

KRITISKT TÄNKANDE

Critical thinking-movement VS. Filosofi för barn

av Charlotte Bagge

*Pedagogiska institutionen
Stockholm universitet
Våren 2002*

I. Inledning

1. Bakgrund

Att förfoga över ett "kritiskt tänkande" kanske kan tyckas självklart, något som alla medborgare med någon form av bildning, i ett demokratiskt samhälle borde ha tillgång till. Trots detta, finns förmodligen betydande brister på detta område, genomgående i samhällets alla sociala skikt. Dessa kanske inte direkt märks förrän till exempel ett missnöjesparti röstas in i riksdagen, högerextrema grupper ökar i medlemsantal, eller så anar man bara en allmän acceptans och uppgivenhet i samhället över förhållanden som många upplever som orättvisa och destruktiva.

Å andra sidan skulle man kunna tolka ovanstående reaktioner som en typ av protest mot förhållanden som människor är missnöjda med. Men enligt min mening är detta ett missbruk av rollen som medborgare i ett demokratiskt samhälle med tydlig dominans av opportunism. Då dessa reaktioner av erfarenhet, inte leder till några konstruktiva förändringar, leder de snarare till att systemet förlamas. Det demokratiska samhället är en sammanslutning av dess individer och en förändringsprocess är alltid möjlig, förutsatt att dess medborgare kan urskilja problemen och se vilka alternativen är. Enligt min uppfattning, räcker det inte med att gå till valurnan var fjärde år och tro att man tar sitt ansvar för samhällsutvecklingen. Om man eftersträvar ett engagemang utöver röstningen hos medborgarna, måste dessa få de verktyg de behöver för att kunna *reagera* och *agera*. Min uppfattning är att ett kritiskt tänkande är ett sådant nödvändigt verktyg.

Kritiskt tänkande är en process i vilken man blir känslig för problem, brister, saknade element, disharmonier, motsättningar o s v som leder till att man kan upptäcka svårigheter, söka efter lösningar, gissa, formulera hypoteser, testa och pröva" (Svingby i *Kvalitet och kritiskt tänkande*, 1997).

Gunilla Svingby tar även upp en "allmän" definition av kritiskt tänkande, som erinrar om Carl Poppers idéer kring vetenskaplighet, denna syn innebär att: "...undersöka en situation för att generera en hypotes eller slutsats som integrerar all tillgänglig information och som därför är riktig" (a.a.). Hon anser att denna definition är begränsad och grundas på en teknisk kunskapssyn, vilken missar den viktigaste aspekten av begreppet, att *problematisera* underliggande värden. Mot denna definition ställer hon John Deweys definition, som inkluderar såväl problemlösning, som reflektion och bedömning i begreppet.

Det mest plausibla enligt min mening, är att dessa förmågor framförallt utvecklas inom utbildningsväsendets olika institutioner, då det är där människor (förhoppningsvis) har möjligheten att konfronteras med *olika* individers erfarenheter och perspektiv. Men detta ställer också höga krav på de som skall förmedla kunskapen, så att detta görs på ett sätt som främjar reflektion och ett självständigt tänkande. Det krävs förmodligen också att lärare verkligen "kan" sitt ämne och kan *förmedla* grundvalarna och principerna för disciplinen, på ett korrekt och

inspirerande sätt. Detta för att eleverna skall kunna ta ställning till det de skall lära sig, så att den nyfikenhet som barnet (i allmänhet) känner, när det först kommer i kontakt med skolan, bevaras och befrämjas.

Ändå konfronteras vi i Sverige idag med att allt fler lärare är obehöriga då de inte har den formella utbildning som krävs för att undervisa och ibland saknar dessa lärare helt högskolekompetens inom de ämnen de undervisar i.¹ Det är svårt att inte fråga sig vad dessa lärare egentligen *tillför* eleverna, utöver ett mekaniskt kontrollerande av fakta? Å andra sidan kan dessa lärare (utan formell kompetens) förmodligen bemöta de sociala behov barnen troligtvis har. Frågan är om detta räcker för att inspirera framtidens samhällsmedborgare till att själva söka och ifrågasätta den information och propaganda de dagligen konfronteras med? Kan det vara så att skolan håller på att förvandlas till en slags förvaringsplats för vår avkomma, med syftet att behålla de vuxna individerna på arbetsmarknaden? Eller vill man bara upprätthålla skenet av att vi har en likvärdig skola för alla, genom att hålla eleverna kvar i skolan, trots att denna inte längre når upp till de minimikrav som faktiskt ställs på den från samhällets sida?²

Sven-Åke Selander (1991) slår fast att det är absolut nödvändigt för att ett demokratiskt samhälle skall kunna *utvecklas*, att vi redan tidigt i skolan utvecklar en "reflektionens didaktik",³ denna implicerar att elevers kritiska tänkande och förmåga till självständigt ställningstagande skall utvecklas och förbättras. Han tar i *Reflektion och kritiskt tänkande: Om didaktiska principer och deras tillämpning* (1991) upp ett antal olika pedagogiska program där sådan träning ingår som en viktig komponent i metoden, bl a *Filosofi för barn*⁴ och *Critical thinking*-rörelsen som båda syftar till att främja det såkallade kritiska tänkandet. I denna uppsats kommer jag därför att diskutera dessa två inriktningar och se i vilken mån de kan möta behovet av en mer "reflekterande" och konstruktiv skola.

2. Kritiskt tänkande ur ett samhällsperspektiv

Jürgen Habermas, politisk teoretiker som presenterat teorin om en deliberativ (reflekterande) demokrati, betonar att en "kritisk medvetenhet" uppstår genom att individen konfronteras med andra traditioner och livsstilar (Ödman 1983). Genom denna konfrontation, kan hon bli fri från "kvasinaturalistiska" lagar och kollektiva vanföreställningar/ideologier som annars gör att tillvaron kan upplevas som oföränderlig och orubblig (a.a.). Människor behöver få perspektiv på den egna tillvaron och på de institutionella företeelser som existerar där. Per-Johan Ödman säger: "Förståelse innebär en öppen perspektivförskjutning och perspektivutvidgning. Man ser på ett annat sätt efter att ha förstått, även självförståelsen kan förändras"

¹ Detta är åtminstone den bild som förmedlas i media. Hur det "egentligen" ser ut är en empirisk fråga. Detta är något jag tyvärr inte har haft möjlighet att kontrollera inför denna uppsats.

² Det står klart och tydligt i de styrdokument som finns för skolan vad som förväntas av dess aktörer. Se avsnittet om läroplanen för grund- och gymnasieskolan.

³ Reflektionens didaktik påpekar Selander (1991): "...har bl a till uppgift att principiellt analysera och utvärdera program, som vill vara ett led i att förstärka undervisningsprocessen i riktning mot reflektion och kritiskt tänkande" (sid. 8).

⁴ En utförligare presentation av dessa inriktningar följer i teoridelen.

(Ödman 1983:37). Denna förståelse eller medvetenhet är således målet med det kritiska tänkandet och detta bekräftar även att det finns en existentiell dimension i begreppet, då även "självförståelsen" kan utvecklas i och med att man får perspektiv på tillvaron.

Habermas menar också att all social samordning handlar om att nå fram till en *gemensam förståelse* av förhållanden i den sociala verkligheten (Eriksen, Weigård 2000:40). Han betonar kommunikationens betydelse samt interaktionen mellan människor för att nå denna *gemensamma förståelse*. Denna "kommunikativa handlingsteori" står i motsättning till, och är en kritik av, Max Webers⁵ resultatnriktade *målrationalella* modell. Eriksen och Weigård säger om Habermas teori att:

Samordningen av handlandet kan inte reduceras till de fall där aktörerna förhåller sig till varandra som strategiska motståndare i ett spel om individuella resultat. Sådana spel måste nämligen spelas inom sociala ramar som inte själva kan förklaras som produkter av strategiska spel, utan tvärtom måste betraktas som symboliska konstruktioner som skapats genom språkligt förmedlad, kommunikativ interaktion (2000:40).

Där Weber menar att individer styrs av de *resultat* de förväntas uppnå som mål för sina handlingar, menar Habermas att all social samordning av människors kommunikativa handlande är inriktat på, och styrs av, en önskan till *gemensam förståelse* av förhållanden i den sociala verkligheten. Här refererar författarna till Kants åtskillnad: "...mellan att behandla människor som medel för att uppnå ett mål och att behandla dem som mål i sig" (Eriksen och Weigård 2000:41).

Habermas har även inspirerats av Deweys *The public and its problems* från år 1927 och de grunder för en "deliberativ demokrati" som formuleras där. Han utgår från den s.k. universaliseringsprincipen, vilken lyder:

(U) Samtliga berörda kan godta de följder och bieffekter som dess allmänna efterlevnad kan förutses ha för tillgodoseendet av allas intressen (och dessa följder föredras framför följderna av kända alternativa möjligheter till reglering) (Habermas i Eriksen och Weigård 2000:94).

Det han tycks mena, är att var och en skall kunna betrakta saken ur var och en av de övrigas perspektiv och överfört till den demokratiska processen innebär detta att alla, även oppositionen, måste vara väl insatt i majoritetens argument i en viss fråga och kunna förstå och acceptera att de väljer en viss ståndpunkt. Det verkar som om Habermas här är inspirerad av George Herbert Meads teori (som även inspirerat Matthew Lipman och Richard W. Paul som tas upp senare i uppsatsen) om ideellt rollövertagande⁶ och förmågan att anlägga den generaliserade andres⁷ perspektiv. Tanken är att det vid lösandet av bl a samhälleliga problem, måste finnas en öppen

⁵ Max Weber var den politiska teoretiker som skapade bland annat rationalitets- och handlingsmodellen. Han slog fast att allt mänskligt beteende bör förstås som förbundet med en subjektiv innebörd; m a o människor har alltid medvetna eller omedvetna intentioner om att nå vissa specifika mål, som ligger till grund för deras handlingar (Eriksen och Weigård 2000).

⁶ Avvaktar med att skriva om denna teori tills jag vet om jag skall ha med detta eller ej!

⁷ Den generaliserade andre står, mycket förenklat, för människans förmåga att betrakta sig själv och övriga individer i samhället, utifrån en neutral åskådares position. Detta för att kunna göra en så neutral eller objektiv bedömning av en viss situation som möjligt (Eriksen och Weigård 2000).

diskussion, där var och en kan lägga fram sin syn på saken. Genom detta, kommer det att visa sig om en norm kolliderar med någon annans intressen, eller om "...den förtjänar intersubjektivt erkännande för att den uttrycker ett gemensamt och opartiskt intresse" (a.a.). Med denna människo- och samhällssyn, borde det vara av avgörande vikt för samhället att dess medborgare utvecklar ett kritiskt tänkande i bemärkelsen: förmåga att sätta sig in i andras perspektiv och värdera olika alternativ. Inte bara utifrån sina egna mål och intressen, utan som det egenvärde i sig det kan ha, att genom diskussion finna en *gemensam förståelse* för ett visst problem utan att sätta de egna intressena i första rummet.

På *individnivå* kan det vara angeläget att bringa klarhet i, om en sådan interaktion sker idag mellan skolans olika aktörer? En annan angelägen fråga är om det finns någon universallösning för hur detta skall kunna uppnås? Är dialogen och kommunikationen i själva verket beroende av lärare som själva har ett utpräglat kritiskt tänkande och kan förmedla detta? Eller handlar det mer om de pedagogiska metoder som används för att förmedla kunskapen, att de kanske måste anpassas och utvecklas? Både "Filosofi med barn" och "Critical thinking-movement" är inspirerade av Dewey och Meads teorier om skolans roll i den demokratiska processen. Båda inriktningarna förespråkar en förändring av både de pedagogiska metoderna och av de lärare som skall förmedla eller "frigöra" det kritiska tänkandet. Lärarna, menar man, måste själva ha fullständigt klart för sig vad skolans målsättning är och vad som egentligen menas med ett "kritiskt tänkande", innan de kan förmedla någonting av detta till sina elever. Annars menar jag, kommer inte de krav och bedömningskriterier man applicerar på eleverna korrelera med de faktiska kunskaperna man eftersträvar och det uppstår ett glapp mellan teori och praktik. Något som omöjligt kan leda till en konstruktiv utveckling och som förmodligen får negativa följd effekter på den demokratiska processen i samhället. Om unga människor upplever att de i skolan blir orättvist bedömda och att det ställs krav på dem som de inte kan leva upp till, därför att kraven är felställda, har man enligt min mening förmodligen lyckats provocera fram passiva individer, skeptiska till allt vad samhällsengagemang heter.

3. Läroplaner

I den centrala läroplanen för grundskolan, står det att eleverna skall utveckla sin förmåga att "kritiskt granska" fakta och förhållanden, samt lära sig inse konsekvenserna av olika alternativ. Vidare understryks att eleverna skall lära sig lyssna, diskutera, argumentera och att använda sina kunskaper som redskap. För det första 1) genom att formulera och pröva antaganden och lösa problem, för det andra 2) att reflektera över erfarenheter och för det tredje 3) att kunna kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden (Lpo 94). Vad man menar med kritisk granskning, presenteras inte närmare och att "inse konsekvenserna av olika alternativ", borde enligt min mening kunna tolkas lite olika beroende av vad man lägger in i orden. Skall eleven blott kunna upprepa ett antal alternativ de lärt sig utantill, eller vill man att de verkligen skall *förstå* innebörden av olika handlingar? Hur mäter/kontrollerar man i så fall dessa kunskaper?

I läroplanen för de *frivilliga* skolformerna, vilken innefattar gymnasieskolan och som jag kommer att referera till som läroplanen för gymnasieskolan, står det att: "Eleverna skall träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ" (Lpf 94). Vidare framhålls att skolan skall sträva mot att eleverna skall lära sig att:

...överblicka större kunskapsfält och utvecklar en analytisk förmåga och närmar sig ett allt mer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka, utvecklar kunskaper för ett föränderligt yrkesliv och för att kunna påverka arbetsliv och samhällsliv, ökar sin förmåga att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl empirisk kunskap och kritisk analys som förnuftsmässiga och etiska överväganden, kan använda kunskaper som redskap för att formulera och pröva hypoteser och lösa problem, kan bedöma skeenden ur svenskt, nordiskt, europeiskt och globalt perspektiv (a.a.).

Definierade mål i läroplanen för gymnasieskolan är för det första 1) att skolan skall ge eleverna förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv, för det andra 2) att eleverna skall ha förmåga att kritiskt granska och bedöma det de ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor, samt för det tredje 3) kunna observera och analysera människans samspel med sin omvärld utifrån ett ekonomiskt och ekologiskt perspektiv (Lpf 94). Detta indikerar att kritiskt tänkande är en del av den "kommunikativa praktik" eleven måste lära sig för att fungera i samhället som meningsproducenter inom produktion, byråkrati och vetenskap (Säljö 1975).

4. Utbildningens paradox

Peter Emsheimer (2000) skriver i sin doktorsavhandling om *kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildningen* att: "Vi möter åter den grundläggande relationen mellan att överta och nyskapa. Utbildningens paradoxala uppgift – att både 'fostra till demokrati' och fostra till kritiskt tänkande – ställs på sin spets" (sid. 193). Han hävdar att det i läroplanens utredningstext implicit finns indikationer på att de grundläggande demokratiska värdena inte får ifrågasättas och att det förmodligen finns omedvetna, intentioner bakom formuleringarna som syftar till att bibehålla balansen i systemet. Problemet för Emsheimer är att dessa strävanden står i vägen för elevernas möjligheter att utveckla ett "verkligt" kritiskt tänkande. En förutsättning för detta, är enligt Emsheimer, att det finns utrymme att ifrågasätta det befintliga *systemet*, åtminstone på en rent abstrakt, teoretisk nivå (a.a.).

5. Diskussion om läroplanen

Det verkar vara främst för att kunna bli delaktiga i samhällsproduktionen som individen skall lära sig kritiskt tänkande, inte i dess andra aspekt: att ifrågasätta samhällets institutioner och förhålla sig kritisk till dem. När man granskar det första argumentet, att eleven skall ges förutsättningar för att kunna delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls och arbetsliv, verkar det som om man menar en begränsad form av kritiskt tänkande. Man hade också kunnat välja att uttrycka det som att: eleven skall ges förutsättningar för att delta i och utveckla/utvidga den

demokratiska processen. Vad händer om beslutsprocesserna inte är rättvisa eller inte leder fram till vettiga beslut? Är det tillåtet att ifrågasätta detta? Även i demokratier⁸ kan systemet som sådant göra att vissa samhällsgrupper utesluts från problemformuleringsprocessen, t ex minoriteter.⁹ Då måste det enligt min mening finnas en öppning för att ifrågasätta de demokratiska beslutsmekanismerna utan att för den skull ifrågasätta demokratin som sådan. "To understand is to invent" skrev Jean Piaget (1973) och det ligger i linje med både "Filosofi med barn" och "Critical thinkings" ambition. Man skulle kunna säga att dessa program, i dess mest utopiska form, skulle kunna realisera läroplanens alla mål och visioner.

⁸ "Den demokratiska rättsstaten ansätts för att skapa stabila arrangemang för konflikt- och problemlösning, så att olika grupper kan leva samman under en gemensam lag trots att de är oense i många frågor. Den rättsstatliga demokratin kan betraktas som en procedur för problem- och konfliktlösning som inte själv bygger på en bred enighet om värderingar och moraluppfattningar" (Eriksen och Weigård 2000:156).

