förundran över den mångfald som finns. När barnen erfar sina egna outtömliga resurser (det visar sig i de filosofiska samtalen och lekarna gång på gång) lär de också oss, som ibland kanske tror oss veta tillräckligt mycket, hur ofantligt mycket rikare världen är beskaffad än vi nyss trodde. Kan vi ta in delar av den rikedom (t.ex. genom oväntade händelser eller lekar som förändrar sig), kommer nya frågor att ställas. Nya svar blir möjliga. Erfarenheterna av sitt konkreta deltagande i händelserna under filosofikursen är avgörande för hur barnet formar sina nya begrepp eller förändrar sina gamla.



Reflektion 5: Barn med barns ögon. Vad tycks tecknaren mena vara utmärkande för ett barn? Vad är typiskt för en ritad människa? Är det skillnad mellan ett barn och en vuxen? Vilka skillnader är viktiga? De kriterier som betraktaren menar sig vara viktiga, avgör vad hon tror sig se eller menat sig gestaltat.

Djur och små barn skiljer tidigt mellan saker som är bra eller intressanta och saker som är dåliga eller farliga – skiljer mellan förhållanden som får dem att må bra eller illa. De urskiljer viktiga och meningsfulla saker. Deras kroppar utforskar världen instinktivt. De hittar avgörande kännetecken – kriterier – som hjälper dem att göra sådana livsviktiga distinktioner. Undan för undan finslipar de den tekniken. Varseblivningen skärps. Efter hand blir delar av den instinktiva tekniken medveten och då kan barnen ställa krav på sin omgivning.

Varje barn ställer sina krav och gör sina åtskillnader. Det betyder inte att dessa är unika. I stort har de flesta barn samma behov och ger samma signaler. Dock kan olika reaktioner följa från människor som nås av dessa tecken på medvetande.

Ofta kan de vuxna omkring barnet känna igen önskemålen och gissa sig till vad det upplever. De äldre har själva genomlevt samma sak och kanske följt med andra barn i deras sociala och biologiska utveckling. Det är två förutsättningar för en kommunikation som kan bidra till barnens begreppsutveckling.

Ibland är de vuxnas reaktioner inte alls stimulerande för den utvecklingsprocessen. Men ju följsammare dialog med barnet, desto mer nyanserade begrepp skapas. Och ju fler dialoger, desto fler begrepp. Varje begrepp åtföljs av kriterier som hjälper barnet att identifiera det. (Se t.ex. hur kriterierna för begreppet *barn* gestaltats i bilden till Reflektion 5 ovan. Kanske är det huvudsakliga kännetecknet för barn "liten människa" och för människa "tvåbenig med huvud och armar".)

Barnens egna kriterier är därför inte privata utan socialt och empiriskt uppövade. Det sker hos föräldrar, med vänner och i många situationer i skolan. Många kriterierna undersöks och värderas av barnets kropp. De känns bra eller dåliga. De är kulturprodukter på biologisk grund. Så småningom utvecklas samtalet om dem också.

Om begreppen och kriterierna är sociala produkter, varför talar jag då här om barnets egna kriterier? Jag har antytt svaret på den frågan genom att peka på barnets kropp som centrum för dess utforskande i världen. Varje enskild individ avgör själv vad som är bra. Ingen annan kan fatta beslut om vad de kommer att uppfatta som bäst. Det kan de knappast ens själva kontrollera. Föräldrar och andra vårdare har naturligtvis uppfattningar – bra eller dåliga – som de försöker överföra till barnet, men det säger ja eller nej till dem, trots att de i regel bara svarar med kroppen.

Saken kompliceras av att vi vuxna, och barnen också efterhand allt mer, förändrar väsentliga delar av vår miljö. Det kan innebära att det bästa för barnen kan upplevas vara att hålla sig väl med sina vårdare. I den empatiska identifikationsprocessen brukar den vuxnes bedömningsgrunder urskiljas och övertas.

Granska om inte något av ovanstående sker under följande lektionstyp. Tror ni att en lärare kan visa vad de menar är värdefulla begrepp och få elever att jobba med dem utan att manipulera? Fråga er sedan om det i skolan finns tidsrum tillräckligt att ge det filosofiska arbetet att finna bra kriterier chans att tydligt bringas i dagen. Då skulle eleverna kunna värdera dem – välja eller välja bort dem. Säg sedan till mig om vi har råd att låta bli att skapa den tiden.

