

# Sokratisk metod & Sokratiska samtal

Daniel Nordström

Institutionen för språkdidaktik  
Examensarbete 15 hp  
Språkdidaktik  
Självständigt arbete 15 hp Avancerad Nivå  
Vårterminen 2011  
Handledare: Ann S. Pihlgren  
English title: Socratic method & Socratic dialogues



Stockholms  
universitet

Ett stor tack till Elizabeth Wanselius, Susanne Engman, Åsa Hammarlund och Ann S. Pihlgren. Ni har alla bidragit till att berikat och fördjupat min förståelse för Sokratiska samtal på ett sätt som varit ovärderligt för detta arbete. För detta är jag djupt tacksam.

Jag vill även ge en separat betygelse till Ann S. Pihlgren som varit en fantastisk handledare och besparat mig många allvarliga misstag. Utan dig hade denna uppsats aldrig varit möjlig. Ett särskilt tack till dig!

/Daniel Nordström

# Sokratisk metod & Sokratiska samtal

**\* En studie om misstag man kan göra under ett sokratiskt samtal \***  
**Författarens namn: Daniel Nordström**

## Sammanfattning

Syftet med denna studie har varit att ta reda på vilka misstag man kan göra under ett sokratiskt samtal. Detta har gjort det nödvändigt att först utreda vad som är syftet med det sokratiska samtalet och se vilka positiva effekter man kan uppnå genom det. Det är då möjligt att se vilka typer av ageranden som leder bort ifrån dessa positiva konsekvenser – det är dessa ageranden som då bedöms som misstag. Metoden som jag har använt i denna uppsats har varit intervjuer med fyra lärare som aktivt jobbar med sokratiska samtal. Samtliga intervjuer dokumenterades på band. Analysen av lärarnas erfarenheter baseras på litteraturstudier och tidigare forskning inom både pedagogik och filosofi – med hjälp av dessa har jag försökt tolka och förstå lärarnas skäl till att vissa ageranden uppfattas som misstag. Litteraturstudierna har varit en kombination av pedagogiska, psykologiska och filosofiska källor som syftar till att hjälpa mig förstå varför vissa ageranden kullkastar de önskade effekterna i ett Sokratiskt samtal. Den huvudsakliga linjen har varit att försöka förklara de pedagogiska misstagen med en filosofisk utredning, där den filosofiska utredningsmetoden består i att tydliggöra underförstådda premisser och dolda budskap i språket eftersom ett sokratiskt seminarium har just språket som sitt viktigaste verktyg. Den avslutande analysen har bedrivits genom att jämföra litteraturstudierna med lärarnas uttalande varvid jag dragit slutsatser som ska förklara varför vissa ageranden är misstag. Generellt kan sägas att de slutsatser jag kommit fram till är att ett ledande språk låser tänkandet på ett sådant sätt att det gör det mycket svårare för eleverna att resonera på ett utvecklande sätt. Min slutsats är även att det allvarligaste misstaget uppstår när man som lärare låter gruppen bli otrygg genom att man låter trakasserier eller hån passera. Det sokratiska samtalet bygger nämligen på ett förtroende mellan deltagarna, och när detta förtroende kompromissas raderas alla förutsättningar för ett utvecklande sokratiskt samtal – alla andra misstag är sekundära då de enkelt kan repareras under kommande samtal.