⁹ Med minoritet menar jag underprivilegierade grupper som är färre till antalet än majoritetskulturen och som i egenskap av sin särskildhet utesluts från de politiska arenorna. De kan därigenom inte påverka sin egen framtid politiskt, utan är hänvisade till vad representanter från majoritetskulturen (vanligtvis vita medelklass män, men i Sverige även otaliga kvinnor) anser är bra för dem.

II. Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att diskutera skillnader och likheter mellan *Critical Thinking movement* och *Filosofi med barn*-rörelsen, framförallt med avseende på de kognitiva/pedagogiska aspekterna av dessa olika inriktningar samt med avseende på deras förmåga att främja ett kritiskt tänkande. Jag kommer bland annat att titta på deras respektive målsättning, metod och teoretiska anknytning.

Undersökningen som framförallt är deskriptiv, kommer att fokusera bl a på dessa bägge inriktningars syn på de filosofiska begreppen och dessas betydelse för den kognitiva utvecklingen. Kan begreppsförståelsen leda till en ökad förståelse och större möjligheter att tillgodogöra sig ny kunskap inom andra ämnessfärer? Eller fyller de framförallt ett existentiellt behov för barnen, som gör att de får en ökad medvetenhet om världen och hur denna kan vara konstruerad?

Några av de frågor jag försöker ställa till materialet är:

- Bör man studera filosofi som enskilt ämne eller bör det filosofiska tänkandet integreras i de traditionella skolämnena, om eleverna skall utveckla ett bestående kritiskt tänkande? Med bestående menar jag här att detta kritiska tänkandet skall kunna tillämpas inom hela skolans ämnessfär, samt ur ett samhällsperspektiv, genom ett möjligt engagemang i den demokratiska processen.
- Vad är Filosofi med barn och Critical thinkings målsättning?
- Vilken betydelse har de filosofiska begreppen för elevernas/studenternas förmåga att utveckla ett självständigt kritiskt tänkande?
- Vilka metoder presenteras för att "utveckla" ett kritiskt tänkande och vilka krav, menar respektive inriktning, kan ställas på befintliga lärare?
- Vilken roll spelar det "sokratiska samtalet" och den "reflekterande gemenskapen" i Critical thinkings och Filosofi med barns metod?

III. Metod och material

Uppsatsen består av en teoretisk och en empirisk del. Den teoretiska delen är framförallt baserad på en litteraturstudie av Richard W. Pauls och Linda Elders arbeten vid *The Center for Critical Thinking and Moral Critique* vid Sonoma State University samt på Matthew Lipman texter om filosofi med barn. Lipman är verksam vid Montclair State college. Jag har dock fokuserat på Lipmans mer "teoretiska" texter och inte studerat de lärarhandledningar och berättelser närmare, vilka ligger till grund för själva lektionsundervisningen. Pauls texter däremot kombinerar teori och handledning, även om det finns speciella handledningsböcker även inom Critical thinking-rörelsen. Detta främst för att jag är intresserad av den teoretiska *grunden* till de olika verksamheterna.

Jag är medveten om att det hade varit en fördel att ha tillgång till mer aktuell litteratur från Lipman (den senaste boken är från år 1991), särskilt i frågan om Lipmans uppfattning om Critical thinkings verksamhet. Bägge rörelserna har haft en parallell utveckling och det verkar inte som om de lyckats mötas i frågan om bedömningskriterierna för kritiskt tänkande skall bestämmas av filosofin eller vara ämnesspecifika. Paul (2001) är positiv till Lipmans definition av kritiskt tänkande, men menar ändå att bedömningskriterierna måste bestämmas inom respektive disciplin. Filosofin kan inte ensam få avgöra dessa, det skulle skapa en alltför begränsad form av kritiskt tänkande. Det skulle enligt Paul, framförallt inte kunna skapa den brygga mellan olika discipliner och mellan de olika stadierna i utbildningen, som är nödvändig för att reformera dagens amerikanska utbildningssystem.

Den empiriska delen av uppsatsen består av intervjuer där jag undersöker tre praktikers upplevelser, uppfattningar och erfarenheter av "filosofi med barn". De har således alla i olika sammanhang arbetat med filosofi med barn och i någon form använt sig av Lipmans metod och material. Per Jespersen är verksam (sedan 40 år) i Danmark och är grundskolelärare och författare till bl a ett antal böcker med filosofiska berättelser för barn. Han har även medverkat som filosofisk konsult vid olika TV-produktioner om ämnet i Danmark och i England och har även bedrivit filosofi i sina klasser sedan många år tillbaka. Bo Malmhøst är gymnasielärare i filosofi och har även bedrivit forskning kring Filosofi med barn i samarbete med Ragnar Ohlsson vid Filosofiska institutionen, Stockholms universitet. Malmhøst har även ett nära samarbete med Høgskolan i Oslo och den lärarutbildning för Filosofi med barn-lärare som bedrivs där. Liza Haglund är doktorand vid Pedagogiska institutionen på Stockholms universitet. Hon har under flera år bedrivit filosofiska samtal med barn på Södra teatern i Stockholm, också i samarbete med Ohlsson samt teaterdirektör Ozan Sunar. Förra året (2001) gav Haglund ut en bok med filosofiska berättelser för barn. Dessa tre personer har fått representera praktikerna i min uppsats och det är framförallt Lipmans teori jag kommer att i viss mån pröva genom deras uttalanden.

IV. Centrala begrepp

Här kommer jag att presentera två begrepp som förkommer i uppsatsen. Under "kritiskt tänkande" presenteras Pauls och Lipmans definitioner av begreppet och det är även dessa jag kommer att syfta till när jag använder begreppet senare i uppsatsen.

1. Kritiskt tänkande

Richard W. Paul (Critical thinking-movement) definierar kritiskt tänkande som följer:

Kritiskt tänkande är tränat, självständigt tänkande som exemplifierar hur ett korrekt tänkande kan utformas på ett visst område. Det uppträder i två former. Om tänkandet är inriktat på att tjäna en viss individs eller gruppns intressen, med uteslutning av andra personer eller grupper, kallar jag det en sofistisk eller svag form för kritiskt tänkande. Om tänkandet är tränat för att ta hänsyn till skilda personers eller grupperns intressen, så kallar jag det en ärlig eller stark form för kritiskt tänkande (översättning i Selander 1991:118)

Paul poängterar att han medvetet valt att *inte* försöka göra en begränsad definition av begreppet på grund av dess komplexitet och för att undvika risken att utesluta någon viktig aspekt (Paul 1990). Det finns framförallt två skäl till att man inte bör låsa sig vid en alltför kort och förenklad definition. För det första 1) för att behålla insynen i de olika aspekterna av kritiskt tänkande *olika* definitioner faktiskt belyser. För det andra 2) för att undvika de begränsningar som varje försök till en "enkel" definition skapar, han säger:

Given the complexity of critical thinking—its rootedness in 2,400 years of intellectual history, as well as the wide range of its application—it is unwise to put too much weight on any one definition. Any brief formulation of critical thinking is bound to have important limitations (Paul 2001:371).

Paul skiljer således mellan en stark och en svag form av kritiskt tänkande. Den starka formen, som är osjälvisk då den inte utgår från egna eller någon särskild gruppns intressen, går utöver semantiska tekniker och logiska regler. Denna form handlar om att utveckla intellektuell ödmjukhet, - mod, - uthållighet, - integritet och tro på skäl, det har med personlighetsutveckling och förståelse för existentiella problem att göra (a.a.).

Lipmans definition är mer komprimerad, han säger att kritiskt tänkande är "...self-correcting, sensitive to context, guided by criteria, and conducive to judgement. The twin pillars of critical thinking are reasoning and judgement" (Lipman 1991:65).

2. A community of inquiry (En reflekterande gemenskap)

Både Critical thinking-movement och Filosofi med barn-rörelsen har anammat tanken om en "reflekterande gemenskap" (community of inquiry) samt det

"sokratiska samtalet"¹⁰ eller metoden. Paul (Critical thinking) väljer dock att betona "det sokratiska samtalet" som en del i Critical thinking-metod medan Lipman, enligt min uppfattning, mer betonar "den reflekterande gemenskapen" i sin metod.

George Herbert Mead har format de teorier som anses ligga till grund för en "community of inquiry"-metodik (Lipman 1993). Han skrev redan 1910 en artikel i tidskriften Science nr. XXXI,¹¹ där han driver tesen att barn inte blir sociala av att lära, men att de däremot måste vara sociala för att kunna lära. Individens personlighet formas i relation till andra individer hon möter. Denna process pågår ständigt och bör också tas hänsyn till, vid utformandet av en pedagogik som skall syfta till att engagera och involvera eleverna i själva kunskapsbildningsprocessen. Han säger bland annat att:

Just insofar as the subject-matter of instruction can be brought into the form of problems arising in the experience of the child – just as far will the relation of the child to the instructor become a part of the natural solution of the problem – actual success of a teacher depends in large measure upon this capacity to state this subject-matter of instruction in terms of the experience of the child (Mead i Lipman 1993:322).

Mead betonar således den sociala interaktionen i skolan som en del i formandet av jaget och självmedvetandet. Relationen mellan elever och mellan elev och lärare, där den senares förmåga att lyckas förmedla kunskap eller instruktioner till eleven, avgörs av förmågan att väcka frågor hos eleven som knyter an till dennes erfarenhetsvärld. För att kunna göra detta krävs enligt Mead, ett bejakande och erkännande av de olika relationerna mellan aktörerna i skolan (a.a.).

I en "reflekterande gemenskap" skall ett öppet och tillåtande klimat råda. Eleverna skall stödja och uppmuntra varandra och kunna föra dialoger, ställa frågor, reflektera över frågor och göra rimliga bedömningar (Sharp i Lipman 1993). Läraren skall bli en "del" av den reflekterande gemenskapen och idealt verka på samma premisser som eleverna. Lipman (1993) säger:

To be an inquirer is to be an active seeker and a persistent questioner, constantly alert to hitherto unperceived connections and differences, constantly prepared to compare and contrast, to analyze and hypothesize, to experiment and observe, measure and test. Thus student inquirers assume some portion of their own education. They learn to follow the lines of inquiry they initiate, and this leads them to learn to think for themselves (sid. 682).

Man skall eleverna uppmuntras att följa sina egna tankegångar, för att bli självständiga frågeställare, söka efter samband och skillnader och alltid vara beredda att analysera och experimentera, observera, mäta och testa sina hypoteser. Han menar att metoden skiljer sig från andra metoder i det att den uppmuntrar lösandet av problem i grupp, den tränar barn att bli "själv-korrigerande" (beredda att ändra uppfattningar och övertygelser) genom att bli uppmärksamma på svagheter i argument. Barnen uppmuntras att "hjälpa" varandra att komma fram till starka och korrekta argument. Genom detta tror man att de skall kunna utveckla ett kritiskt

¹⁰ Se nästa rubrik.

¹¹ Artikeln finns återgiven i antologin Thinking children and education (1993) red. Lipman.

tänkande som är nödvändigt för att kunna delta i den demokratiska processen. Lipman säger:

...the community of inquiry actively searches for its own weaknesses in the hope to strengthening them. The community of inquiry, in other words, publicly acknowledges its own fallibility and looks for ways of remedying its deficiencies... (Lipman 1993:682).

3. Det sokratiska samtalet

”Den sokratiska metoden” var ursprungligen ett sätt att bedriva filosofiundervisning på. Istället för att låta studenterna lära sig filosofiska teorier vill man få dem att själva filosofera. Det innebär också att en särskild dialog mellan student och lärare etableras. Enligt Selander, tar man fasta på relationen mellan kognitiv förståelse och den egna livssituationen. Metoden härstammar ursprungligen (som namnet antyder) från Sokrates samtal med bland annat Menon, där Sokrates genom att ställa frågor till Menon försöker sporra och inspirera honom att uppnå klarhet och precision i sina uttalanden. Metoden har även inspirerat Piaget, Vygotskij och Bruner. Det bygger på en frågeprocess där en gruppleddare/lärare ställer frågor till gruppen, frågor med vissa utmärkande drag. För det första 1) bör samtalet utgå från konkreta ting och händelser och det skall ha en induktiv ansats.¹² För det andra 2) bör dialogen vara ”öppen” och den behöver inte alltid leda fram till ett svar på den fråga man ställt. För det tredje 3) skall ett pragmatiskt moment finnas med, d v s ifrågasättandet av dittills varande positioner som kan leda till nya kunskaper och ställningstaganden (Selander 1991). Det muntliga betonas framför det skriftliga och målet är att få studenterna att ställa genuint filosofiska frågor och inse sambandet mellan handlingar och gjorda antaganden (Lessing i Lipman 1993).

I det ”sokratiska samtalet” har läraren en aktivare och mer styrande roll än i ”den reflekterande gemenskapen”, då samtalet bygger på en dialogprocess mellan lärare och elev. Man har också ett särskilt syfte med samtalet, att avslöja underliggande antagande. ”Den reflekterande gemenskapen” handlar mer om att uppnå ett slags klimat där människor fritt kan uttrycka sina tankar och inspirera och hjälpa varandra att utvecklas intellektuellt och känslomässigt, samt att i Meads anda, forma och stärka varandras identiteter. Här är lärarens roll i stället att vara en i gruppen.

¹² *Induktiv* betyder att sluta sig från det enskilda till det allmänna och generella (Molander 1998).

V. Teori – Richard Paul vs. Matthew Lipman

I den här delen av uppsatsen kommer jag att presentera och diskutera Critical Thinking-movement och Filosofi med barn-rörelsens huvudsakliga pedagogiska ansatser, deras mål och syften samt väsentliga skillnader och likheter mellan dem. Det senare kommer främst att behandlas i den avslutande diskussionen i teoridelen. Jag kommer även att i viss mån knyta an till pedagogikteoretiker som t ex Vygotskij, Dewey och Mead, vilkas arbeten ofrånkomligen gör sig påminna i både Critical thinkings och Filosofi med barns teorier.

1. Bakgrund

a. *Critical thinking movement*

Richard W. Paul är en av förgrundsgestalterna i "Critical thinking"-rörelsen¹³ och ordförande för den konferens som hålls i ämnet varje år. Han menar att det är den skolastiska traditionen som hindrar eleverna från att utveckla ett självständigt kritiskt tänkande. Fokus i den skolastiska pedagogiken har legat på *vad* eleven skall lära sig, i stället för på *hur* de skall lära sig. Han poängterar att: "Kunskapen har frigjorts från det tänkande som frambringat kunskapen" (Selander 1991:117). Konsekvensen av detta har blivit att utbildade lärare ses som förvaringsrum för kunskap och att man tror att kunskap kan *överföras* muntligen till eleverna, utan att den som undervisar behöver ta ställning till denna kunskap (Paul 1990). Paul motsätter sig denna syn, och menar istället att kunskap aldrig kan *överföras*. Det läraren kan göra är att försöka underlätta för eleverna att *själva* söka kunskap.

We learn how to learn by learning, think by thinking, judge by judging, analyze by analyzing; not by reading, hearing, and reproducing principles guiding these activities, but by using those principles. There is no point in trying to think for our students (Paul 1990:376).

Man måste enligt Critical thinking, de pedagogiska metoderna utvecklas i större utsträckning, så att studenterna tränas i dessa färdigheter, då man utgår ifrån att de inte kan lära sig tänka, bedöma och analysera genom att delges principerna för dessa färdigheter. Det är istället genom övning, genom att tänka och pröva, ibland lyckas och ibland misslyckas och framförallt genom att förstå skillnaden mellan detta, som människor får ny kunskap (Paul 1990). Rörelsen består av ett antal olika projekt med olika utgångspunkter och arbetssätt. Gemensamt för samtliga projekt är att de stödjer rörelsens vision och riktlinjer. Tanken är att det skall finnas en öppenhet inför nya initiativ och idéer och det är också sådana som granskas och sprids på konferensen och genom den skrift som utkommer årligen i samband med denna.

¹³ Critical thinking movement (Critical thinking) bildades av bl a Richard W. Paul på *The Center for Critical Thinking and Moral Critique* vid Sonoma State University i Kalifornien på 80-talet. Vid universitetet håller man årligen en stor konferens kring kritiskt tänkande (Selander 1991).

b. Filosofi för barn – Matthew Lipman

Matthew Lipman är verksam vid Montclair State Collage, Upper Montclair, N.J., och grundare till den nu 20-åriga Philosophy for children-rörelsen i USA, som även har spritts till stora delar av världen, bl a Europa, Australien och Sydamerika. Sven-Åke Selander som länge intresserat sig för Lipmans arbete, menar att Lipman framförallt inspirerats av Sokrates, Platon och Aristoteles vilka såg kunskapen som *innefattat* i individen och möjligheterna att förlösa denna kunskap genom dialogen eller mer specifikt – genom språket. Även Wittgensteins förordande för skäl och argument, kan återfinnas i Lipmans teorier enligt Selander (1991). Senare influenser som refereras i litteraturen är Pierce, Mead, Vygotskij, Dewey och Piaget. Lipman tar dock tydligt avstånd från delar av Piagets teori om stadieutvecklingen (Lipman 1991).