Exempel 2: Polis och tjuv

Följande exempel bör klargöra något av den antydda kognitiva processen. Det visar åtminstone hur kriterium och begrepp hänger samman. Vi utgår från Strøyers bild i hans och Hellsings *ABC-bok* (1961).



Reflektion 6: Vad föreställer du dig?

”Vad är det som händer på bilden?” brukar jag fråga barn, ungdomar och vuxna. Det omedelbara svaret från alla grupper är: ”En tjuv jagar en

polis.” Begreppen *tjuv*, *jakt* och *polis* aktualiseras alltså. ”Polisen har tagit tjuvens klocka”, brukar barnen lägga till. Men jag begränsar samtalet ofta till att handla om hur man känner igen en polis. Vad finns det för kriterier på att något är en polis? Några första samtal kring denna bild kan studeras i *Filosofi med barn* (1999: 40-43).

”Hur vet ni att det är en polis?” frågar jag klassen. Så räknar eleverna upp de kännetecken de kan urskilja på bilden. De visar på detaljer som är typiska för en polisuniform. Det är kriterier som gynnas av bilden. De flesta kriterierna är rent visuella.

Efter ett tag hamnar fokus på det komiska eller oväntade i bilden. Det brukar ju vara så att polisen jagar tjuven. Troligtvis är det därför många barn omedelbart måste ange vad en tjuv kan ha för anledning att jaga en polis. Barn har ofta starka behov av att rädda situationen genom att göra den begriplig. En jakt motiveras av att det finns ett byte – klockan. Dessutom kan äganderättsfrågan vara relevant att återropa, som i repliken ovan.

Barnen fortsätter undersökningen: ”Tjuven kanske är en polis som är civilklädd.” ”Det är maskerad (karneval).” I det senare faller är det tydligt att kläderna inte kan utgöra avgörande kännetecken på vem som är polis och vem som är tjuv. Vi får tillsammans leta efter andra kriterier. En polis brukar vara den som jagar tjuvar. Det är därför som barnen prövar om den som jagar kan vara polis.

En slutsats som barn och ungdomar ofta drar efter ett sådant samtal kring bilden, är att man inte kan vara säker på någonting. Fast de är förstasense om att det vi ser faktiskt är en bild som efterliknar människor i en för barn vardaglig situation: någon jagar en annan.

Bland ungdomar och vuxna brukar vi lärare försöka komma fram till slutsatsen att hur du ser eller tolkar bilden, beror på vilka kriterier för begreppen *polis* och *tjuv* du tillämpar. Är det uniformen som ska räknas som avgörande, så måste den som blir jagad vara polis. Det kan inte ifrågasättas under de förutsättningarna. Är det mest typiska för lagens tjänare att jaga kriminella (som bär klockor på ett misstänkt sätt), så är otvivelaktigt mannen i masken polis. På sådana sätt kan vi klargöra de flesta situationer genom medvetet bruk av kriterier. (Och man bör göra det tydligare än här.)

Barnen tilldelas inte kriteriebegreppet som verktyg genom denna övning. Inte ens vuxna elever kan omedelbart ta till sig den slutsats som vi lärare är intresserade av att sprida, visar det sig. Nej, de flesta behöver

mängder av sådana exempel som åtföljs av spännande samtal med lyhörda, intresserade, fantasifulla och kritiska samtalspartner.

Vi lärare kan inte ge dem begreppen, vi kan inte ge dem kriterierna, men vi kan skapa situationer som leder till meningsfulla samtal om tillvaron. Var och en av oss måste sen gång på gång avgöra vilka begrepp och kriterier som är bäst. Det kan ingen annan göra åt oss och inte en gång för alla.

Platon har pekat på fenomenet i dialogen *Faidros*. Sokrates frågar retoriskt: ”Vad är gott, Faidros, och vad är icke gott? Behöver vi fråga någon för att få veta dessa ting?” Tänkande är inget som en annan kan göra åt dig. Varje barn måste på egen hand arbeta sig in i det och göra reda för sina egna föreställningar.

Några slutsatser som elever åtminstone strax efter samtalet kring bilden ”Polis och tjuv” drar i sina loggböcker kan studeras utifrån följande tillfälliga sammanställning. (Ur fyra böcker jag råkade ha hemma när jag skrev detta.)

Citat ur loggböcker 2001-12-14: Tolkningar av bilden och korta reflektioner efter samtalet

”Tolkning 1: En tjuv jag polis. Polis har tagit tjuvens snygga klocka.