### Nyckelord

Sokratisk metod

Sokratiska samtal

misstag

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Bakgrund</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Syfte och frågeställningar</b>	<b>5</b>
<b>2. Litteraturgenomgång</b>	<b>6-15</b>
<b>2.1. Sokratisk metod</b>	<b>6-8</b>
Tänkandet stimuleras av frågor	7
Den sokratiske metodens övertygande grund	7-8
<b>2.2. Sokratiske samtal</b>	<b>8-12</b>
Det sokratiske samtals syfte och effekter	8
Det sokratiske samtals regler	9
Förbjudna deltagare (tillgänglighet)	10
Intellektuella dygder (deltagarnas ansvar)	10-11
Det sokratiske samtals struktur (genomförande)	11
Seminarieledarens roll	11-12
<b>2.3. Misstag man kan begå under ett samtal</b>	<b>12-13</b>
<b>2.4. Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>14-15</b>
Komplexa frågor och dolda budskap	14-15
Ospecifika frågor	15
<b>3. Metod</b>	<b>16-18</b>
Urval	16
Genomförande	16
Etiska aspekter	16-17
Bearbetning av material	17
Validitet, reliabilitet och tolkningar	17-18
<b>4. Resultat (intervjufrågor)</b>	<b>18-23</b>
<b>5. Analys och diskussion</b>	<b>24-33</b>
Analys 1	24-26
Analys 2	26-27
Analys 3	28-31
Analys 4	31-33
Metoddiskussion	33
Slutord	33

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Låt mig vara ärlig. Jag har en allmänt skeptisk hållning till användandet av frågetaktiker i samtal och diskussioner. Under mina fyra år som student på filosofiska institutionen på Stockholms Universitet har jag haft möjligheten att studera många olika manipulativa knep och retoriska grepp som består i just användandet av frågor. Men samtidigt anser jag att frågor kan användas på ett positivt och utvecklande sätt i undervisningen. Eftersom både sokratisk metod och sokratiska samtal idag prisas högt av både pedagoger och psykologer har det därför blivit ett naturligt intresse från min sida att undersöka både vilka fördelar de kan ha och vilka misstag man kan begå när man använder dem.

Uppsatsens syfte är alltså inte att angripa den sokratiska metoden eller det sokratiska samtalet, utan snarare ett projekt där jag vill utreda vilka misstag man kan göra, och vad man måste tänka på när man leder ett sokratiskt samtal (men även använder frågor i undervisningen).

För många år sedan, då jag precis påbörjat mina studier på Stockholms Universitet, jobbade jag extra som telefonförsäljare. Den säljutbildning jag erhöll bestod just i instruktioner om att vi skulle använda oss av Sokratisk metod och frågor för att få kunden att ”upptäcka” sina behov. Denna användning av den Sokratiska metoden var främst manipulativ med syftet att sälja in en produkt genom ledande frågor.

Mina tidigare arbeten och studier av sokratisk metod har därför främst berört dess manipulativa effekter i argumentationer och försäljning. Detta är därför mitt första riktiga arbete rörande dess effekter och funktion i undervisningssammanhang, vilket varit ett väldigt spännande och inspirerande projekt som visat mig en mycket ljusare sida av myntet.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Denna uppsats har två huvudsyften: **ett utredande syfte** och **ett informerande syfte**. *Det utredande syftet* består i att undersöka det sokratiska samtalets effekter i en undervisningssituation. Här avser jag fokusera på vilka positiva effekter som kan uppnås om man använder samtalet korrekt, samt vilka misstag man kan göra (så att dessa kan undvikas). *Det informerande syftet* består dels i att bekanta läsaren med några av de misstag man kan göra, samt ett urval av tankefel och retoriska knep som kan förekomma i form av frågor (och därför bör undvikas eller användas i pedagogiskt valda syften).

Följande frågor har således legat till grund för mitt arbete:

1. Vilka positiva effekter kan man enligt forskningen och de praktiserande lärarna uppnå genom sokratiska samtal?
2. Vilka misstag (om några) kan man som lärare göra under ett sokratiskt samtal, och hur kan dessa förklaras som misstag genom en filosofisk språkanalys?

## 2. Litteraturgenomgång

Det är på sin plats att börja med att göra en distinktion mellan sokratiske metod och sokratiske samtal (denna distinktion kommer synliggöras i litteraturstudierna nedan och bygger främst på att metoden kan användas utan tillämpandet av regler, medan ett sokratiske samtal sätter upp regler för deltagarna). *Sokratiske metod* är en samtalsteknik som går ut på att man jobbar med frågor, medan det *sokratiska samtalet* är något annat, det är ingen teknik, utan en konstruerad situation (ett seminarium) med bestämda regler för hur deltagarna får bete sig - kort sagt *ett intellektuellt laboratorium* där ståndpunkter undersöks. I viss mening liknar det sokratiska samtalet ett spel som man får delta i under förutsättning att man respekterar de regler som bestämts. Reglerna i detta samtal/seminarium är medvetet utformade för att ha positiva pedagogiska och intellektuella effekter på deltagarna.