Lipmans metod går i stora drag ut på att träna eleverna att förstå och ta ställning till klassiska filosofiska begrepp som: rättvisa, sanning, godhet, skönhet, världen, identitet, personlighet, tid, vänskap och gemenskap. Varför bör barn tränas i detta kan man fråga sig? Lipman har flera olika argument för detta, bl a säger han: "What especially distinguishes civilization from barbarism is that civilized peoples are *concerned* about difference between beautiful and ugly, good and bad, truth and falsity, justice and injustice" (Lipman 1980:25). M a o menar han att det handlar om en civilisationsfråga, att det som helt enkelt skiljer oss från "barbarism", är att vi kan göra moraliska överväganden. Som stöd för sin tes tar han upp argumentet att vi måste anta att begreppet skönhet är viktigt för oss, eftersom det finns så många vackra byggnader och konstverk i världen som människor har kämpat med att tillverka (a.a.). Ytterligare ett argument Lipman presenterar, är att barn är lika fascinerade som vuxna av vad t ex vänskap och rättvisa är för något och att både barn och vuxna kan mötas i och förstå att vi ännu inte kan svara exakt på vad det är för något. Detta i sin tur, leder till uppfriskande och utmanande möjligheter för dem att mötas i den elementära skolundervisningen (a.a.).

c. Lipman om Critical thinking-movement

Lipman (1993) uttrycker att Critical thinking kan framstå som ett hopkok av olika pedagogiska inriktningar, men att rörelsen har vissa utmärkande drag, som han också lovprisar. För det första 1) att samtliga program strävar efter att implementera att tänkandet kräver användande av "thinking skills". Problemet är att dessa "thinking skills" inte är klart definierade. För det andra 2) erkänner Critical thinking att (likt Lipman själv) kritiskt tänkande ökar kapaciteten att lösa problem och ta beslut. Anledningen till denna obestämbarhet av kriterierna framhåller han, beror på att Critical thinking vill och har inkorporerat olika discipliner i bestämmandet av dessa kriterier.

Här kan man enligt min mening finna den tydligaste skiljelinjen mellan Filosofi för barn och Critical thinking, där bl a Paul och Elder förespråkar en öppenhet mot de olika disciplinernas kriterier för tänkande, medan Lipman tar bestämt avstånd från denna ansats och säger:

What generally goes unmentioned in all of these criteria of skills (as well as of the skill of skill-orchestration) is that skills are performances subject to judgement, and judgements are criterionbased, with the result that the very notion of skill is dependent upon the operation of those cognitive instruments known as criteria (Lipman 1993:684).

Med andra ord, förmåga är kopplat till bedömning och bedömning är kriteriebaserat. Så för att känna igen förmågan, måste man ta ställning till de kognitiva instrument som kriterier är. Paul menar däremot att begrepp och idéer måste förankras och användas inom flera och differentierade områden för att de verkligen skall kunna sägas vara tillämpade. Han säger:

We want critical thinking principles to be 'intuitive' to our students in the sense that we want those principles ready and available in their minds for immediate translation into their everyday thought and experience. We base this goal on the assumption that concepts and ideas are truly understood only when we can effectively and insightfully use them in a wide range of circumstances, only when we have mastered their use to the point of spontaneous application (Paul 1990:19).

Lipman framhåller dock att genom att Critical thinking praktiserar en "community of inquiry-metodik"¹⁴ så säkerställs att eleverna engagerar sig i själv-korrigerande (self-corrective) tänkande. Detta genom att de introduceras i dialogprocessen i klassrumsdiskussioner och tränas i att använda relevanta kriterier, att ta ställning o s v. Det Critical thinking måste komma till insikt om, vidhåller Lipman, är hur väl hans egen metod kan möta detta behov. Han säger: "Insofar as educators now advocate critical thinking, what remains is for them to recognize how well Philosophy for Children can do the job they want done" (Lipman 1993:684).

d. "Den tredje vågen"

Paul menar att det redan förekommit två vågor av "kritiskt tänkande" i det amerikanska skolsystemet. Den första var på 70-talet och tog framförallt fasta på den formella och informella logiken och att hitta brister i motståndarens argumentering. Detta tränades på högskolor och universitet i så kallade Critical thinking-courses. Resultaten från dessa kurser började så småningom ifrågasättas av fakulteterna och man upphörde med undervisningen. Den andra vågen började runt år 1985, nu var man mer inriktad på att föra in ett kritiskt tänkande i vardagslivet. Olika discipliner engagerade sig i debatten och gjorde att denna, enligt Paul, blev än mer förvirrad och splittrad. Den tredje vågen som Critical thinking efterlyser (och nog anser sig ha satt igång) bör förena noggrannhet (rigour) med bredd, allsidighet och praktik. Den bör sträcka sig över tänkande i premisser och slutsatser och skall istället inrikta sig på tänkandet i klarhet, precision, relevans, bredd och djup samt signifikans (Paul & Elder 2001). Paul och Elder säger:

The third wave should join rigour, breadth, comprehensiveness, and practicality. This textbook should be viewed as advancing a deliberate third-wave view. Rather than looking at the premises and conclusions of thinking, it recommends that we routinely examine purpose,

¹⁴ Termen förklaras under stycket "begrepp" i inledningen till uppsatsen.

question, information, inference, assumption, concept implications, and point of view (Paul & Elder 2001:383f.).

2. Målsättning

a. Målsättning – Critical thinking

Det Critical thinking implicit vill uppnå, är att eleverna skall kunna tillgodogöra sig ny kunskap på ett mer konstruktivt sätt än i dagens amerikanska utbildningsväsende. De har en slags meta-kognitionsansats, där man utgår från att kännedomen om ett ämnes grundantaganden och grundförutsättningar underlättar väsentligt för eleven att självständigt kunna tillämpa den nya kunskapen på ett bättre och mer tillfredställande sätt. Detta motiveras med stöd av bl a John Deweys tankar om skolans funktion i det demokratiska samhället. Detta gör också att Critical thinking kanske tydligare än andra ansatser, betonar den empiriska delen av forskningsprocessen, att genom iakttagelser kunna dra slutsatser utifrån egenhändigt formulerade frågeställningar. De strävar efter att förstärka detta moment redan i de lägre årskurserna, för att träna eleverna att lita på sina egna iakttagelser och inte bara på fakta i uppslagsböcker och på auktoriteter (i t ex lektioner i naturvetenskapliga ämnen). Detta menar man kan stimulera till ett kritiskt tänkande (Paul 2001).

De fyra formella mål som *The National Council For Excellence in Critical Thinking Instructions* i Sonoma strävar efter att uppnå och som omnämns på deras hemsida (2002-04-11), är för det första 1) att man vill man artikulera, bevara och utveckla (foster) en hög standard inom forskning, lärande (scholarship) och i undervisningen i kritiskt tänkande. För det andra 2) artikulera de riktlinjer som ett "kvalitativt" tänkande skall baseras på samt de kriterier som skall leda till att tänkande, och instruktioner för tänkande, korrekt kultiveras och bedöms. För det tredje 3) att bedöma/utvärdera de program som säger sig fostra högre ordningens tänkande och ett kritiskt tänkande. Och slutligen för det fjärde 4) att sprida information som kan hjälpa lärare att identifiera kvalitativa program för kritiskt tänkande och ansatser som kan lägga en grund för reformen och rekonstrueringen av utbildningssystemet för att kultivera universella och domänspecifika intellektuella standard.

I *The Critical Thinking Handbook* (Paul 1990:56) förekommer en lista med 35 punkter, uppdelade i tre kategorier: 1) affective strategics 2) cognitive strategics – macro-abilities, 3) cognitive strategies – micro-skills. Det skulle kunna översättas med strategier för upplevelse, kognitiva strategier på makronivå och kognitiva strategier på mikronivå. Punkterna hjälper till att precisera vad Critical thinking menar med kritiskt tänkande, samt förtydliga rörelsen målsättning.

Den första kategorin handlar om att:

- tänka oberoende
- utveckla insikt i egocentriskt och sociocentriskt agerande
- utöva ett rättvisetänkande

-
- undersöka tankar som ligger till grund för känslor och känslor som ligger till grund för tankar
 - utveckla intellektuell ödmjukhet och bedömningsförmåga
 - utveckla intellektuellt mod
 - utveckla intellektuell tilltro och integritet
 - utveckla intellektuell ihärdighet (perserveranse)
 - utveckla självförtroende i resonemang

Den andra kategorin på makronivå handlar om att:

- omvärdera generaliseringar och undvika överförenklingar
- jämföra analoga situationer: transferera insikter till nya kontexter
- utveckla det egna perspektivet: skapa och utforska uppfattningar, argument och teorier
- klargöra frågor, slutsatser och uppfattningar
- klargöra och analysera meningen med ord och fraser
- utveckla kriterier för bedömning: klargöra värden och standard
- bedöma informationskällors trovärdighet
- ifrågasätta på djupet: ställa och fullfölja kärn- eller signifikanta frågor
- analysera eller bedöma argument, tolkningar, uppfattningar eller teorier
- generera och uppskatta lösningar
- analysera och bedöma handlingar och hållningar (policies)
- läsa kritiskt: förtydliga och kritisera texter
- lyssna kritiskt: konsten att föra en tyst dialog
- göra tvärvetenskapliga kopplingar
- delta i "Sokratiska diskussioner":¹⁵ klargöra och ifrågasätta uppfattningar, teorier och perspektiv
- resonera dialogiskt: *jämföra* perspektiv, tolkningar och teorier
- resonera dialektiskt: *bedöma* perspektiv, tolkningar och teorier

Och slutligen den tredje kategorin på mikronivå handlar om att:

- jämföra och kontrastera idéer med praktik

¹⁵ Se centrala begrepp i inledningen.

- tänka exakt om tänkande: använda en kritisk vokabulär
- notera signifikanta likheter och skillnader
- undersöka eller bedöma antaganden
- skilja relevanta från irrelevanta fakta
- göra plausibla slutsatser, förutsägelser och tolkningar
- bedöma bevis och faktapåståenden
- upptäcka motsägelser
- utforska (implications) konsekvenser

b. Målsättning – Filosofi för barn

Lipman påtalar att en grundläggande brist hos dagens¹⁶ (år 1980) skola är bristen på sammanhang mellan de olika disciplinerna. Han säger: "What the child encounters is a series of disconnected, specialized presentations. When language arts follows mathematics in the morning program, the child can see no connection between them..." (Lipman 1980:26).

Det kan med andra ord vara förvirrande för barnen att inte se sammanhangen och strukturen mellan de olika ämnen de studerar. (Å andra sidan menar jag att det kanske är ännu mer förvirrande om ämnesgränserna blir för otydliga så att man inte riktigt vet vad som gäller på de olika lektionerna). Det filosofin gör, enligt Lipman, är att överbrygga lite av den klyfta som specialiseringen i de olika disciplinerna har åstadkommit, genom att den ställer frågor som är relevanta och skapar djup i de olika ämnena. Han menar att om eleverna utvecklar ett kritiskt och öppet sinne kan de ställa sig frågor som, "vad är kolonialism?" Eller "vad är gravitation?" o s v och genom detta komma närmare kunskapens formella struktur (a.a.). Detta implicerar att Lipman har en stark tro på att eleven själv, genom att utveckla sitt tänkande, kommer att kunna förstå och skapa mening i olika sammanhang. Detta skulle alla, även de olika ämneslärarna tjäna på.

Ett problem med detta (att ha filosofi som separat ämne) menar jag, skulle kunna vara att det finns risk för att "andra" lärare blir irriterade över elevernas ifrågasättande. De skulle kunna uppleva att allt för mycket tid går åt till att diskutera frågor som inte kan besvaras och för lite tid går till inövandet av faktakunskaper. Vilka kanske skulle kunna hjälpa eleverna att själva skapa en egen bild av ämnet. David Kennedy betonar att en "reflekterande gemenskap" som Lipman förespråkar, måste införas i hela utbildningssystemen för att fungera. Det går inte att tillämpa metoden på vissa lektioner eller inom vissa ämnen, då kommer den att självdö. Han säger: "...to try to introduce this perspective only in philosophy class is inconsistent, and it will be difficult for children to internalize the disposition of dialogue, much less the skill" (Kennedy i Lipman 19913:356).

¹⁶ Här bör man ha i åtanke att den bok som kom ut 1980, förmodligen baseras på forskning som utförts ännu tidigare.

3. Pedagogik

a. Metod – Critical thinking

Metoden i denna pedagogik går ut på att kontinuerligt be eleverna att tänka efter vad de lärt sig, jämföra med böckerna och diskutera i smågrupper samt skriva om det de lärt sig. De 35 punkter (som presenterades ovan) vill Critical thinking genom sina program implementera i hela utbildningssystemet från grundskolenivå till högskole- eller universitetsnivå (Collage). Skillnaden från Filosofi med barns metod, ligger i själva implementerandet i skolan. Inom Critical thinking vidhåller man att dessa färdigheter måste uppövas inom alla skolans discipliner för att kunna utvecklas fullt ut, det räcker inte med att låta eleverna/studenterna studera filosofi som enskilt ämne, även om det kan vara ett välbehövligt komplement till den övriga metoden (Paul 1990).

Textbooks on critical thinking have been written principally by philosophers, psychologists, rhetoricians, and scholars from fields of literature and language arts. Part of their differences mirror the differences in the concepts and tools most reflective of their respective backgrounds. If critical thinking is to be an integrated concept of value, it must not reflect the concepts and tools of any one discipline (Paul 2001:380).

Varje disciplin måste finna och klargöra de begrepp och den tekniska vokabulär den vilar på.

Konkreta metoder som förslås och tillämpas inom Critical thinking's olika program är att skriva om läroböcker och anpassa dem efter de 35 punkterna. Man kan enligt Selander (som studerat dessa läroböcker) åstadkomma betydande förbättringar med ganska små förändringar i texterna. Den skiftliga delen betonas starkare än i t ex Lipmans "filosofi med barn-rörelse" där den muntliga träningen/aktiviteten dominerar. Critical thinking förespråkar en kombination av "brainstorming", filosofi eller sokratiska diskussioner och essäskrivande inom skolans olika ämnen. Man förespråkar ett "holistiskt" perspektiv, där de olika momenten i undervisningen gärna kan länkas till varandra och (i Meads anda) kopplas till elevens egna erfarenheter. Exempel som tas upp är studerandet av reklam, där man kan ta upp olika reklamfilmer och eventuellt visa dessa på lektionen, för att sedan diskutera vad som sägs i dem, vems perspektiv som visas och målgrupp. Man vill också utnyttja de olika "stadierna" i skolan och börja med lekar och enkla övningar i de lägsta klasserna för att gå över till mer begreppsförståelse och filosofiträning efter ett par år och mer avancerade övningar i High School.

i. Respons

Det är av yttersta vikt att eleverna får konstruktiv kritik och feedback på sina prestationer och att man inte utgår från att de själva (utan hjälp) kommer att greppa vad som förväntas av dem. Paul säger: "I may know that I'm supposed to stick to the point, but this principle is little more than words to me if I don't know how to stick to the point, if I don't learn to recognize for myself when I'm focused and when I'm stray" (Paul 1990:4).

Här kan man enligt min mening se en koppling till den ryska pedagogen Lev Vygotskijs teori om människans kognitiva utveckling. Vygotskij ansåg att det är i samspelet med den sociala och kulturella omgivningen och dess aktörer som det meningsfulla i skolans verksamhet tydliggörs och blir begripligt för eleven. Det är således inte genom att kunna reproducera principerna för kunskap från böcker eller föreläsningar, även om det också är en viktig del av undervisningen. Det Paul vidhåller är att detta blir meningslöst om det inte parallellt förekommer en dialog skriftligen och muntligen mellan de olika aktörerna i undervisningsprocessen i en "reflekterande gemenskap" som poängterar och klargör när dessa principer används och varför, så att eleven kan lära från sina misstag och stimuleras av framgångar.

Även Roger Säljö's beskrivning av lärande ur ett sociokulturellt perspektiv (vilken stor del vilar på Lev Vygotskijs teorier), för tankarna till Critical thinkings syn på lärande. Säljö säger: "kommunikation föregår tänkande och att lära sig ett språk är att lära sig att tänka inom ramen för en viss kultur och en viss samhällelig gemenskap" (Säljö 2000:67). Man skulle således kunna tolka skolan som en samhällelig gemenskap och det kritiska tänkandet som en viss kultur som måste medieras¹⁷ till eleverna. Detta kan bara ske om lärare och andra vuxna, som eleven möter i sin vardag känner till, och förstår vad som menas med ett kritiskt tänkande.

ii. Meta-kognitions ansats

Ytterligare en standpunkt som Paul och Elder (Critical thinking) driver är att olika frågor kräver olika sätt att tänka. För att samla in empiriska data krävs ett sätt att tänka, ett annat sätt att tänka krävs vid den kritiska granskningen av dessa data och ett tredje sätt krävs för granskningen av underliggande antaganden och värderingar (Paul 1990, Selander 1991). För att utveckla förmågan att rationellt bearbeta och lösa problem och utveckla ett systematiskt tänkande,¹⁸ krävs att eleverna lär sig se samband och när det inte finns samband, när det krävs goda skäl och rimliga argument (Paul 1990).

Paul och Elder för en meta-kognitions diskussion. De menar att hjärnan har tre basala funktioner och dessa är: tänkandet, kännandet och viljan. Tänkandet handlar om att skapa mening i tillvaron, om att kategorisera och hitta mönster. Kännandet handlar om att värdera eller bedöma den mening som skapats genom tänkandet. Är en speciell handling positiv eller negativ för oss? Känslan säger oss hur vi skall känna för/uppfatta det som händer oss. Viljan (wanting) allokerar energi till handlande i relation till vad som är eftertraktansvärt och möjligt för oss att genomföra (Paul & Elder 2001).