Tolkning 2: En polis har blivit nerslagen av en tjuv. Tjuven byter kläder med polisen. Och springer därifrån. Polisen vaknar i tjuvkläder och jagar tjuven som är i poliskläder.”

Så kan man låta eleverna fantisera om de känner för det, men det kan inte bli helt fritt utan att meningsfullheten försvinner. Det måste kunna visa sig förenligt med bilden, styrkas av bilden eller – om läraren är ”snäll” – åtminstone inte förbjudas av bilden.

En annan elev skriver:

”Begreppet *tjuv* är mina föreställningar om en tjuv. I *Kalle Anka* lärde jag mig att de är maskerade. Det är mitt kriterium. Alltså är det en tjuv som jagar polisen.”

En tredje räknar bara upp olika kriterier på en polis:

- ”1. Poliser har uniform.
2. Han jagar bovar.
3. Han är en god person.” och tillägger:

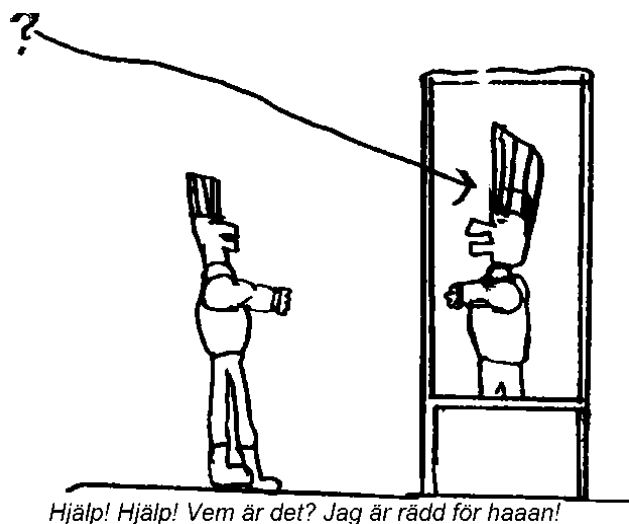
”Det är du själv som bestämmer vad som händer i en bild. I filosofin kollar man om man kan byta perspektiv.”

Ja, eleverna får bestämma om de bara kan ange goda kriterier för sin tolkning. Ytterligare en annan fortsätter tankegången och försöker

samtidigt avgöra vad som kännetecknar filosofi: Bilden visar hur "Polisen (civilklädd) jagar lagbrytaren eller så har polisen precis sprungit ikapp tjuven och tagit klockan av honom. Hur man gör när man kommer fram till någonting (en tolkning) – inte att man ser vad det är med en gång – det är det viktiga."

Det är åtminstone viktigt i filosofiarbetet. Att vara snabb har inget egenvärde där. Man får vara tacksam om man får läsa vittnesbörd om bryderi som från följande elev i gymnasiet. "Vad utmärker en polis? Det är han som ska jaga tjuven. När man ser en bild där mannen man ser som tjuv, jagar mannen man ser som polis, blir "tjuven" polisen. Jag blir förvirrad av hela samtalet."

Logiken i resonemanget visar tydligt på motsägelser och avslöjar förvirringen. Det är om vi är medvetna om att vi *är* förvirrade, som det känns angeläget att stanna upp och göra en utredning. Eleven i sista exemplet har inte övertagit lärarens eller sina kamraters kriterier, utan hon jobbar vidare med sin förståelse på egen hand eller i samtal med kamrater. Att hon skriver om detta i loggboken antyder att hon vill fortsätta det gemensamma utforskandet.



Reflektion 7: Identitetsproblem vid spegel: "Vad är jag?" "Vad är han?"

Motiveringar

Varför filosoferar vi med barnen? De måste ju ändå förhålla sig till den kultur och natur de möter överallt, och de skaffar de tankeverktyg de

behöver för att bearbeta olika typer av situationer. Innan de börjar skolan har barnen redan de viktigaste begreppen, även om de inte kan de etablerade namnen på dem alla. I skolan möter de tillräckligt med nya situationer och främmande uppfattningar för att hålla sina tankar ockuperade under många år. Behövs då filosofi (i den mening jag skisserar här) i skolan?