### 2.1. Sokratiske metod

Sokratiske metod är enligt Arwedson (Arwedson, 1998, s. 52) en samtalsteknik som går ut på att man ställer *ledande frågor* till någon annan för att styra samtalet i en bestämd riktning. Ofta används ja/nej frågor för att leda personen till en punkt där denne märker att han/hon motsäger sig själv och därför borde byta eller omvärdera sin uppfattning.

Eleven befinner sig i dialog med läraren, och läraren har *ett bestämt mål* i sikte: en från början fastställd insikt som han önskar förmedla till eleven enligt ett bestämt mönster. Han ställer frågor, kommer med invändningar, som hela tiden inbjuder eleven till att tänka själv. Elevens svar analyseras av läraren som påvisar konsekvenserna av svaren, och så leds eleven steg för steg fram till den önskvärda insikten

Thompson (1998) beskriver den sokratiska metoden som ett sätt att komma fram till svar genom en dialog eller ett *korsförhör*, och att få reda på sanningen genom att bedöma skiljaktigheter mellan motsatta åsikter. Det är den metoden som används inom amerikanska rättsystem för åtal och försvar, och det är även grunden för den inlärningsmetod som man började tillämpa vid institutionerna för juridik och företagsekonomi vid Harvard och som används i stor utsträckning vid australiska universitet. (Thompson 1998, s. 11). Den sokratiska metoden är med andra ord ett *verktyg* som man kan använda på olika sätt, bl.a. genom att pressa den andre med frågor som i en rättsal eller diskussion.

Nirenberg (1965, s. 94-95, s. 139) som är psykolog beskriver metoden på ett liknande sätt men utreder även de underliggande psykologiska faktorerna. Med *ledande frågor* brukar man mena frågor som styr in andras tänkande i vissa bestämda önskade banor – det är ett sätt att ta befälet över den andres tänkande. När man ställer frågor dirigerar man en annan persons tänkande och leder dennes tankar i en särskild riktning och *tvingar honom att finna ett svar*. En fråga är egentligen en uppmaning att tänka på en viss sak. Folk är vana vid att formulera ett svar på en fråga, och för att göra detta *måste* de fundera igenom saken. Om man ställer en fråga till åhörarna och därpå gör en kort paus, sätts deras tankar i rörelse av gammal vana. Även om man sedan själv besvarar frågan, har man gett dem en knuff och fått dem att söka efter svaret. Den frågandes roll verkar emellanåt förvillande. Han tycks vara den beroende som begär upplysningar eller råd, den som är beredd att lyssna till auktoritetens röst. Men i själva verket tar han befäl över den andres tankar och får denne att tänka i önskad riktning.

### Tänkandet stimuleras av frågor

Nirenberg (1965, s. 88) redogör för att frågor är ett bra sätt att få den andre att tänka på det vi säger eftersom denne tvingas till att finna ett svar när en fråga presenteras. Men syftet är då inte att få den andre att avslöja sina tankar, utan att få den andre att ta emot andra tankar än sina egna – han måste tänka igenom andras tankar för att kunna förstå dem, och frågorna hjälper honom att göra detta.

Frågan är ett märkligt samtalsinstrument. Skickligt använd kan den visa vägen till lösningen av ett problem. Den kan få en individ att begripa sina egna känslor och motiv eller begripa andras. Den kan rycka upp en människa ur ett slöhetstillstånd och få denne att tänka.