Looked at this way, our mind is continually communicating three kinds of things to us: (1) what is going on in our life; (2) feelings (positive or negative) about those events; and (3) things to pursue, where to put our energy (in the light of 1 and 2). What is more, there is an intimate, dynamic interrelation between thinking, feeling, and wanting. As we said, each is continually influencing the other two (Paul & Elder 2001:41).

¹⁷ Förtolkas (Säljö 2000).

¹⁸ Paul skiljer mellan "instinktivt" och "systematiskt" tänkande, han menar att...

Även Vygotskij diskuterar i dessa banor i *Tänkande och språk* (2001) och skriver:

Den första fråga som uppstår när vi talar om tänkandets och språkets samband med övriga sidor av medvetandets liv – det är frågan om sambandet mellan intellekt och affekt. Som bekant är lösgörandet av vårt medvetandes intellektuella sida från dess affektiva, viljemässiga sida en av de mest grundläggande och djupgående svagheter hos den traditionella psykologin (Vygotskij 2001:43).

Han invänder att om man lösgör tänkandet från affekten (känslan), så stänger man dörren till möjligheten att förklara vad själva tänkandet orsakas av. Tänkandet styrs förmodligen menar han åt det ena eller det andra hållet av individens motiv, behov, intressen, böjelser och tendenser. Även den omvända ordningen gäller, att motiv och intressen o s v styr tänkandet (a.a.). Han framhåller i sin kritik av den inriktning inom psykologin som vill dela upp tänkandet i komponenter: "Den visar att varje idé innehåller en omarbetad form av människans affektiva relation till den verklighet som presenteras i denna idé" (Vygotskij 2001:44). M a o stödjer detta teorin att tänkandet och känslan är nära sammanbundna och styr individens agerande i olika situationer. Enligt min mening går dessa idéer att spåra i Paul och Elders resonemang om tänkandet, känslan och viljan.

Critical thinking betonar att det är av stor betydelse hur eleven tänker om en uppgift denne skall utföra. De tar upp ett exempel på hur elevens förmåga att ta sig an en skrivträningsuppgift påverkas av vilken för inställning denne har till uppgiften. Den elev som "tänker" att det är lätt att skriva och inte är inställd på att skriva om flera gånger för att till slut få en bra slutprodukt, kommer att bli besviken och uppleva frustration över att uppgiften känns så svår. Den elev som däremot har en mer realistisk uppfattning om skrivträning och "tänker" att skrivande är svårt, kanske ser det som en utmaning. Hon är även beredd att lägga ner betydligt mer tid och engagemang och kommer som en konsekvens av detta att prestera bra, bli positivt överraskad över att uppgiften är lättare än vad hon från början trodde (Paul & Elder 2001).

The actual task at hand is precisely the same. Nevertheless, the difficulty or ease with which a person handles the challenge, the decision to take up the challenge or avoid it altogether, ultimate success or failure, is determined fundamentally by the manner in which the situation is interpreted through one's thinking. Different emotions follow from these differences in thought of action (Paul & Elder 2001:43).

M a o menar de att det är av stor betydelse vilken inställning vi har, eller hur vi tänker om nya situationer. Ser vi dem som utmaningar eller undviker vi dem? Detta destinerar om vi kommer att lyckas med uppgiften eller inte. Således påverkas våra känslor starkt av hur vi tänker om en ny situation eller uppgift. Det är just därför, menar de, som det är så viktigt att lärare är uppmärksamma på den känslomässiga respons de får när de ger instruktioner för en ny uppgift, så att de inte skapar fiender till ämnet. Matematik som "tvångsmatas" till eleverna och ignorerar deras emotionella respons kan skapa "mattehatare" eller "mattefobiker", risken är att dessa elever sedan undviker allt som har med matematik att göra under resten av sina liv. De ser disciplinen som ointelligent, som en samling formler orelaterade till sådant

som är viktigt i livet, och de uppfattar sig själva som "för dumma" för att förstå ämnet (Paul & Elder 2001).

iii. Motivation

Men Paul och Elder betonar också att eleven själv, till viss del, måste kunna motivera sig att ta sig an nya uppgifter med rätt inställning. Man kan inte kräva att lärare skall kunna stå helt för motiverandet, det är orealistiskt. Därför måste denna träning komma tidigt i utvecklingen och eleven måste "ledas in" på rätt väg, genom att alltid få konstruktiv kritik och beröm för sitt skolarbete. Detta är enda sättet de kan lära från sina misstag och utvecklas (a.a.).

b. Metod – Filosofi för barn

Enligt Filosofi med barns pedagogik skall filosofiektionen alltid börja med högläsning ur någon av de noveller Lipman författat. Alla skall läsa ett stycke var, men ingen får tvingas som inte vill eller vågar. Efter högläsningen får barnen och läraren fundera ut frågor som knyter an till texten. Frågorna antecknas på tavlan eller på ett blädderblock. Alla frågor skall skrivas upp och även namnet på den som ställt frågan, för att man skall kunna gå tillbaka till frågeställaren och för att alla skall känna sig delaktiga i diskussionen. Alla frågor diskuteras, de som kan föras samman till en fråga diskuteras samtidigt. Under diskussionerna kanske läraren märker att det är någonting eleverna behöver lära sig mer om. Då kan detta tränas med hjälp av de omfattande lärarhandledningarna som följer med materialet. Det är dock mycket viktigt att dialogen i klassrummet står i centrum för undervisningen så att man inte tränar sådant som eleverna redan kan bra (Lipman 1991, Selander 1991). Här ser man tydligt att Lipman inspirerats av Vygotskijs pedagogik precis som Critical thinking verkar ha gjort.

Selander gör en intressant reflektion, när han ifrågasätter den paradox det innebär att å ena sidan tala om barnens spontana filosoferande, och å andra sidan att ha så omfattande lärarhandledningar. "Man kan naturligtvis fråga sig om sådana handledningar skall behövas eller ens vara möjliga att skriva, när det är elevens spontana filosoferande som skall vara grunden i undervisningsprocessen" (Selander 1991:56). Å andra sidan skulle man enligt min mening, kunna se lärarhandledningarna som ett sätt att guidas in i metoden. När lärarna känner sig mer förtrodda med arbetssättet kan de förmodligen mer självständigt avgöra hur de vill jobba. Detta antyder också de praktiker jag intervjuat (se intervjudelen). De har i själva verket utarbetat ganska självständiga metoder i förhållande till Lipmans teori. Samtliga betonar också vikten av att läraren känner sig konfident med materialet och litar på gruppsituationen, för att konstruktiva samtal skall uppstå. Men detta självförtroende och denna tillit till situationen, är troligen ganska svårerövrade, för lärare som inte drivs av entusiastens ideal och visioner.

4. Övergripande förändringar

a. Ämnesintegrering

Min uppfattning av Critical thinking, är att de menar att fostrandet av det "kritiska tänkandet" måste göras och förmedlas av dem som utövar respektive disciplin. Man vill således inte tillföra något specifikt ämne som skulle träna dessa färdigheter, vilket Filosofi med barn förespråkar. Som exempel tar Paul upp historieämnet. För att förstå historia måste man inse att historiska fakta är produkter av ett historiskt tänkande och vi måste således förstå det grundläggande mönster som finns i detta tänkande. Det handlar om att förstå historikerns:

- mål och syften
- historiska frågeställningar och problem
- vissa specifika urval av historiska händelser som de antar är relevanta för de frågeställningar de formulerar
- specifika tolkningar av dessa händelsers signifikans
- teoretiska begrepp som spelar en central roll i tolkningen av händelser
- underliggande antaganden som stödjer det perspektiv historikern anlägger (Paul 2001).

Genom att tänka igenom och försöka klargöra ovanstående punkter bör man enligt författarna kunna utveckla sitt tänkande inom vilken disciplin man än studerar. Dock krävs en struktur som tillåter detta i skolan i form av läroböcker och lärare som är väl insatta i tänkandet. Ytterligare ett exempel som tas upp är ämnet ekonomi, där det gäller att inse att det underliggande begreppet "brist" är det faktum hela det ekonomiska tänkandet baseras på. Alla andra begrepp ekonomer använder kan således relatera till detta centrala faktum "brist" (eller knapphet). Att människor är villiga att göra uppoffringar för att vinna andra åtråvärda tillgångar är direkt relaterat till att det finns en brist. Makt uppstår i ekonomin när vissa aktörer kontrollerar en bristvara och kan tvinga andra aktörer att göra betydande uppoffringar för att få tillgång till denna bristvara (Paul 2001). En invändning mot detta är att det finns andra kanske lika grundläggande antaganden som skulle kunna sägas ligga till grund för det ekonomiska tänkandet. I direkt motsättning till ovanstående antagande står t ex Amartya Sens teori som istället fokuserar på distributionsproblematiken som han menar inte går att härleda till brist på mat och varor utan till andra problem som krig, regleringar, korrumperade regeringar och inkomstfördelning o s v (Eklund 1999). Ett annat exempel är vilka antaganden om människan som ligger till grund för ekonomin, vilket borde vara minst lika avgörande som bristfaktumet. Webers syn på människan som driven främst av de resultat hon kan uppnå genom sina handlingar i den målrationella modellen står t ex i motsättning till (som jag tog upp i inledningen) Habermas syn på människan som driven av en önskan till social samordning. Detta påverkar naturligtvis också vilka

ekonomiska teorier som utformas. Däremot är det naturligtvis viktigt att diskutera grundvalarna för ämnet. Frågan är bara om ämnen som ekonomi verkligen har en gemensam fast grund? Om det inte snarare handlar om en viss politisk värderingsgrund, som tas för självklar eller en sanning? Om denna problematik finns, bör man kanske inte förmörka detta faktum ytterligare, genom att presentera ämnet för eleverna som om det fanns gemensamma grundantaganden.

b. Lärarutbildning

Genom att vidareutbilda och utbilda lärare i kritiskt tänkande, så att de "känner igen" detta och kan stimulera det där det uppträder – det har i en studie utförd vid 70 colleges i Kalifornien visat sig finnas betydande brister i kännedomen om detta (Critical thinkings hemsida 2002). I *The Critical Thinking Handbook* tar man upp flera förslag på hur man kan öka lärarnas kritiska medvetenhet. Några av dessa är att de skall tränas i att inte överförenkla, att undvika det egna perspektivet och att kunna överföra idéer till nya sammanhang, att klargöra och utveckla kriterier för ställningstaganden, att ta ställning till argument och komma på nya lösningar. Det kan även handla om att kritisera och klargöra texter. I stort det samma som tas upp i de 35 punkterna ovan.

Lärare kan således stimulera elever till att söka efter denna grund, genom att uppmuntra en "stark form" av kritiskt tänkande, men detta måste implementeras i hela utbildningsgången. Annars borde man, enligt min uppfattning, riskera att eleverna möts av oförstående lärare och kanske till och med motarbetas i sina försök att tillämpa det de lärt sig av kritiskt tänkande i t ex filosofiundervisningen. Man vet av erfarenheter från t ex forskning kring "lärande organisationer" att det är möjligt att det uppstår ett "avlärande" om en anställd t ex skickas på en ledarskapskurs i tron om att hon när hon återkommer till arbetsplatsen kommer att få ett ökat ansvar. Om detta sedan inte inträffar, utan hon möts med ointresse och ignorans från sina medarbetare, finns risken att hon känner sig desillusionerad. Hon kanske istället börjar utföra sina arbetsuppgifter ännu mer rutinmässigt och känner sig kanske inte heller delaktig i den kollektiva kunskapsprocess¹⁹ som ständigt pågår på ett företag. Detta kan enligt min mening, i så fall tyda på att det även i utbildningsväsendet är möjligt att sätta igång en negativ spiral om eleven möts av alltför motstridiga pedagogiska metoder.

Både Lipman och Paul menar att lärarutbildningen i USA måste reformeras. Selander (1991) säger: "Det är karakteristiskt för Lipmans projekt att han ser metod och lärarutbildning i ett sammanhang" (sid. 57). Det måste ske en översättning av de akademiska kunskaperna till skolkunskaper, men detta sker i alldeles för låg utsträckning idag. Lipman hävdar att konsekvenserna av detta är att blivande lärare reproducerar de metoder de själva mötte när de gick i skolan (Lipman 1991). Det sker således inte den nödvändiga utveckling och anpassning till den verklighet undervisningen borde tjäna.

Enda sättet att få till en förändring menar Lipman är om alla som arbetar inom utbildningssystemet – såväl inom grundskolan, High School och på universiteten –

19

inser att de alla är delaktiga i ett slutet system. De nya studenterna som kommer till colleges och universitet får klagomål från lärarna för att de har bristfälliga förkunskaper i elementär logik och argumentation. De har heller inte tillräcklig förmåga att tänka kritiskt, vilket leder till att de får problem med att tillgodogöra sig kunskap på de högre nivåerna. Detta kan bara förändras, menar Lipman, om universiteten inser sitt ansvar att engagera sig i debatten samt genom forskning om utbildning så att lärarutbildningar kan höja kvaliteten på de nya lärarna (Lipman 1991). Dessa tankar delas av Critical thinking, och finns kanske ännu mer explicit i deras program.

5. Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att Critical thinking och Filosofi med barn har många gemensamma drag, framförallt i vad de vill uppnå med sina respektive program. Gemensamt för dem är att båda inriktningarna förespråkar en förändring i skolan i synen på individen och på individens kognitiva möjligheter. Man tror att man genom olika metoder, vilka framförallt tar fasta på interaktionen mellan skolans olika aktörer och ser möjligheterna i det relationsbyggande som ständigt pågår inom skolan. Båda inriktningarna vill främja ett "kritiskt tänkande", kortfattat genom utvecklad analytisk förmåga att resonera logiskt och göra korrekta distinktioner samt en öppenhet inför olika perspektiv. Båda inriktningarna är också starkt influerade av Vygotskij, Dewey och Mead även om detta inte alltid är uttalat, samt har sin filosofiska grund i Sokrates, Platons lärare.

Deras respektive program strävar efter att skolan skall utvecklas till en "reflekterande gemenskap" och även praktisera "sokratiska samtal" – detta för att implicit skapa en ökad demokratisk medvetenhet hos eleverna. Man vill således utveckla elevens förmåga att kritiskt ta ställning till olika alternativ och perspektiv, i livets samtliga delar. Detta för att man tror att skolan som forum kan vara så mycket mer och behöver vara mycket mer, än en förmedlare av faktakunskaper. Skolan skall fostra till demokratisk medvetenhet samt även fylla lite av det tomrum familjen som institution har lämnat efter sig, i och mer att allt fler barn växer upp i splittrade hem, eller med föräldrar som har små möjligheter att spendera den tid och energi som krävs för att fostra ett barn.

Lipman (1993) menar t ex att man skulle kunna spåra den negativa inställning till arbete, som han menar dagens unga har, till det faktum att deras föräldrar "tagits ifrån" dem i och med att samhället blivit allt mer individualiserat. I dagens samhälle bestäms identiteten framförallt av yrkesrollen och tillhörande meriter, till skillnad från för några generationer sedan, då identiteten istället var nära sammanbunden med familjestrukturen och den roll man hade inom denna. Detta gjorde att barn och föräldrar var en mer sammanbunden enhet och de kunde också påverka varandras normer och värderingar i större utsträckning vilket gjorde att behovet av en samhällelig gemenskap var mindre. Idag hävdar Lipman, måste skolan ta över litet av den "fostrande" roll och det gemenskapsbyggande som familjen traditionellt har tillgodosett. Dessa tankar finns även inom Critical thinkings filosofi.

Ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv, kan man dock ifrågasätta om skolan som institution överhuvudtaget kan aspirera på att ersätta familjen eller föräldrarnas roll. Det är under den "primära socialisationen" – innan samhället "tar över" – som man antar att "den generaliserade andre" bildas i barnets medvetande (Berger och Luckmann i Kunskapssociologi 1998). Man antar således att detta "skapande" av en identitet och en uppfattning om världen måste ske i samverkan med "signifikanta andra" som är föräldrar eller andra till barnet närstående personer. "I själva verket finns det goda skäl att tro att inlärningsprocessen utan en sådan känslomässig bindning till de signifikanta andra skulle vara svår eller omöjlig" skriver Berger och Luckmann (1998:155). Den inlärningsprocess de talar om är den där barnet genom rollövertagandet, förstår och internaliserar de normer och värderingar som gäller i ett visst samhälle och som kan sägas ligga till grund för den "generaliserade andre". Under den sekundära socialisationen är de biologiska banden mellan individer mindre viktiga. Nu är det istället "inre egenskaper" hos den kunskap som skall inhämtas som blir viktiga. Burger och Luckmann (1998) menar således att kunskapens grundstruktur blir viktig för inläringen, t ex att man först måste lära sig algebra för att kunna lära sig differentialräkning eller noter för att kunna spela med andra i en symfoniorkester.

Detta går att knyta an till Critical thinkings och Filosofi med barns idé om att eleverna bör lära sig logik och att göra distinktioner, för att kunna argumentera och utveckla ett kritiskt tänkande. Det som däremot är tveksamt är att själva community of inquiry-metodiken skulle kunna bidra till utvecklandet av "den generaliserade andre" och verka identitetsstärkande i den grad de föreslår, eftersom detta enligt dessa utvecklingspsykologiska teorier skapas under den "primära socialisationen".