Ett kort svar, som jag hoppas denna framställning i sin helhet gör begripligt, är att vi vuxna kan hjälpa barnen att förbättra sina egna tankeverktyg: de mest grundläggande begreppen, speciellt tolkningsverktygen. De måste få utrymme att erfara, dels att de inte bara övertar riktiga och bra föreställningar och tankesätt utan också dåliga (och båda typerna lär de sig själva att använda i konkreta situationer), dels att de medvetet kan pröva dem genom att jämföra med alternativa begrepp som kamraterna eller andra personer tillhandahåller. Vilka fungerar bäst? Vilka kan leda fram till en sann eller hållbar bild av världen? Att barnen märker att de själva påverkar – och helst förbättrar – sitt sätt att tänka är målet för mitt och andras filosoferande med dem. (Det innebär också att de hela tiden blir mer medvetna om att de finner alternativa sätt att tänka – nya perspektiv.)

Varför så intensivt slå vakt om barnens egna kriterier? Går det alls att värna dem? Tränger sig kulturen inte på med mer eller mindre artikuleraade livssyner eller dolda och snäva normer?

Om, som det hävdas, barnen ska genomgå släktets utveckling, så har ju vi pedagoger facit i hand: då vet vi vilka utvecklingsstadier de måste gå igenom och kan underlätta den mognadsprocessen. Vi bör i så fall i trygga situationer låta barnen möta mänsklighetens eviga problem, som barnen kan få att hitta lösningar på eller utprova sunda förhållningssätt till. Har vi facit, så tror vi oss veta vilka problemen är och de bästa lösningarna. Då kan vi som Sokrates förlösa barnens tänkande.

En sådan inställning visar på en välvilja som kan bli förödande för barnen. Ska de göra samma distinktioner som alla föregående slakten, när kulturen förändras i det tempo det gör idag? Eller finns det moderna frälsningsläror som kan ge sanningen direkt? (Kanske den att sanningen inte finns, att alla frågor är lika bra och att alla svar är lika värda.) Nej, inför dessa frågor måste vi erkänna vår osäkerhet och som lärare förlita oss på barnens omdömesförmåga. Kanske kan vi bara vara till hjälp genom att visa på när de fuskar, t.ex. genom att ta genvägar som vissa dataspel kan locka till. Men även då måste de själva få tillfälle att avgöra om de verkligen tänker eller handlar fel utifrån egna kriterier. Exempelen i denna

artikel försöker visa på några situationer som kan leda till meningsfulla prövningar för slapp tänkande.

Det finns många skäl att filosofera. Att skilja mellan olika grupper av fenomen är livsnödvändigt och att mentalt operera på tillvaron är mycket stimulerande, ja skojigt. Därför är det givande att följa de första filosofernas försök att bemästra världen med hjälp av begrepp som bryter med den religiösa eller inskränkta traditionen och livssynen.

En del av dessa filosofers begrepp lever vidare i dag. Alla som kan tänka har prövat dem och nu ska vi utsätta våra barn f r dem. Vi behöver nog inte vara oroliga att ge barnen sådana verktyg som de själva kan pröva och utvärdera: om det  r något bekvämt/bra med de filosofiska distinktioner som gjorts under historien, så kan barnen (efter ett tag?) känna igen dem som sina egna, som ett naturligt eller användbart tänkande. Vi kan hjälpa dem att hitta egna exempel att pröva dem på. Själva måste de, som i den inledande leken, finna de allmänna regler som gäller för just de distinktioner och kriterier de försöker tillämpa.

Lärarens ansvar är att knyta samman begrepp så att barnen ”kan bli kloka och känsliga nog” att på egen hand fortsätta revidera sina föreställningar, då erfarenheter strider mot mönster och regler de tidigare tagit som givna utgångspunkter. Men lärarna ska också bidra till den trygghet som g r att eleverna kan bli starka nog att stå fast vid sina egna sätt att se, så att de kan stå emot n r nyckfulla modevindar blåser.

Deras mod att handla utifrån egna förutsättningar stärks om de respekteras som personer. Utvecklas en undersökande gemenskap lär vi oss alla skilja mellan person och åsikt. Alla kan ha dumma åsikter och felaktiga uppfattningar och sådana ska vi rädda varandra ifrån. (Och även idioter kan argumentera för något sant och bra.) När barnen lär sig att avslöja falska teser, ogrundade uppfattningar eller dåliga argument, för de samtidigt metoder för att avgöra var de själva står. I det lyhörda samtalet med känsla för sanningssökandet ges barnen ansvaret. H r g r de sig själva myndiga om de inte hindras av oss vuxna.