Men Nirenberg (1965, s. 92) trycker även på att frågorna måste komma i en genomtänkt ordning som är sådan att de leder till det åsyftade målet. Om man bara frågar på måfå minskar möjligheten att övertyga någon, varje enskild fråga måste ha ett syfte som är ett steg i riktning mot målet eller det man försöker bevisa. Rätt använd kan en fråga få en annan person att fatta ståndpunkt eller ikläda sig en förpliktelse. Det är detta bruk av frågandet som väcker tanken och leder till aktivt tänkande. (Nirenberg 1965, s. 32-33, s. 96)

### Den sokratiska metodens övertygande grund

Vi har nu tittat på lite av den sokratiska metodens grundläggande teori för hur man påverkar och övertygar andra. Detta är skälet till att jag valt att beskriva det som ett verktyg (vilket skiljer sig från det sokratiska samtalet). Frågorna är de grundläggande verktygen i denna metod och metoden kan precis som alla verktyg användas i god och onda syften – i undervisningen avses användandet för att utveckla eleverna, och det är där det sokratiska samtalet kommer in. Innan vi lämnar den sokratiska metoden bakom oss vill jag förklara varför man använder sig av just frågor när man försöker övertyga någon annan.

När man läser böcker i retorik brukar man ofta få höra olika mer eller mindre korrekta uttalande om Aristoteles. Men i Thompsons bok "Övertygande Argumentation" (1998, s. 10) inleds första kapitlet med en lite grå ruta innefattande ett citat från Aristoteles som är väldigt viktigt för hur retorik och påverkan fungera. Det lyder enligt följande: "Dåren lägger fram sina argument för mig. Den vise övertygar mig med mina egna".

Detta är skälet till att frågor är en grundläggande komponent i den sokratiska metodens övertygande. En slutsats upplevs mer rimlig och övertygande om man kommer på den själv. Om man vill övertyga någon måste man väcka en speciell tanke eller känsla hos denne. Varje gång vi ser något, hör något, luktar, smakar eller känner något finns det en möjlighet att det intrycket väcker tankar och känslor hos dig. Utan att du tänker på det och vare sig du vill eller ej. Det är här frågor och deras tvingande karaktär kommer in – de väcker minnen, tankar och känslor som du mer eller mindre *tvingas* hantera i situationen. En fråga startar ditt tänkande, där frågan i sig själv inte uttalar slutsatsen, men vi stärker kopplingen till budskapet genom att tvinga in hjärnan i en kreativ process när den själv gör klart mönstret – det är samma knep som man använder sig av inom försäljning och reklam, genom att bara ge en del av budskapet så väcks det inte bara i ditt omedvetna, det blir dessutom starkare än om jag sagt det rakt ut. Den information som bara finns outtalad eller underförstådd i ett budskap, mellan raderna, är ofta starkare än det formulerade medvetna budskapet. (Thompson 1998, s. 10, Fexeus 2008, s. 64, s. 67, s. 95, Fexeus 2007, s. 214). Knepet är givetvis att frågan är ledande och att det som du trodde var din egen slutledning egentligen inte var så "egen" och "fri" som du i ögonblicket trodde, någon annan valde riktningen åt dig.

## 2.2. Sokratiska samtal

Det Sokratiska samtalet är, till skillnad från den Sokratiska metoden, inte en teknik man använder sig av, utan det är en konstruerad situation (ett seminarium) med bestämda regler för hur deltagarna och seminarieledaren får bete sig (se t.ex Pihlgren 2010, s.23, 49-50, 71-72). I viss mening är det som ett slags spel eller ett skapat "trygghetsrum", ett intellektuellt laboratorium, där deltagarna erbjuds möjligheten till intellektuella experiment utan att behöva känna sig rädda eller stå till svars för sina förslag – samtalet skall vara en dialog där deltagarna gemensamt söker efter acceptabla svar och där ingen hålls personligt ansvarig för något som presenteras. Gruppen tar gemensamt ansvar för framgångar och motgångar i resoneraandet. Reglerna i detta samtal/seminarium är medvetet utformade för att ha givna positiva pedagogiska och intellektuella effekter på deltagarna.