Man skulle kunna hävda, som Selander (1991) gör, att Filosofi med barns program lämpar sig bättre på låg- och tidigt på mellanstadiet, medan Critical thinking vill täcka in hela grundskolan såväl som gymnasiet. När det gäller de lägre årskurserna, finns det heller inte några betydande skillnader mellan metoderna. På det sättet menar Selander att de skulle kunna komplettera varandra. Jag uppfattar det som att Selander menar att Filosofi med barn har ett mer genomfört program för grundskolan, medan Critical thinking har ett mer utarbetat program för högstadiet och gymnasiet. Denna uppfattning skulle dock kunna grundas på att Selander endast har haft tillgång till tidiga upplagor av Critical thinkings böcker (1987). Det finns inget som tyder på att man i de senare böckerna (1990-2001) är inriktad på högstadiet eller gymnasiet, tvärt om slår man klart och tydligt fast att utvecklingsarbetet bör börja redan i lågstadiet. De metoder som används innefattar de som Filosofi med barn praktiserar, så jag kan inte se varför dessa skulle behöva kompletteras. Filosofi för barn däremot (just metoden med att läsa berättelser och "hitta" problem) kanske är mer åldersberoende, då risken finns att det upplevs som "barnsligt" av lite äldre barn. Däremot inte sagt att man inte skulle kunna ha värdefulla filosofiska diskussioner om begrepp eller problem med äldre barn, men då kanske i någon annan form.

Vilken metod man väljer (Filosofi med barn eller Critical thinking) måste enligt min mening, vara avhängigt av vilken syn man har på barnets kognitiva förmåga och i vilken mån man tror metoden kan möta de mål man eftersträvar. Min

uppfattning är att skillnaden mellan metoderna, framförallt ligger i själva genomförandet, i hur man skall implementera dem i skolan. Lipman är mer inriktad på att stärka filosofins roll i skolan, medan Critical thinking har en metakognitionsansats och vill se en total förändring inom skolan i synen på kunskap och i uppfattningen om individens kognitiva förmåga. Båda förespråkar dock omfattande förändringar av lärarutbildningen och menar att man måste börja påverka utvecklingen där.

6. Diskussion

Trots de många slående likheterna mellan de bägge inriktningarna finns de ändå vissa skillnader. Man skulle kunna säga att Filosofi med barn fångar delen och Critical thinking helheten. Med detta menar jag att Lipman är mer fokuserad på detaljerna i själva filosofin och på filosofins möjligheter att öppna nya världar för eleven eller ta vara på en redan existerande undran som man antar är djupt mänsklig. Critical thinking däremot, har ett mer holistiskt perspektiv. De ser filosofin som en del i en process som är mycket mer omfattande än vad Lipman vill påskina. De menar att hela utbildningssystemet bygger på en förlegad människo- och kunskapssyn, vilket innebär att man måste se över alla delar, från kurslitteratur till de aktörer som verkar i skolan. Även de antaganden som ligger till grund för de politiska direktiv eller visioner som skolan har att rätta sig efter, måste granskas och förändras för att man skall nå de mål Critical thinking satt upp. Även Lipman ser och erkänner dessa strukturella problem, men han fokuserar enligt min mening, istället på att förändra framförallt skolans aktörer, genom det område han själv är verksam inom.

En annan skillnad mellan de båda inriktningarna (som jag menar går att koppla till ovanstående resonemang) är att Filosofi med barn (inspirerad av den sokratiska traditionen) betonar det muntliga, till skillnad från Critical thinking som menar att den skriftliga träningen är minst lika viktig. Med tanke på hur mycket kommunikation som idag sker skriftligen, inte minst via Internet, känns den senares ståndpunkt mer tilltalande. Ytterligare en skillnad enligt min uppfattning, är att Lipman verkar sätta eleverna i centrum för själva utvecklingen, medan Paul betonar läraren och strukturens roll tydligare. Det är läraren enligt den senare, som mer aktivt måste interagera med elevernas i deras utveckling, genom att stimulera och inspirera den förmåga man antar finns där. Denna skillnad kan även spåras enligt min mening, till Critical thinkings betonande av den "sokratiska metoden", medan Lipman föredrar att tala om en "reflekterande gemenskap", även om han även tar upp det "sokratiska samtalet". Filosofi med barn verkar mer anta att den strukturella utvecklingen kommer lite "av sig självt", särskilt i frågan om elevernas förmåga att kunna "översätta" de kunskaper de förvärvar inom filosofiträningen till andra discipliner.

Man skulle kunna beskriva det som att Filosofi med barn är individorienterat medan Critical thinking är mer systemorienterat. I detta avseende är det lite motsägelsefullt att Filosofi med barn tillerkänner sig framförallt en "reflekterande gemenskap" som metod, medan Critical thinking förespråkar "sokratiska samtal".

Man skulle kunna tro det skulle vara tvärtom, att Critical thinking, som verkar mer strukturorienterade skulle välja att tala mer om en "reflekterande gemenskap". En anledning till detta, kan enligt min mening vara att Critical thinkings program (de 35 punkterna) till stor del bygger på samma principer som den "reflekterande gemenskapen". Ann Margaret Sharp (*The community of inquiry: Education for democracy* i Lipman 1993) menar t ex att dessa kognitiva beteenden (cognitive behaviors) skall finnas i en "reflekterande gemenskap":

...giving and asking for good reason, making good distinctions and connections, making valid inferences, hypothesizing, generalizing, giving counter examples, discovering assumptions, using and recognizing logical fallacies, calling for relevance, defining concepts, seeking clarification, voicing implications, preceiving relationships, judging well, standardizing using good analogies, sensitivity to context, offering alternative point of view, building logically on contributions of others and voicing fine discriminations (sid. 337).

Ovanstående kriterier känns, som jag nämnde ovan, igen från Critical thinkings program. Detta är dock implicit, följaktligen ej uttalat, vilket skulle kunna tolkas som att Critical thinking vill verka mer unika med sina ambitioner, än de faktiskt är. Ovanstående kriterier på hur en "reflekterande gemenskap" ser ut, och det faktum att Critical thinking också eftersträvar detta, visar också hur lika utgångspunkter de bägge rörelserna har.

Slutligen kommer vi till skillnaden i uppfattning om vem som skall avgöra vilka bedömningskriterier som skall gälla inom de olika disciplinerna. Båda är dock överens om att de gamla kriterierna är förlegade. Lipman menar att dessa går att finna inom filosofin medan Paul anser att varje disciplin måste rannsaka sig själv och finna sina egna bedömningskriterier och att dessa måste motsvara kärnan eller grundvalarna för ämnet. Detta tyder på en motsättning mellan dessa båda inriktningar.

7. Kritiska reflektioner

Man måste enligt min mening beakta att både Lipman och Paul är verksamma i USA, även om deras idéer har spridits till andra länder och i Lipmans fall kontinenter. Det amerikanska samhället och den amerikanska skolan verkar, trots globaliseringen, givetvis på sina egna, i vissa fall unika, premisser. Man bör man vara försiktig med att försöka "överta" dessa teorier rakt av. Det krävs omfattande empiriska studier för att utreda vilka behov som föreligger i den svenska skolan. För det första 1) så vet vi idag förmodligen inte särskilt mycket om svenska barns förmåga i förhållande till amerikanska barn, att förhålla sig kritiska till t ex reklam och de politiska budskap de bombarderas med. För det andra 2) vet vi heller inte särskilt mycket om hur den ökade tillgången till olika kulturer (som invandringen har bidragit till) påverkar barns förmåga att ta till sig olika perspektiv. För det tredje 3) så har den amerikanska skolan, sedan lång tid pågått deras multikulturella historia, haft helt andra utgångspunkter än den svenska. Visserligen är både Sverige och USA segregerat, men det borde ändå finnas influenser i detta avseende som påverkar alla i samhället oavsett var de bor.

Ovanstående är endast några av de faktorer som man bör ta hänsyn till enligt min uppfattning när man beaktar dessa teorier. Trots detta menar jag att det ändå finns vissa översättbara delar av programmen som borde kunna vara intressanta att extrapolera till den svenska skolan. Man kan också ha i åtanke att både Lipman och Critical thinking är influerade av pedagogiska teoretiker som Dewey, Vygotskij och Mead. Teoretiker vars idéer redan har starkt inflytande på den svenska skolan, så frågan är vad i detta som egentligen är nytt?

Lipmans tro på individens förmåga är stor. Han verkar anta att bara de "tankestrukturer" frigörs, som ligger till grund för det logiska-, analytiska tänkandet, så kommer eleven själv kunna söka meningen och djupet i de olika ämnen de studerar i skolan. Frågan är vad detta har med filosofi att göra? Enligt min mening är detta en alltför optimistisk syn på individen. Jag menar att man inte kan bortse från att omgivande faktorer som t ex grupprocesser och hemförhållande kan störa elevens förmåga att ta till sig ett ämne även om denna har tillgång till de tankestrukturer Lipman talar om.

För att göra en koppling till Johan Asplunds (2000) teori om "social responsivitet", där tanken att vi som människor har den specifika egenskapen, att vi alltid responderar/svarar på omgivningen. Denna teori borde vara applicerbar på skolsituationen, då denna i allra högsta grad är en social situation. Då blir just relationerna mellan individerna i skolan av avgörande vikt. Eleven "responderar" på läraren och på sina klasskamraters beteende och förmodligen, på de förväntningar omgivningen har på den samme och omvänt. Man kan således inte bortse från dessa faktorer och tro att eleven själv, genom att utveckla sin "tankestruktur" kommer att kunna uppnå de resultat man hoppas på. Mot bakgrund av dessa tankar, känns Critical thinkings mer övergripande och styrande hållning till den förändring man menar behövs, mer genomförbar.

VI. Intervjuer

1. Per Jespersen

a. Bakgrund

Per Jespersen har under hela sin lärarkarriär (cirka 40 år) ägnat sig åt att försöka förstå och identifiera barns behov. Han säger sig alltid ha haft en stark övertygelse om att undervisningen måste anpassas till varje elevs specifika nivå, helt i enlighet med den danska (och svenska) läroplanen. Jespersens första "möte" med Lipmans pedagogik skedde för 20 år sedan, då han i tidskriften "Thinking" konfronterades med dennes tankar och kunde konstatera att: "det här är ju det jag gör!". Mötet med Lipmans arbete ledde så småningom till att Jespersen började skriva om sin egen verksamhet och författa ett antal filosofiska berättelser som han själv och andra lärare, använder som underlag för filosofiska samtal med barn, i den danska skolan.

Efter att ha arbetat i många år inom den statliga danska skolan, har Jespersen nu lämnat denna och driver den helt privatfinansierade och fristående "Læselinien" på "Randerup frie skole". Där undervisar han barn med läs-, skriv-, samt koncentrationssvårigheter, i början hade han bara en elev åt gången för att så småningom när de känner sig lite tryggare ett par stycken varje klass. Han menar att det är nödvändigt, för barn med dessa problem, att vara i små grupper eller en och en, eftersom de inte kan koncentrera sig annars. Undervisningen är naturligtvis starkt präglad av Jespersens filosofisyn.

Skolan ligger i Jespersens bostad, ett 1500-talshus i Bredebro, nära tyska gränsen i södra Danmark. Faktiskt i samma område som den danska pedagogen Christian Kold var verksam i. Kold har haft stort inflytande på den danska skolpedagogiken enligt Jespersen. Han bedrev en "community of inquiry" med traktens bondbarn, redan för hundra år sedan, långt innan begreppet blev aktuellt inom filosofin och pedagogiken i övriga Europa och USA. Jag tror inte att det är en slump att den i Köpenhamn födda Jespersen valt att bosätta sig just där, trots att grannarna som mest består av strängt frireligiösa jordbrukare, ser honom (enligt egen utsaga) som en "antikrist".

b. Mål och metod

Jespersen menar att filosofin är ett givet redskap, som både elever och lärare kan använda för att nå fram till de delar av människans väsen som "...törstar efter samtal och reflektion" (Jespersen 1999:5). Lärare måste kunna sätta sig in i barnets värld, och detta kan åstadkommas, resonerar Jespersen genom att de får grundläggande utbildning i filosofi. Denna kunskap kan de sedan tillämpa tillsammans med sina elever i diskussioner om filosofiska problem. Då lär de förhoppningsvis känna barnens tankar och kan förstå dem, vad var och en kan och behöver. Man kan därför aldrig undervisa alla barn på precis samma sätt. Det gäller att se de olika individernas speciella behov och tillgodose dem, detta kan kräva olika arbetssätt.

”Målet är att i ett givet ögonblick – mitt i undervisningssituationen – för en längre eller kortare period, föra upp diskussionen på ett högre plan” (Jespersen 1999:12). Det handlar således om att integrera filosofin i de övriga ämnena, för att fördjupa förståelsen för dessa, samt för att utforska de existentiella frågor som berör oss alla. Jespersen påpekar dock att när eleverna börjar komma upp i 15-års ålder, är de redo att presenteras för den traditionella filosofi- och idéhistorien. Fördelen är att eleverna då, har lättare att ta till sig filosofin, då de känner igen frågorna från den tidigare integrerade (tillämpade) filosofin.

Ytterligare ett moment av filosofin, är att läsa högt ur filosofiska historier/berättelser (i enlighet med Lipmans metod) och tidningsartiklar. Dessa måste anser Jespersen (som är uttalat kritisk till Lipmans material) vara anpassade till varje lands speciella kultur och historia. Jespersen har skrivit ett antal berättelser med utgångspunkt i de erfarenheter han gjort med sina elever samt med referenser till danska sagor och kulturhistoriska händelser. Berättelserna får inte vara för långa, de måste vara spännande och engagerande, i dem skall de filosofiska frågorna/begreppen finnas inbyggda. Efter läsningen av berättelsen, diskuteras dessa (begrepp) på samma sätt som nämndes ovan (i exemplet med integrerad filosofi) och i princip enligt Lipmans metod.

Det viktiga är, att läraren aldrig får avsluta/sammanfatta det hela med att berätta om vad antikens stora tänkare eller vad han/hon själv tänker om de frågor som diskuterats, det förstör barnens lust att tänka själva. De vill känna att de är de är unika och att de är de första som tänker på en viss fråga. Om barn får höra att någon redan tänkt på samma sak som de själva upplever de sina egna tankar som meningslösa, enligt Jespersen. Detta gäller dock inte om det är andra barn i gruppen som tänkt liknande tankar. Det har med deras upptäckarglädje att göra, de måste därför få utvecklas fritt och känna att deras tankar är unika.

c. Överspridande effekter

Skälet till att man inte skall bedriva ”traditionell” filosofi²⁰ med små barn (under 15 år), är just att de inte är mogna att ta till sig detta ännu, man riskerar att förstöra deras lust och intresse för ämnet, menar Jespersen. Filosofin skall istället vara det medel genom vilket elev och lärare kan mötas i reflektion över ett ämnes kunskapsmässiga grund. ”Det elever alltid vill, medvetet eller omedvetet, är att knyta ny kunskap till den begreppsvärld de redan har och på så vis utvecklas” (Jespersen 1999:13). Filosofin kan genom sin speciella form knyta samman de fragment av kunskap som av eleven kan uppfattas som utan egentligt sammanhang. Jespersen betonar att ”varje ämne har sin egen terminologi och sin egen sfär” som kan förtydligas genom filosofin. Det handlar om integration av filosofin i ämnena och om att förtydliga ämnenas inre substans.

Filosofin för Jespersen skall även användas för att fördjupa förståelsen för olika ämnen. Han menar att det ibland räcker att ta bara fem minuter för att diskutera ett begrepp eller en fråga, som någon väcker och som kanske behöver klargöras, för att man genom filosofin skall uppnå den fördjupande effekten. Han

²⁰ Teoretisk filosofi eller filosofihistoria där de antika filosofernas tankar presenteras och analyseras.

vidhåller att "det är skolans plikt att ta sitt ansvar utifrån den verklighet barnen befinner sig i" och menar att barnens verklighet och vardag förändras med tiden och att skolan därför måste följa med i den utvecklingen. Så att det inte skapas ett alltför stort glapp mellan barnens verklighet och skolans praktik.

d. Existentiell dimension

Genom logiken, etiken, estetiken och metafysiken, behandlas det som vi alla innerst inne förundras över: meningen med vår själsliga existens. Jespersen framhåller dock att det är inom metafysiken, som ägnar sig åt grunden för vår själsliga existens, som frågandet har sin speciella plats och som man kan nå barnen, han säger:

Metafysiken stannar upp vid frågan; de andra tre grenarna av filosofin upphör först vid svaret. Sokrates var därför mer en metafysiker än en logiker, etiker eller estetiker. Därför är barnet mer en metafysiker än något annat. Det är också därför metafysiken är djupare än de tre övriga grenarna av filosofin. Den är grunden för den övriga filosofin, liksom existentiella frågor är grunden för livsupplevelse och livskvalitet (Jespersen 1999:10).

Undervisningen betonar Jespersen, skall hjälpa till att bredda ungdomars erfarenheter, i hela deras tillvaro. Han knyter an till John Dewey och säger: "Målet ska inte bara vara för framtida behov. Det ska finnas här och nu – just i den situationen där gruppen befinner sig" (Jespersen 1999:13).