Det följer av det antydda arbetssättet att det  r varje barns konkreta erfarenheter vi jobbar med när vi filosoferar, inte bara med de ”b stas” eller ”snabbastes” verbala utsagor. En ”vinnare” i dag kan vara ”förlorare” i morgon om kriterier är en fråga om vilket mode som gäller. Alla barn i kursen måste hjälpas att börja berätta sin egen livshistoria eller åtminstone att kunna knyta an till den i vår gemensamma undersökning. Då formas begrepp som känns pålitliga i situationer barnen  r förtrogna med. Framför

allt blir de kriterier tydligare som avgör när det är dags att förändra sitt tänkande.

Exempel 3 och 4: Sken och likhet

Nu om inte förr är det dags för läsaren att pröva mina påståenden i praktiken. Jag presenterar två filosofiska övningar som bl.a. fokuserar och aktualiserar tre grundbegrepp. En av de distinktioner som de tidiga filosoferna gjorde, var den mellan det skenbart verkliga och det sant verkliga, mellan uppfattning eller tanke å ena sida och det tanken refererar till i den fysiska eller sociala världen å den andra. De skilde mellan ett bländande sken, dvs. det människor trodde men som var falskt, och det man visste (och var sant), dvs. verkligheten. Testa själva eller tillsammans med några barn vilka regler ni upptäcker när ni försöker tillämpa följande i vår kultur vanliga begrepp. Fyll *helst först* på med andra – för er relevanta – exempel innan ni eventuellt tar ställning till mina frågor i rutorna.

Exempel på sådant som Samtidigt som det	... verkligen finns	... ej finns i verkligheten,
... tycks verkligt	En sjö?	Spegelbilden?
/...tycks finnas	En docka?	En docka?
/... skenbart finns	Din hand?	Reflektionen?
		Gud?
...inte tycks vara verkligt	Gud?	En docka?
/... inte tycks finnas	Klokhøt?	Gud?
/... skenbart inte finns		

Reflektion 8: Ange kriterierna för sken och verklighet. Avgör vilka av exemplen ovan som finns och vilka som blott tycks finnas.

Reflektion 9: Är det så nu att jag tvingar på er skenbara eller irrelevanta distinktioner?

Varför inte tillåta vansinniga lekar eller övningar som ”Om allt och alla vore lika”? Så här kan detta tankeexperiment presenteras: ”Tänk om allt och alla såg ut precis som du. Träd, hus, folk, mamma, pappa, djur och berg. Vad skulle då kunna hända t.ex. vid matbordet? Någon ber dig om sockret och du sträcker fram katten eller stolen eller ...”

Kan ni föreställa er detta? Kan barnen? Vad skulle hända om det var så att allt och alla var lika? Skulle det vara bra eller dåligt om allt såg ut som du? Några barns syn på saken återges i *Barn som filosofer* (1991: 21).

Blir ni eller barnen frustrerade av övningarna? Jag hoppas ni svarar ”ja”, för om inte svårigheten att hitta ett bra svar slår emot er, så har ni

troligtvis inte tagit itu med de filosofiska problemen. Det mest arbetsamma i sådant arbete med barn är att se stönet och protesterna som tecken på att det finns krafter och vilja att ta itu med saker och ting på allvar, att frustration är en drivkraft för att övervinna hinder. Lättare är det att fly till skojiga lekar och lämna dem som sådana.

Fel av fostrare

Ett allvarligt fel som lärare och en del föräldrar gör är att tro att om man säger åt ett barn att göra på ett visst sätt – och barnet sedan gör så – så har barnet lärt sig det man tänkt att lära det, att de gjort begreppet till sitt. Det finns emellertid anledning att misstänka att barnet inte alltid eller helt införlivat den vuxnes begrepp med sina egna.

Om motstånd (t.ex. i form av förvåning, visat oförstående, flykttförsök eller protester) från barnets sida saknas tyder det på likgiltighet. Motstånd vittnar om barnets brottning med begreppen. Det kan också vara tecken på att det är barnets första kontakt med saken, så att imitation kan vara naturligt. Begreppets betydelse inskränks då till situationens sammanhang som barnet upplever den. Kontexten utgör för barnet en ourskiljbar helhet som gör att det tänkta inte omedelbart kan generaliseras till andra situationer.