"Vår tid är på många sätt så likriktad att de som är annorlunda har svårt att passa in. Det finns egentligen ingenting att erbjuda människor som lider av själslig vanmakt, en vanmakt de kanske inte ens är medvetna om" (Jespersen 1999:5). För Jespersen är detta inte tomma ord, utan de är fulla med mening och slår han fast, fullt genomförbara. Dagens sekulariserade, västerländska samhälle har gjort att vi har förlorat den andliga dimensionen i livet. En andlig dimension, som är livsnödvändig, för att vi som meningsskapande individer skall kunna leva ett värdigt liv, "där kyrkan tidigare hade en plats i människans själsliga liv, finns nu som en följd av sekulariseringen, ett andligt tomrum, som inte utan vidare låter sig fyllas" (Jespersen 1999:5). Även om filosofin till skillnad från religionen inte kommer med några färdiga svar, kan den genom att ställa de öppna²¹ frågorna fylla detta tomrum, som Jespersen menar att de flesta i dag har inom sig.

e. Lärarrollen

Jespersen vidhåller att det är mycket viktigt att läraren är beredd att ställa sig vid sidan av samtalet och inte faller in i den traditionella lärarrollen som i stort går ut på att komma med färdiga svar på de frågor barnen ställer. Metoden går ut på att försöka vara uppmärksam på när en elev ställer en filosofisk fråga under en lektion, oavsett vilket ämne som just då behandlas. Om frågan väcks, får läraren inte avfärda eleven med någon enkel förklaring, eller med att man skall gå igenom detta i en senare kurs. Då dödas elevens lust att utforska och lära och hon hindras att tränga djupare in i ämnet och från det som är målet med filosofin, att utveckla den intellektuella förmågan.

²¹ Filosofiska frågor utan givna svar.

Det man kan göra, är istället att t ex sätta sig i en ring och låta var och en föra fram sina åsikter om frågan, detta behöver inte pågå så länge. När eleverna vant sig vid metoden, kan det ibland räcka med fem minuter. Det är även mycket viktigt att även de elever som vanligtvis är "tysta" och kanske inte har så lätt att uttrycka sig, får tala först. Det kan ofta vara så (vilket även Lipmans och Ohlsson/Malmhesters studier har visat) att det är andra elever än dem som vanligtvis talar på lektionerna som är mest aktiva under filosofistunderna.

Detta borde enligt min mening i sig vara positivt för undervisningssituationen, då de flesta barn behöver få utlopp för sitt uppmärksamhetsbehov och just den positiva uppmärksamhet som de elever får som är "duktiga" i andra ämnen, kan på detta sätt fördelas lite bättre.

f. Filosofiska begrepp

Om filosofin verkligen skall nå barnen och deras värld utifrån deras erfarenheter, kan vi inte bara undervisa om de olika filosofernas liv och idéer eller årtal i filosofihistorien. Vi måste låta de filosofiska begreppen komma in i barnens sinnevärld, där de kan skapa nya erfarenheter inom områden där de annars kanske inte skulle få den möjligheten (Jespersen 1999:13f.).

Jespersen uttrycker att: "Människan har behov av och vill dela sina tankar med andra, särskilt barn har detta behov". Idag har inte alla barn någon vuxen att tala med. De kanske inte vill gå till skolan på morgonen och de vuxna frågar sig "Vad är problemet?". Du får ju din undervisning, du har det bra materiellt? Men problemet är kanske att barnet känner sig ensamt. Han menar att de inte säger det, men de tänker det. Skolan kan dock möta detta behov genom filosofin.

Väcks frågan vad ensamhet är under en lektion kan du skriva upp det på tavlan, då kan det mycket väl vara ett barn som säger – det är jag! De går med det inombords och säger ingenting fören de märker att andra barn kanske går och bär på samma känsla. Du kan ibland märka, om du känner dem tillräckligt bra, att de först får någonting mörkt i blicken... men sen när de kommer över det, då kan man börja diskutera kring vad ensamhet är för någonting filosofiskt och detta leder till någon slags mental eller andlig förlösning. Genom att dela med sig av vad de känner, att få sätta ord på känslorna händer någonting på en mycket fundamentalt på ett djupt plan inom dem.

Vidare slår Jespersen fast att: "Helst borde det vara så att undervisningen kunde organiseras utifrån samtal kring övergripande filosofiska begrepp, så att det skapas sammanhang mellan omvärld, intellektuella bas-begrepp och sinnen och metafysikens grundelement i alla undervisningssituationer" (1999:17). Han har således ett holistiskt perspektiv på utbildning och menar liksom Dewey att utbildning och demokrati är nära sammanbundet i västvärlden.

I dagligt tal kan man säga att lärare och klasser samtalar om filosofiska begrepp som om det vore första gången i mänsklighetens historia som någon talade om dessa ting. Barnen uppskattar just det. De blir oerhört stimulerade och lär sig något nytt utan att upptäcka att det sker. Bättre kan det ju knappast bli! (Jespersen 1999:17).

Jespersen tar upp ett exempel från sin egen undervisning, på hur diskussioner kring begrepp kan te sig. Under ett samtal om begreppet rädsla säger Linda: "Rädsla är...

jag vet inte riktigt. Jo, rädsla är ett slags stämning som hjärnan försätter en i. Så där utan vidare". Då frågar läraren "Hur menar du då?". Hon fortsätter "Det är det jag inte vet. Kanske är det för att man inte orkar med det som sker just då. Då blir man rädd liksom och vill slippa det man inte klarar av" (sid. 19). De fortsätter sedan att diskutera och kommer in på vad känslor överhuvudtaget är. Jespersen poängterar att eleverna här är väldigt nära det Sören Kierkegaard insåg, nämligen att rädslan var vägen till skuld och att detta måste bearbetas för att ett personligt liv och en personlig existens skall kunna utvecklas. Detta får dock inte påpekas för barnen om de skall nå målet som är insikter och ett självständigt tänkande.

g. Tänkande och språk

Jespersen anser att tänkandet föregår språket, "intuition och själsligt sensibilitet är till en början ordlösa" (Jespersen 1999:17). Vi behöver få tillgång till språket och den begreppsvärld som följer av det, för att vi skall kunna utveckla en skarp, analytisk förmåga. Eleverna måste även känna en trygghet i gruppen för att kunna uttrycka och beskriva sina tankar och frågor. Däremot tror han inte att lösningen är att införa nya ämnen och schemalägga sådant som filosofi, kristen etik eller normer och värderingar. Detta påminner om den diskussion som fördes i Sverige för en tid sedan enligt min mening. Jespersen menar att det inte finns mycket som tyder på att sådana nya ämnen skulle leda till en fördjupad kunskap om den egna existensen eller livets villkor.

h. Lipman

Jespersen är kritisk till Lipman och menar att det finns kulturella drag i hans texter som gör att de inte fungerar i Danmark. Han invänder att danska barn är "bortom logiken" och inte behöver just den typen av träning längre. I stället förespråkar han att man bör läsa texter ur den danska (eller svenska) kulturhistorien. Lipman är för tråkig. Barnen tröttnar direkt och fastnar inte för de filosofiska problemen. Han framhåller att det kan ha att göra med att Lipman själv inte har så stor erfarenhet av att jobba med barn och att detta förmodligen är nödvändigt om man skall kunna formulera texter som barn blir intresserade av.

2. Bo Malmhester

a. Bakgrund

Ragnar Ohlsson skriver i *Filosofi med barn* (1999) om sin egen och Bo Malmhesters filosofisyn att:

Vår uppfattning om vad filosofi är kan kort karakteriseras på följande sätt. Det grundläggande antagandet i västerländsk filosofi är att vi bör vara förnuftiga. Det är en plikt att vara klok, ty att vara klok är att göra det man har goda skäl för och att göra det man har goda skäl för, är att göra vad man bör (sid. 25).

År 1986 kom gymnasieläraren i filosofi Bo Malmhester, i kontakt med metoden för "filosofi med barn" genom en kurs i Helsingör, Danmark. Dessförinnan hade han

läst Matthew Lipmans bok *Philosophy in the Classroom*, och upplevt att den stämde väl överens med hur han själv hade tänkt i många avseenden. Han berättar att han bland annat använt Robert M. Pirsigs *Zen och konsten att sköta en motorcykel* långt innan det första mötet med Lipman.

Jag jobbade i 20 år med Pirsigs bok, han är ingen filosof egentligen, men han har lyckats levandegöra den klassiska filosofins problem i det moderna samhället på ett bra sätt. Det är en beskrivning av samhället och av mänskliga relationer, som är relevant.

Efter att först ha prövat metoden på gymnasiet, föddes idén att försöka pröva den på yngre barn i Upplands Väsby. Ett forskningsprojekt inleddes tillsammans med Ragnar Ohlsson, professor i praktisk filosofi vid Stockholms universitet, som senare resulterade i bland annat boken *Filosofi med barn* (1999).

Huvudskälet för mig att börja med filosofi med yngre barn, var att jag trodde att eleverna förlorade sin nyfikenhet i grundskolan redan innan jag träffade dem. Så jag tänkte att man kanske kunde vaccinera dem mot fördomningen och skolanpassningen, så att de i stället fick behålla sin egen livsvilja eller drivkraft.

Malmhesters syn på filosofins möjligheter hänger troligen ihop med densammes kunskapssyn. Han hävdar att det är genuint mänskligt och kanske djuriskt på vissa sätt att vilja leva ett bra liv. I skolan får barnen reda på hur man skall göra, och en del tror på det, medan andra inte tror på det och ägnar sig åt annat istället. Tanken med filosofin är bland annat att förena dessa två grupper och uppnå en kritisk och reflekterande, "undersökande gemenskap".

b. Målsättning

Det enklaste är ju att säga att man vill skapa tänkande och självständiga individer, som förstår vikten av att argumentera och att de har egna erfarenheter. Kan man skapa såna människor så finns det hopp om ett samhälle, som kan bli mer av den karaktären, att vi förstår att samhället är någonting vi skapar tillsammans.

Detta uppger Malmhester: "...är ju i hög grad i linje med läroplanen för skolan, som den är formulerad i den vackraste delen." Det är just mötet *mellan* barnen som är det viktiga, särskilt om eleverna kan börja märka själva att de tillsammans kan upptäcka nya saker och idéer i skolan. "Om vi tänker just pedagogiskt kan de ju lära sig att ta ansvar för sin skolsituation och göra någonting konstruktivt av den." Detta grundas förmodligen i en tro på barns självständiga utforskande.

c. Undervisningsmaterial

Malmhester har betonat vikten av att ha tilltro – och förtroende för materialet (liksom Jespersen och Haglund). Han har använt material från både Pirsig (som nämndes ovan) och Lipman, samt bl a sagor som Saint-Exupérys *Lille prinsen*. Han säger om Pirsig: "Den har blivit för svår nu för eleverna, men den fungerade bra i början. Det gick väldigt länge, sen vet jag inte varför det inte fungerade längre... jag har olika förklaringar till varför jag misslyckades bl a så upplever jag att eleverna har blivit sämre på att läsa." Han påpekar att det kan finnas många olika skäl till att materialet

inte fungerar i längden, en av orsakerna kan vara att han själv inte hittade så många fler möjligheter i boken och därför blev lite uttråkad av den.

d. Kulturella problem med Lipman

Malmhester känner inte igen sig i kritiken som framförts mot Lipman, att det skulle finnas kulturella stildrag i dennes texter som begränsar användningen av dem till USA.

Nej, jag tror inte att det kulturella i Lipman är begränsande (se även Haglund). Jag använde Lipman i tre år på lågstadiet. Jag har också använt det i gymnasiet i olika sammanhang. Det har gått bra, speciellt Vittra, som jag använde första gången på mellanstadiet, den handlar ju om språkfilosofi. Alva som jag använde i årskurs ett (på lågstadiet) har också en del språkfilosofi i sig och det fungerade bra. Pia och Guss däremot, är lite svårare, men den fungerar också, man bör dock vara inställd på att det är ett hårt arbete.

Han påpekar att han misstänker att bl a Jespersen, har inställningen att filosofin skall ta en med "storm" och att den skall ge ett känslorus. Malmhester vänder sig mot denna inställning och menar att det snarare handlar om hårt arbete.

När man litar på materialet, på situationen och på barnen, då behöver man inte vara orolig för att man skall tappa kontrollen, man behöver ju inte ha kontrollen! Är det små barn så måste man ta ansvaret för ordningen och försöka få med dem som är intresserade av andra saker än det man för tillfället diskuterar. Men om filosofin är verksam på det sättet som Ragnar, jag och många andra tror, så är det ett genuint mänskligt sökande, och då gäller det bara att få barnen att inse det... att de har chans att ställa sina viktiga frågor och att det inte behöver vara lärarens frågor.

Malmhester berättar om sitt arbete med en specialkurs i "filosofi med barn" i årskurs tre på lågstadiet. De använde Lipmans "Vittra" som lektionsunderlag och eleverna gick in för det med "liv och lust" och de lärde sig också att ställa frågor. De lärde sig även att identifiera vad som är en fråga och att man kan ställa vilka frågor som helst egentligen. Problemet var (som eleverna också insåg) att de själva (omedvetet) hade dragit upp gränser för vad man kunde fråga i skolan.

Detta är ju ett centralt begrepp – vad är en fråga? På lågstadiet var det ibland de som inte visste vad en fråga var... en gåta var det någon som föreslog. Man kan ju som lärare heller inte säga: vad bra du frågar o s v. Istället kan man säga: vad är det för skillnad på de här två frågorna? Det är där distinktionsbegreppet kommer in.

Malmhester framhåller att man på olika sätt kanske kan ta kontroll över frågeprocessen, genom att fråga sig själv samt försöka precisera vad en fråga är. Detta hoppas han i längden skall leda till att barnen kan ställa precis de frågor de vill, så att de kommer bort från det man skulle kunna kalla pseudofrågandet, eller ett frågande för frågandets egen skull.

Detta pseudofrågande, skulle enligt min uppfattning, kunna bero på att eleverna kanske har fått uppfattningen att i skolan skall man ställa frågor oavsett vad det är för frågor och oberoende av vad man faktiskt vill veta. Man skulle kunna associera till Säljö och säga det ingår i skolans kommunikativa praktik att ställa

frågor, kanske mer för att visa att man kan sin sak, än för att man har en genuin undran över någonting.

e. Filosofiska begrepp

För Malmhester har det naturliga varit att försöka skapa en samverkan och en gemenskap *mellan* barnen i en "reflekterande gemenskap", genom det "sokratiska samtalet". Han betonar att det därför framförallt blir språket de jobbar med, de språkliga strukturerna och de grundläggande språkliga begreppen. Även träning i argumentation skapar förutsättningar för ett samtal där man lyssnar på varandra och tar varandras åsikter/uppfattningar på allvar skall kunna bedrivas.

Sanningsfrågan eller ärlighetsfrågan är ju viktig då, men också *distinktionsbegreppet*: att kunna skilja saker från varandra. *Kriteriebegreppet* som jag inte förstått betydelsen av för en nu på senare tid och jag vet inte om man kan göra det levande och användbart. Det finns ju verktyg för detta, men det är ju inget man kan lära ut. Det man kan göra är att försöka öka deras (barnens) medvetenhet om... kanske få dem att lägga märke till vad de gör. Det är ju möjligt att det finns något bättre sätt att beskriva detta än det som jag kallar kriterier, men de måste ju skapa sig en egen bild av det på något sätt.

Han framhåller att det "händer så *mycket* spännande i samtalen" och har därför ingen speciell teori om vad som händer hos dem (här antar jag att han syftar på inre förändringar). Han säger att barn genom filosofin undersöker verkligheten, sanningen och vad språket *räcker* till. Detta är i linje med Jespersens tankar om barn som säger: "De växer upp med ett öppet sinne; de förundras och frågar sig fram efter tillvarons gåtor. De tänker så att säga metafysiskt – prefilosofiskt, om man så vill" (Jespersen 1999:5).

Malmhester använder också lekar i undervisningen, där barnen får träna sig i att bygga upp – och förstå regler. Det är viktigt att de förstår att de *själva* kan skapa regler. Detta praktiseras genom att barnen själva får ta mer och mer ansvar för, samt sätta upp regler för filosofisamtalen. "Det är en förlängning av de hela och ibland kan de ta över själva. De tog t ex över mikrofonhållandet och avgjorde på det sättet vem som pratade om spännande saker. Man måste göra på massa olika sätt... det blir ju aldrig... man vet ju aldrig vad som händer", säger Malmhester.

f. Sekularisering

Jespersen har uttryckt att den ökade rotlösheten och osäkerheten i samhället kan vara ett resultat av religionens minskade inflytande på människors liv. Han tänker sig att filosofin kan fylla lite av detta tomrum, genom att öppna för möjligheten att söka efter svaren på metafysiska frågor om vår själsliga existens på ett annat sätt, än genom att vända sig till religionens redan uttänkta svar.

Malmhester gör inga sådana kopplingar mellan sekularisering och filosofi (det gör inte heller Haglund). Han hävdar att det finns så många andra tvärsäkra svar t ex inom naturvetenskapen som barnen kan hålla sig till, ifall de undrar över tillvaron. Han nämner naturprogram på TV och säger att "de kan nöja sig med den bilden i så fall". Han känner inte heller igen detta sökande alls hos de yngre barnen, däremot

bland gymnasieeleverna. Där kan det finnas de som söker sig till New age och andra nyandliga rörelser för att få svar på sina frågor om tillvaron.

Enligt min mening strider detta uttalande mot Malmhesters uppfattning om barns intresse av, och nyfikenhet inför, att utforska livets olika delar. Men det kan också bygga på en feltolkning av Jespersens teori om barn som prefilosofiska.

g. Ömsesidigt utbyte

Ett skäl till att bedriva filosofi med barn, som även Jespersen understryker, är att metoden skapar ett ömsesidigt utbyte mellan lärare och elev och att detta kan vidga den förres uppfattning om den senares intellektuella och känslomässiga förmåga. Något som är viktigt inte minst för att skolundervisningen skall kunna läggas på rätt nivå och möta varje individs speciella behov, som det står i läroplanen. Malmhester delar denna inställning, han hävdar att lärarens syn "absolut" förändras genom filosoferandet "Det har jag många vittnesbörd från de lärare som jobbar i projektet (filosofi med barn) som upplevde att andra elever (än under lektioner i de traditionella ämnena) blommade ut, "bråkstakar" som nu fick utrymme för sina tankar. "De hade ju viktiga, starka erfarenheter som de, när de fick chansen kunde argumentera för eller artikulera och de kunde bidra med *sina* exempel o s v." Malmhester menar att på många sätt är dessa barn annorlunda.

Jag uppfattar det som att Malmhester menar att dessa barn tänker på ett lite annat sätt än de mer välanpassade barnen. Johan Asplund (2000) skulle förmodligen hävda att dessa elever blivit "bråkstakar" som en reaktion på att skolan inte mött deras behov av *social responsivitet*,²² eller m a o deras "naturliga" nyfikenhet och intresse. Han menar att människans allmänna svarsbenägenhet gör att hon i situationer där detta inte stimuleras, kan utveckla en *asocial responslöshet*, d v s hon slutar att reagera på stimuli från läraren. Däremot får förmodligen "bråkstaken" sitt behov av respons från andra elever, genom att provocera och imponera på omgivningen. Eftersom filosofin har andra former och ställer andra frågor än inom andra ämnen, är det kanske inte så konstigt att detta kan stimulera de elever som normalt ställs utanför diskussionen. Enligt min mening är detta en mycket viktig konsekvens av verksamheten, dock är det svårt att acceptera att detta skulle begränsas endast till filosofilektionerna. Har inte skolan en skyldighet att försöka "möta" alla elevers behov eller åtminstone de som faller inom ramen för normalfördelningskurvan?

Det kan aldrig kan bli ett öppet förutsättningslöst sanningssökande om man håller till *inom* ett ämne (disciplin), menar Malmhester. Filosofi med barn måste därför vara fristående från disciplin och metod, så att lärare och elever och ytterst eleverna själva, kan bestämma hur man skall utforska verkligheten. Detta är redan bestämt inom de olika ämnena, även om man kan granska förutsättningarna för de olika disciplinerna. "Eleverna kan t ex spekulera om vad som händer om man *byter* utgångspunkter men man får ju inte göra det på riktigt i alla fall. Detta märker eleverna med en gång, om det är allvar eller bara en lek".

²² "Responsiviteten är en allmän svarsbenägenhet. Att människan är en responsiv varelse betyder bara att hon har en allmän benägenhet att svara på stimuli" (Asplund 2000:33).

Lärares förändrade syn på eleverna kan även illustreras genom detta uttalande. Där kan man se hur Malmhøster fått en annan "förståelse" för vissa elevers önskan att rita istället för att prata på lektionerna. Något som först förmodligen uppfattades som en protest från dessa barn sida.

De fick rita blommor också (på filosofilektionerna), det var en del som ville det. Då märker de också skillnaden mellan det associativa tänkandet eller estetiskt (och det strukturella tänkandet). Att här (på filosofitimmarna) måste man få ett strukturerat tänkande. De uttrycker sådana här insikter på mest märkliga sätt. Man blir bara jätteledsen när de vill rita blommor när man håller på med ett intressant samtal, men det var ju betydelsefullt. Det är först nu som jag verkligen förstår, eller jag tolkar det på ett annat sätt i alla fall.

Men han vidhåller också att alla lärare inte kan, vill, och behöver säkert inte jobba på det här sättet (med filosofi). "Det viktiga är ju att eleverna möter några sådan lärare under grundskolan och gymnasiet och det kan ju vara inom olika ämnens ram".

h. Överspridande effekter

En effekt som visade sig enligt Malmhøster, efter den försöksverksamhet de genomförde, var att eleverna blev bättre på att prata matematik men inte nödvändigtvis bättre på att räkna. De fick lättare att resonera kring de matematiska problemen. Men självklart påverkar filosofin andra aspekter av livet och andra ämnen i skolan. "Annars skulle man ju inte hålla på, om det inte berörde resten av livet vore det meningslöst och de andra ämnena är det trots allt lite liv i... skratt".

Å andra sidan påpekar jag att det kanske är matematikundervisningen som inte är anpassad för att ta till vara på elevernas analyserande. Då hjälper det inte hur kritiska och analytiska eleverna är. Det kan förmodligen ändå inte få de positiva effekter man hoppas på om inte skolans övriga ämnessfär förändras i takt med att eleverna utvecklas och lär sig tänka på ett mer självständigt sätt.

Malmhøster instämmer i ovanstående resonemang och påpekar att många lärare förmodligen föredrar och känner sig trygga med den mekaniska lösningen.

I och för sig tycker de att det är skojigt att resonera då och då om metoderna. Men även på gymnasiet så vet de (lärarna) hur det skall vara, och är det så att man ruckar på det, så blir de jätteosäkra. De nya nationella proven är i och för sig utformade så att eleverna skall resonera och då tvingas lärarna ju ompröva sitt ämnes natur lite grand. Jag inbillar mig att jag gav dem (filosofieleverna) chansen att protestera eller göra revolt förutsatt att de verkligen kunde tala om för mig att det vi sysslade med inte var nåt värdefullt. I så fall skulle jag sluta, för jag hade ju inget som band mig, jag gjorde ju det här extra.

i. Gruppdynamik

Ovanstående exempel visar hur betydelsefull gruppdynamiken kan vara för att vissa elever skall kunna bli delaktiga i diskussionerna.

En gång gjorde de en kupp och bestämde sig för att inte säga någonting, det var ju ganska kul, men jobbigt. Det kan ju också vara så att det finns några dominerande elever som har lagt en struktur i klassen, att det som de säger är rätt. Eller att de bara har ett sätt att fråga som

skrämmer de andra. Har man en sån klass kan man ju inte börja filosofera. Man måste ju först ha skapat någon slags klimat där barnen är intresserad av att lyssna på varandra.

Här är en intressant koppling till en av mina frågeställningar som löd: Ingår det i ett kritiskt tänkande att kunna ifrågasätta befintliga samhällsstrukturer och ideologier? Kan eleverna i så fall tillåtas att ifrågasätta även skolans institutionella miljö? Malmhøster mener at "hans" elever kunde göra detta, men frågan är hur han i så fall skulle kunne bedrive undervisning? Kan man anta at det g r at göra lektionerne så pass interessante at samtlige elever f redrer filosofien fremfor at g re annat? Någon slags tvång borde det ju ändå vara uundvikligt åtminstone i et indledningsskede.

Malmhøster betonar at man just gennem filosofi har specielle m jligheder at bryde destruktive strukturer, eftersom man vill sl ppe in de som har specielle erfaringer. Bare det finns en  rlig strävan hos dessa elever, så kan man fånga upp dem, enligt Malmhøster. Han p  ngter at n r det  r små barn  r det inga problem, at de  r spontant s kende, även om de kan vara orolige av olika skäl, h r mener han også at det finns all anledning at bearbejde eventuelle problemer.

Det fungerer ju på det sättet terapeutisk. I og med at de tar kontroll över språket og f rst r at de kan argumentere. Den ruskigaste eleven jeg hade var ju en som man knappt f rstod vad han sade, han visste knappt hur man pratade. Men långsamt började han förstå. Vi satt i ring og pratade og hade något slags experiment... og d  började han komme in, f rst gennem at någon av kamraterne " versatte" det han sade og sedan gennem at han pratade själv. Så det handler mycket om at bygge begrepp og argument.

H r lyser Malmhøsters engagemang og önskan at "f rl se" fremforalt de elever som inte har de "rette" f ruds tningerne med sig hemifrån när de b rjer i skolen. Han verkar mena at skolen har et samh lletigt ansvar mot eleverne og mot demokratin at ge alle samme "chans" at skabe et v rdefult liv.

3. Liza Haglund

a. Bakgrund

Liza Haglund började intressera sig för "Filosofi med barn" när hon l ste ämnet *Barnkultur* og *Teoretisk filosofi* på universitetet i slutet av 90-talet. Hon fick reda på at Ragnar Ohlsson verksam vid institutionen för praktisk filosofi vid Stockholms universitet, "h ll på med någonting" og tog kontakt med honom. Denna kontakt ledde til at Haglund blev delaktig i det forskningsprojekt i Upplands Väsby, Ohlsson drev tillsammans med Malmhøster. Hon skrev senere en uppsats som i omarbejdet skick, togs med i den bok projektet resulterede i.

För ca 3 år sedan påbörjades et annat projekt med filosofiske samtaler med barn på Södra teatern i Stockholm. Initiativtagere var teaterdirektör Ozan Sunar, som efter at ha taget kontakt med Ragnar Ohlsson indledte et samarbejde med bl a Haglund. Hon utformade en kursplan (planeringen skedde dock tillsammans med Ohlsson) og var en av dem som ledde de filosofiske samtalerne med barnene. De var cirka 10-15 barn åt gången, vilket Haglund mener  r lagom m nge. Hon föredrog også at pr sentere de filosofiske problemerne direkte til barnene.

Jag gjorde inte alls som man har gjort traditionellt. Jag körde ganska så pang på. Ibland fick de läsa texter och ganska ofta så tog jag upp något problem som jag kände för... Nu är det så här, det bor en familj vid en sjö och fiskarna börjar ta slut, de får inte fiska. Hur skall de göra?

Haglund upplevde att denna metod fungerade väldigt bra, då barnen blev både engagerade och kom igång med tankeverksamheten väldigt snabbt.

b. Målsättning

Haglund menar att målsättningen med filosofin är för det första 1) att den kan ha någon slags överspillningseffekt på andra ämnen. "Jag tror att man blir lite smartare, lite mer analytisk vilket gör att det kanske är lättare att hitta kärnan i problemen". Hon betonar att hon föredrar den analytiska filosofin och det är den som kan ha dessa effekter.

Jag tänker mig att den enskilde eleven, genom filosofin, kan bli lite snabbare på att sortera ut vad problemet är, och vad det är de skall läsa... att de kan skilja på olika sammanhang. Där kan jag ju tro och det har jag fått från Ola (Halldén), att det inte är så självklart att man måste knyta ihop ämnen, att man skall integrera olika verksamheter i varandra. Det kan ju bli väldigt oklart vad det är man skall göra. Ett annat sätt att se det är att man istället mer renodlar varje ämne. Att barnen lär sig att "gilla" att t ex matematik är ett spel med tecken och då håller vi inte på med att mäta bräddor... utan vi räknar. Annars tror jag att det kan bli väldigt oklart vad man håller på med.

Just integreringstanken hänger ihop med tanken att man skall "vardagsanknyta" det man lär sig i skolan. Men det kanske inte är så självklart att det är det bästa ur pedagogisk synvinkel, påpekar Haglund. För det andra 2) är filosofi intellektuellt stimulerande och roligt. Målsättningen kan då således sägas vara att visa barn att det är kul att tänka och använda hjärnan. Hon menar att det i samhället idag, finns någon slags underskattning av barns intellekt. Att man verkar tro att barn inte behöver någonting annat än "skrikspel". Och här påpekar hon att filosofin kan fylla ett visst behov av en personlighetsutveckling, men att det är en dimension av det, mer en bieffekt.

Det är någon slags fördumnings-våg som sprider sig över landet, att nöje skall vara tjo och glam. Jag menar att nöje också kan vara att tänka på allvarliga saker. Sen skall man ju bli kritisk och lära sig att ifrågasätta. Det är ju någon slags demokratisk patos man skulle kunna lägga in i det. För att delta i en demokratisk process så krävs det att man också kan ta till sig och förstå en argumentation, för att kunna klura ut vad det är som sägs här, vilka antaganden som följer av det och det... det är viktigt.

c. Lipman och materialet

Haglund använde således en metod som skiljer sig väsentligt från Lipmans metod, även om hon då och då ägnade en lektion till att "läsa texter" och "göra frågor" på Lipmanskt vis. Men hon påpekar också att barnen uppvisade ett visst motstånd mot Lipmans metod. "De gillade de inte, men jag hade väl någon idé om att jag trodde det var bra då. Lipmans material tycker jag är jättetråkigt."

Haglund menar för det första 1) att "vissa" kanske är positiva till materialet framförallt för att det ger lärarna någonting att "hålla fast vid". Materialet innehåller

dels färdiga texter att "jobba" efter, men också mycket omfattande lärarhandledningar. Något som kritiseras av bl a Jespersen som frågar sig hur detta hänger ihop med tanken om barnets naturliga filosoferande. För det andra 2) så tror hon att vissa lärare (och andra) attraheras av att Lipmans material innehåller en utvecklingstanke. Att barnen förväntas genomgå en utveckling och bli bättre och bättre på att filosofera. Detta stämmer förmodligen bra överens med lärares uppfattning inom de traditionella skolämnen och gör att de har lite lättare att inkorporera filosofin i sina redan förutfattade meningar om skolans praktik och målsättning. Haglund förhåller sig kritisk till utvecklingstanken. Hon tänker att det förmodligen kan bli ett lika "bra" filosoferande första gången man gör det, som efter månader av träning. Det beror på olika faktorer som t ex barnens förförståelse och vana att tänka i dessa banor.

Det ligger ju i Lipmans material, att man börjar med distinktioner och går vidare till begreppsförståelse osv, men vissa ungar är ju så här direkt – nu skall jag säga två saker och det är inte samma som det osv – medan man kan träffa andra som har hållit på länge, kanske gått tre kurser, och de håller ändå inte alls på så där.

Hon påpekar dock att detta inte betyder att filosofin skulle vara bortkastad på barn som inte har denna "naturliga" fallenhet för metoden, utan bara det faktum att man kan märka en viss skillnad bland barnen, som naturligtvis påverkar själva processen.

Haglund betonar liksom Jespersen och Malmhøst att materialet är beroende av, och till viss del måste få anpassas till, den som skall använda det. Alla lärare/filosofipedagoger kan inte utgå från exakt samma material och använda precis samma metod. Processen mellan barnen och mellan lärare och barn måste få styra till viss del, annars kan man nog inte förvänta sig så intressanta resultat.

Lipmans idé är väl god. För lärare i Sverige, kan man väl ha den grundtanken att det är några personer (Lipmans karaktärer)²³ man följer och att man jobbar med dessa texter. Samtidigt så tycker jag väl att det där att man smyger in²⁴ de filosofiska problemen... jag är inte riktigt nöjd med det... jag tycker att det skall vara mer uppenbart vad det är man skall göra. Varför skall barnen ödsla tid på att leta efter saker om de inte vet vad de letar efter?

Hon påpekar att man ändå måste förutsätta att läraren som håller i lektionen, har någon slags idé om vad det är för filosofiska problem som finns i texten så varför inte utnyttja det? "För att kunna lyfta ut och föra dialogen åt något håll, är ju ändå tanken att de skall vara så förberedda att de vet ungefär vad barnen kan hugga på. Men om de ändå är så förberedda varför inte plocka ut ett i taget då och presentera dessa?" Hon framhåller att detta inte betyder att man inte skulle kunna diskutera de problem som barnen själva formulerar utan att dessa naturligtvis skall få ta lika mycket plats med denna metod. Det är själva idén att man skall smyga på barnen grejer, Haglund reagerar mot. Särskilt med tanke på att man faktiskt vill någonting, att man har ett

²³ Karaktärerna i Lipmans texter är olika barn som man följer under berättelsen gång.

²⁴ Lipmans metod går ju ut på att barnen läser bestämda texter högt tillsammans. Texterna är fulla av filosofiska problem som barnen förväntas "hugga på". Efter läsningen skrivs barnens frågor upp på ett blädderblock och diskuteras sedan i tur och ordning. Tanken är att det är barnen själva som skall upptäcka "problemen" i texterna och missar de dem så får de göra det.

klart definierat mål med filosoferandet. "Tanken är väl att man tänker sig att barn så gärna vill upptäcka själva. Att man inte kan äga kunskap om man inte har upptäckt den själv..."

Haglund ställer sig inte till de kritiker (bl a Jespersen) av Lipman som menar att det skulle finnas typiska, amerikanska, kulturella inslag i texterna som inte är översättbara till andra kulturer.

Det förstår jag inte vad det skulle vara för problem... ungarna ser ju på såpor och filmer från USA, jag tror inte att det är det som är problemet. Det är väl i så fall snarare att barnen i texterna är så snusförnuftiga och inte känns så äkta, för att de går och tänker så mycket och pratar om vad de tänker hela tiden.

Både Jespersen och Malmhether har poängterat vikten av att läraren känner en tilltro till materialet. Om läraren inte tycker att texterna känns trovärdiga så kan de heller inte fungera som medel i grupprocessen. Här kan man tänka sig väldigt många invändningar till olika typer av texter, det svåra är väl att utröna om det finns några "universella" faktorer som skulle kunna gälla överallt, både positiva och negativa. Det troliga är kanske att det inte gör det, texten blir levande i interaktion med läsaren av texten, båda parter är troligen beroende av varandra.

d. Begreppens betydelse

Haglund väljer att tala om *problem* istället för *begrepp* och hon menar att det är problemen med begreppen som man är ute efter. "Jag är inte så intresserad, mer än på ett personligt och privat plan förstås, av den här personlighetsutvecklingen. Jag tror att man kanske inte behöver filosofi för det... jag vet inte... det ligger för nära något andligt, som jag är rätt ointresserad av." Haglund intar således ett mer intellektuellt förhållningssätt till filosofin än både Malmhether och Jespersen och menar att de filosofiska begreppen, eller problemen, fyller främst funktionen som intellektuella verktyg i olika analyser av tillvaron. De ses av Haglund inte som känslomässiga beröringspunkter eller dörröppnare till barnens inre, en uppfattning som bl a Jespersen har.