Multiplikationstabellen är känd för att skapa motstånd vid inlärning och användning. Många barn överger inte heller de väl fungerade och allt mer komplexa metoder att subtrahera och addera ("plussa och minusa") som de länge använt. De som däremot införlivar multiplikationstabellen (på något personligt sätt efter en tids kamp med det systemet) upplever en kvalitetshöjning vid räknande. Detta är en viktig kognitiv erfarenhet. Den kan sprida sig genom att leda till insikten att du i skolan kan lära dig att tänka effektivare och bättre. Barn kan emellertid också tvingas att försöka lära sig multiplikationstabellen utan att något känsla av kognitiv utveckling sker, genom mekaniskt rabblande, träning av yttre former: man försöker drilla barnet i stället för att tillsammans med det upptäcka möjligheter för talens relationer och hitta mönster.

Matematiken ger på många andra sätt mönster för tänkande. Här formas t.ex. några kraftfulla och precisa betydelser hos orden "rätt" och "fel". Att matematik och filosofi har mycket att ge varandra åskådliggörs på enkel nivå på hemsida www.lu.hio.no/krl/filosofi/.

Ett tydligt bevis på att ingenting avgörande skett hos barnen är när man inte kan skåda någon annan förändring än den vid ”inlärningstillfället”. I andra men liknande sammanhang kan man se att begreppet inte generaliseras. Det exemplifieras i skolan av vattenskiljande block inte bara mellan ämnena/fagen utan även mellan projekt- eller temastudier som försöker integrera ämnen: när man gjort en sak kan man glömma den. ”Nu är vi färdiga med den”, kan både lärare och elever säga eller mena.

Elevernas begrepp och beteende riktas i första hand till läraren personligen. Kommer en vikarie känner barnet att det måste tänka på ett annat sätt. Det finns för barnet och vikarien mycket bra i en sådan känsla (tankar och kunskap vandrar inte omkring utan personer som har och lever dem), men det är ofta tecken på att barnen inte känner sig trygga med begrepp de fått av den ordinarie läraren. Det visar också att skolan inte har så lätt att skapa genuina begreppssamband.

Vi lärare måste alltså – speciellt när vi filosoferar med barn – skapa situationer eller upptäcka händelser som bjuder sådant motstånd att varje barn finner att problem som ska lösas är relevanta för dem och därför tar itu med dem på ett personligt sätt. Att i andra sammanhang visa på hur barnen spontant använder olika (av kursens) begrepp är också nödvändigt. Båda sakerna kan ge dem känsla för sin förmåga att finna lösningar på andra sätt än de som bara definieras i det aktuella kursavsnittet eller projektet. Tillsammans med sina kamrater får de ökad kraft, stimulans och stöd att ge sig på den mest besvärliga och självklara av alla frågor: ”Vad är viktigast att göra nu?”. Bra svar på den frågan ger oss alla mer energi och vilja att ta itu med saker.

Ett mindre allvarligt fel är att tro att barnen *inte* har tagit till sig det man vill, därför att de protesterar eller går sina egna vägar – kanske ”efter eget huvud”. Det senare är i själva verket bra, ty då manifesteras barnens egna kriterier, som vi tillsammans med dem respektfullt kan undersöka och värdera. Då finns det chans att också vi vuxna börjar filosofera och på nytt blir nyfikna på tillvaron. Det kan leda oss alla att upptäcka mer av verkligheten.

det är absurt att tänka sig
att språkets inre struktur
skulle vara en annan
än universums struktur

eller att språkets
materialitet skulle vara
en annan än världens
Det är samma stoff!

Vad är då våra avslutade
bilder, som inte stämmer
med värden? Inre

abstraktioner, inre av-
gränsningar, och därmed
förutsättningen för individer?
(Sonett I ur *Små klanger; En röst* av Göran Sonnevi)

Litteratur

- Hellsing, L. & Ströyer, P. 1961. *ABC*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Kunze, Reiner. 1973. *Känsliga vägar. I: Dikter över alla gränser*. (Oversatt til svensk av Karl H. Bolay & Helmer Lång.). Eremit-press.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. 1980. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Malmhester, B & Ohlsson, R. 1999. *Filosofi med barn*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Malmhester, B., Ohlsson, R. & Halldén, O. 1991. *Barn som filosofer*. Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning.
- Sonnevi, Göran. 1981. Sonett. I: G. Sonnevi. *Små klanger; en röst*. AB.

Bo Malmhester
Høgskolen i Oslo
Avdeling for lærerutdanning
Pilestredet 52
N-0167 Oslo, Norge
e-post: bo.malmhester@telia.com