Gruppdynamiken beror väl på hur länge man ses. Men jag tror mycket väl att en grupp kan utveckla någon slags kultur. Man trycker ju så väldigt på den här "communitys" (reflekterande gemenskaper) å det är väl bra i skolan om man kan skapa det. Det verkar ju vara någon slags grundgrej... samtidigt så kan man ju tänka sig att man skulle kunna ha värdefull filosofiska samtal med någon man träffar bara en gång.

Det är väl troligt att det kan finnas andra gemenskaper t ex inom idrottsvärlden som också kan gynna personlighetsutvecklingen. Den positiva gemenskap som kan uppstå inom lagsporter är troligen av den karaktären. Där man uppmuntrar och sporrar varandra att prestera bättre. Den intellektuella personlighetsutvecklingen däremot kräver kanske andra verksamheter, där just tankeutbytet är i fokus (egen kommentar).

e. Pedagogiska förutsättningar

Alla barn kan filosofera om de rätta förutsättningarna finns. En sådan förutsättning är att den som skall leda filosoferandet måste tycka att det är spännande och intressant själv, menar Haglund. Hon förespråkar även att lärare skall ha sina egna klasser i filosofi.

Men det vill ju till att de intar någon slags filosofisk attityd, det är möjligt att de inte behöver någon särskild utbildning om de bara är oerhört vakna och intresserade. Men det filosofiska förhållningssättet, öppenheten inför var en fråga kan ta vägen och att det finns olika svar på frågan.

Hon påpekar att man inte kan försöka ha filosofi med barn och ungdomar och samtidigt tro att man själv har förstått t ex vad som är en riktig handling, något som förmodligen är ganska svårt att frigöra sig från. Det är viktigt att inse att man kan ha fel. "En del tycker att det är vissa moraliska frågor som är så självklara i sina svar, att det är så självklart fel att göra så eller så och det är ju fel..."

Ovanstående hänger enligt min mening ihop med tanken som både Jespersen och Malmhøst uttrycker, att man inte bör tala om/föreläsa för barn vad "de gamla grekerna" hade för uppfattning om olika filosofiska frågeställningar. I värsta fall dödar detta barns lust att tänka själva, de måste få känna att deras tankar är unika. Även Haglund undviker att tala om filosofer och deras tankar på sina kurser. "Nej... jag vet inte om jag någon gång i pausen kan ha tagit upp och talat om Wittgenstein (skratt). Kanske Platon också om vi har diskuterat någonting... Men nej, det får de leta på själva när de blir större. Det är inte fokus att någon annan har tänkt på det." De kopplingarna är det upp till läraren/pedagogen att göra själv. På frågan om man måste kunna göra det (koppla tankar till filosofer), har Haglund inget svar. Hon menar att det är en empirisk fråga.

Det är klart att det är skillnad om det sitter en filosof och analyserar det barnen säger mot om det är en person utan erfarenhet av ämnet. Det är klart att de kan ju inte sitta och tänka, kolla så där tänkte Kant, det där var en typisk Platonsk idé, men det kan ju bli väldigt intressant ändå. Samtidigt så har man det där så har man ju fler distinktioner... men det kanske inte är nödvändigt.

Jag undrar om hon kan se några negativa effekter av filosofin? Och får svaret (med viss ironi) att det skulle väl kunna vara att de blir självgodare och dryga då, små besserwissers... "Det är ju en del som tänker sig att man skulle kunna tänka för mycket så att man blir deprimerade, men det tror jag inte alls på." Hon ser det heller inte som någon negativ bieffekt om barnen blev små upprorsmakare, "det ser jag som ett sundhetstecken. Mer revolt!"

4. Diskussion

Sammanfattningsvis kan sägas att Jespersen betonar den känslomässiga, existentiella såväl som den, formella, intellektuella utvecklingen, kanske med mer fokus på den förra. Han menar att filosofin kan fylla ett andligt tomrum, som uppstått i den sekulariserade västvärlden och förespråkar den metafysiska filosofin framför övriga

inriktningar och menar att begrepp som bl a vänskap, gott och ont, rädsla och ensamhet är viktiga att fundera kring och försöka klargöra. Man kan också se en klar betoning på den sociala interaktionen mellan lärare och elev i Jespersens filosofi. Filosofin är metoden som lärare och elev kan mötas genom och föra en diskussion på en högre intellektuell nivå som är nödvändig för den fördjupning och förståelse som eftersträvas. Läraren har således en aktiv roll som katalysator för elevens tankar och idéer, även om det är eleven som måste formulera frågorna. Detta implicerar (vilket han också uttalat) att Jespersen föredrar den "sokratiska metoden". Han förespråkar även en integrerad filosofi i samtliga ämnen i skolan. Jag uppfattar detta som mer i linje med Critical thinkings ansats och således en skillnad från Lipmans metod, som är mer individualistisk i sin ambition.²⁵

Malmhøster verkar vara mer "lipmantrogen" i sin inställning till filosofi med barn. Dock påpekar han att dennes material inte alltid fungerar i längden, men han verkar tolka det som att det mer är knutet till den egna förmågan som lärare att "se" möjligheterna i materialet. Han förespråkar också att filosofi skall bedrivas som eget ämne i enlighet med Lipman och han betonar att frigörandet av "tankestrukturer" är en möjlig metod för att eleven själv skall kunna ta till sig andra ämnen än filosofi. Malmhøster har framförallt varit inriktad på träningen av språket och dess möjligheter och har inte (enligt egen utsaga) varit fokuserad på att undersöka "speciella" filosofiska begrepp, utan i första hand på att precisera och definiera de begrepp som "kommit upp" under diskussioner på lektionerna. I detta avseende skulle man kunna säga att han är mer inriktad på att träna barnens intellektuella förmåga än t ex Jespersen som betonar den existentiella sidan av filosofilektionerna. Men å andra sidan menar jag att det i intervjun framkommit att Malmhøster implicit har en existentiell ansats eller ambition med sin verksamhet, som han kanske inte riktigt har haft möjlighet att utveckla genom Lipmans material.

Haglund har använt sig av en lite annorlunda metod än den Lipman utarbetat. Hon provade att presentera problemen direkt till barnen i stället för att låta dem "upptäcka" dem själva i filosofiska texter. Hon är även kritisk till just dessa texter som Lipman skrivit och menar att de är långtråkiga och att barnen är orealistiskt snusförnuftiga, något som även Jespersen förmodligen skulle hålla med om. Däremot tror Haglund liksom Lipman och Malmhøster på de "överspridande effekter" filosofin kan ha på andra ämnen utan att den nödvändigtvis måste integreras i dessa. På detta sätt skiljer de sig från Jespersen. Haglund skiljer sig även från de övriga i avseendet att hon inte uttalat har ett intresse av den existentiella dimensionen av filosofin. Hon har en mer intellektuell ansats och vill framförallt att barnens intellektuella förmåga skall utvecklas. Det existentiella ser hon som en positiv bieffekt.

Gemensamt för alla tre är att de har en ambition att skapa fördjupning och öka förståelsen för filosofiska begrepp. De vill samtliga föra upp undervisningen på en högre intellektuell nivå, som Jespersen uttrycker det. De menar också att dessa färdigheter i olika hög grad kan översättas till andra ämnen och således kommer att

²⁵ Individualistisk i betydelsen: en starkare betoning på individens förmåga att själv kunna tillämpa de kunskaper de förvärvat genom filosofiträningen.

hjälpa barnen i deras studiesituation. Ett annat gemensamt drag är att de alla är entusiastiska och verkar mycket övertygade om de positiva effekterna av filosofiundervisningen. Frågan är hur positiv och hur mycket "eldsjäl" en lärare måste vara för att klara av att skapa denna tillitsfulla relation till barnen och detta öppna, tillåtande klimat, som kanske krävs för att en konstruktiv interaktion skall komma igång mellan barnen och mellan läraren och barnen.

VII. Sammanfattande diskussion – teori och empiri

De frågeställningar jag hade ambitionen att utforska i den teoretiska delen av uppsatsen var kortfattat: målsättning, metod, de filosofiska begreppens betydelse samt teoretiska influenser hos de bägge inriktningarna "Filosofi med barn" och "Critical thinking". I den empiriska delen ville jag framförallt undersöka tre praktikers upplevelser, uppfattningar och erfarenhet av Lipmans metod samt vilka alternativa metoder de eventuellt tillämpat. Enligt min mening måste man fråga sig om barnen förstår och kan översätta dessa kunskaper eller tankestrukturer de får tillgång till och utvecklar, genom Lipmans metod, till andra ämnesområden eller till andra delar av tillvaron. Det borde finnas en risk att barnen uppfattar detta som specifikt för just filosofin. Att de tänker att detta är sättet som filosofi bedrivs på, inte hur man har historia eller språk o s v. Om de inte kan göra denna koppling mellan de olika disciplinerna faller ju lite av idén, eftersom tanken är att filosofin skall fungera som en metod för att öka den kritiska medvetenheten hos barnen i samtliga domäner i tillvaron. Ett annat problem menar jag, är synen på filosofin som grunden till all kunskap, som existerar inom filosofi med barn-rörelsen. Det känns som om det kommer att bli ganska problematiskt att låta ett ämnes kriterier och bedömningsgrunder få så stor dominans inom skolans olika ämnen. Där upplever jag Critical thinkings ansats mer inkluderande och öppen för olika initiativ, även om detta naturligtvis även kan vara en begränsning, en total relativism som i värsta fall gör att ingen förändring kommer till stånd.

När det gäller de praktiker jag intervjuat, är min uppfattning att dessa individer har rätt skilda uppfattningar om hur man skall bedriva filosofi med barn och varför. Det övergripande syftet, att skapa in fördjupning och en hög intellektuell nivå på samtalen har de gemensamt. Likaså tanken att filosofins positiva effekter kommer att kunna "översättas" till skolans övriga ämnen, utan att en större övergripande förändring av skolan genomförs (vilket Critical thinking menar är en nödvändighet). Jespersen bedriver dock en form av "integrerad" filosofi, liknande det Critical thinking förordar, och menar att filosofin är en metod som helst skall tillämpas inom alla skolans ämnen, som ett sätt att fördjupa förståelsen för respektive disciplin.

De skiljer sig däremot åt i *hur* de menar att man skall gå till väga rent praktiskt. Både Malmhether och Haglund verkar öppna för olika infallsvinklar och metoder, min uppfattning är att de inte riktigt är "övertygade" om i vilken *form* filosofin skall bedrivas. Jespersen är den som verkar ha den mest genomtänkta och utarbetade undervisningsmetoden. Detta går troligen att relatera till den sammanslånga erfarenhet av att undervisa barn och att integrera filosofi i undervisningen. Men det hänger förmodligen också ihop med det faktum att han har haft (genom det danska mindre styrda skolsystemet) stora möjligheter att själv utforma en pedagogik i enlighet med den "magkänsla" han menar sig haft under hela sin lärarkarriär.

Haglund har en särställning inom gruppen i det att hon har en mer renodlat intellektuell ansats än vad både Jespersen och Malmhether har, som mer vill betona

den existentiella aspekten av filosofin. Deras uppfattning är att filosofin kan fylla ett behov på ett djupt mänskligt plan hos barn som inte har de "bästa" förutsättningarna för intellektuell reflektion i sin familjesituation. De menar också att skolan har ett ansvar gentemot barnen och gentemot det demokratiska samhället att ge barnen de verktyg de behöver för att kunna bli delaktiga i den samhälleliga gemenskapen.

Anmärkningsvärt är enligt min mening att Lipman kritiserar Critical thinking för att denna rörelse rymmer så många olika ansatser och pedagogiska metoder, även om dessa ansatser är överens om vad de vill åstadkomma. Han menar att det krävs ett enhetligt program, som det han själv utarbetat, för att filosofin skall kunna implementeras i skolan. Han har också en tydlig ambition att styra de lärare som skall bedriva filosofin i detalj, genom de lärarhandledningar och kurser han tillhandahåller. I den här undersökningen framgår det att tre olika individer, med likartade ambitioner, valt att utveckla sina egna undervisningsmetoder som står ganska långt ifrån det sätt Lipman talar för och framförallt med ett annat undervisningsmaterial, än de filosofiska berättelser den samme rekommenderar.

De betonar också alla tre, vilket även Critical thinking förordar, hur viktigt det är att hitta sitt eget sätt att arbeta på och hur viktigt det är att "tro" på materialet som skall användas i undervisningen. Det går således enligt dessa praktiker, inte att bedriva filosofi med barn om man inte har detta förtroende för både materialet och metoden. Detta talar enligt min uppfattning mot Lipmans ambition att styra arbetsprocessen i detalj (med lärarhandledningar och dylikt). Dock bör det påpekas att undersökningsmaterialet med endast tre intervjuer, är så pass begränsat att det egentligen inte går att göra några som helst generaliseringar utifrån det. Jag kan bara uttala mig om hur dessa tre individer uppfattar filosofi med barn och vilka erfarenheter just de har.

Utifrån mitt intervjumaterial kan jag heller inte se att det skulle finnas någon direkt motsättning mellan deras sätt att arbeta och de sätt som Critical thinking presenterar. Då Critical thinking består av en mängd olika projekt med en gemensam målsättning, finns heller ingen enhetlig metod, endast rekommendationer. Inte heller mina intervjupersoners respektive målsättningar skiljer sig nämnvärt från Critical thinkings målsättning. Malmhøst og Haglund skiljer sig däremot från Jespersen og Critical thinking, i det avseendet att de anser att filosofin skall vara "fristående" från övriga discipliner och att de kunskaper som förvärvas där är "översättbara" till andra ämnen, vilket är mer i linje med Lipmans idé.

För att kunna utreda om någon av "rörelserna" är bättre lämpad för att tillgodose det ökande behov av utvecklandet av ett kritiskt tänkande inom skolan, krävs omfattande empiriska studier och försöksprojekt. Men inte ens då är det säkert att man kan förutse konsekvenserna av vad ett liknande projekt skulle innebära för svenska skolbarn. Det är möjligt att problemet snarare ligger på en politisk nivå, att det som krävs för att människor skall bli mer engagerade i samhällsbyggandet och i den politiska processen är att det skapas fler arenor där människor kan nå ut med sina idéer. Kanske är det så att människor i liberala demokratier har det lite för bra. De litar helt enkelt på systemet de representerar de valt. De bryr sig helt enkelt inte om att kritiskt analysera sin vardag eller vart samhället är på väg. Människor

glömmer att samhället är en sammanslutning av dess individer och att det fortfarande är fullt möjligt att påverka vilken riktning samhället skall ta.

VIII. Referenslitteratur

- Asplund, J., *Det sociala livets elementära former*, Bokförlaget Korpen, Göteborg 2000
- Persson, Anders, (red), *Research Report: Kvalitet och kritiskt tänkande*, Lunds universitet 1997:6
- Brüning, B., Martens, E. & Selander, S-Å, *Filosofidialektik*, Lärarhögskolan i Malmö 1998
- Eklund, K., *Vår ekonomi*, Prisma 1999
- Eriksen, Weigård, *Habermas politiska teori*, Studentlitteratur, Lund 2000
- Emsheimer, P., *Lärarstudenten som subjekt och objekt* (avhandling), Elanders Graphic Systems, Göteborg 2000
- Habermas, J., *Knowledge and human interests*, Boston: Beacon (Göteborg) 1972
- Jespersen, Per, *Att filosofera med barn*, Fortbildnings Förlaget, Stockholm 1999
- Lipman, M., *Thinking in education*, Cambridge University Press 1991
- Lipman, M., *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980
- Lipman, M., *Philosophy goes to school*, 1988
- Lipman, M., *Frågor om kritiskt tänkande*, i tidskriften Thinking (Göteborg) 1987
- Lipman, M., (red), *Thinking children and education*, Kendall/Hunt Publishing company, Iowa 1993
- Läroplanen för grundskolan (Lpo 94)
- Läroplanen för de fria skolformerna (Lpf 94)
- Malmhether, B. och Ohlsson, R., *Filosofi med barn – Reflektioner över ett försök på lågstadiet*, Carlssons 1999
- Mead, G. H., *The Individual and the Social Self: Unpublished Works of George Herbert Mead*, The University Press of Chicago 1982

- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Adamson, K., *Critical Thinking Handbook: High School*, Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University 1989
- Paul, R., Binker, A. J. A., Jensen, K., Kreklau, H., *Critical Thinking Handbook: 4-6 Grades*, Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University 1990
- Paul, R., Elder, L., *Critical Thinking. Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Upper Saddle River, N.J. Prentice Hall 2001
- Piaget, J., *To understand is to invent: The future of education*, New York: Viking 1948/1974
- Selander, S-Å, *Reflektion och kritiskt tänkande: Om didaktiska principer och deras tillämpning*, ingår i Pedagogisk-psykologiska problem 1991 maj nr. 555, Lund 1991
- Svingby, G., *Kvalitet och kritiskt tänkande*, ingår i Research Report 1997:6, 17-30. (red. Anders Persson)
- Säljö, R., *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, Prisma, Stockholm 2000