Sokrates avsikt var att hans metod och frågor skulle resultera i eftertanke. Frågorna skulle tvinga (eller inspirera) deltagarna att kritiskt pröva sitt eget tänkande och därigenom finna ett svar som leder mot kunskap. Men som vi kommer se längre fram i texten så är seminarieledarens roll mycket passivare än den Sokrates har i Platons dialoger. Här är lärarens (seminarieledarens) uppgift mer av en organiserande karaktär snarare än övertygande och påverkande.

Det sokratiska samtalet berör ofta värdefrågor, och om man läser Alveblads uppsats "Sokratiska samtal och värdegrundsarbetet i skolan" (2005, s9) så hävdar hon just att "en sokratiske fråga är en värderingsfråga eller livsfråga" baserat på hennes anteckningar från Ann Pihlgrens föreläsningar i kursen "Filosofi och samtal med barn och ungdomar (ht 2005)". Det sokratiska samtalet är dock inte slutet och opassande för andra frågeställningar, även om det är sant att just värdefrågor har en central roll i dess bedrivande.

### Det sokratiska samtalets syfte och effekter

När man tittar på forskningen kring sokratiska samtal (och liknande traditioner) är det fyra huvudområden som återkommer och definierar dess önskade effekter (syfte) och faktiska effekter. Enligt Pihlgren utvecklar deltagarna följande förmågor och färdigheter inom följande fyra områden (Pihlgren 2010, s. 23).

#### Förmåga till kritiskt analyserande och tänkande

- Förmåga att lösa problem.
- Förmåga att underbygga och förklara sina egna påståenden.
- Förmåga (och vilja) att känna igen, förstå och behandla olika abstrakta idéer och värden.
- Förmåga att värdera och anpassa nödvändig kunskap eller förståelse till andra och nya situationer.
- Förmåga att organisera material och läsande.
- Strukturen främjar saklighet i argumentationen

#### Språkfärdigheter

- Läsförmåga (och i vissa fall skrivförmåga).
- Sofistikerad textförståelse.
- Förmåga att uttrycka sina egna idéer i tal
- Förmåga att lyssna och förstå andras synsätt.

#### Social utveckling

- Förmåga att samarbeta i grupp.



- Förmåga till avancerad samarbetande dialog.
- Förmåga att använda (och ifrågasätta) uttalanden från andra för att utveckla sitt eget tänkande.
- Förmåga att använda tyst interaktion för att stödja en samarbetande och respektfull gruppkultur/andra individer
- De som annars är tysta tar plats i samtalet

### **Karaktärsutveckling**

- Förmåga (och mod) att uttrycka och motivera sina egna ståndpunkter.
- Förmåga att göra mogna val.
- Förmåga att se skillnad på personliga konflikter och idékonflikter.
- Förmåga att använda litteratur, konst och vetenskap som språngbrädor i det egna lärandet.

Generellt visar forskning, att det finns en stark korrelation mellan skolframgång och elevens känsla av intresse och delaktighet. Interaktiva undervisningsmetoder (som att ställa autentiska frågor) tycks skapa en sådan omgivning. (Pihlgren 2010, s. 24; Pihlgren, 2008, s. 222-225, 233, 241-244, Alveblad 2005, s. 10; Banek 2006, s9, Åkerman, s17; Stoltz & Matelstjerna 2004, s. 16-17, Banek 2009, s. 33, Pihlgren 2008, s. 63, Rudhe, 2008)

### **Det sokratiska samtalets regler**

För att de goda effekterna skall uppnås måste, enligt Pihlgren, följande regler eftersträvas (Pihlgren 2010, s. 92):

1. Kom väl förberedd till samtalet med en vilja att få ämnet utrett
2. Sträva efter att vara logisk
3. Håll dig till saken
4. Referera till vad du själv tycker, inte till andra eller till hur det borde vara och underbygg det du säger.

Dessa är dock inte de enda reglerna. Man bör även, enligt både Pihlgren gå igenom följande regler på tavlan innan samtalet börjar (Pihlgren 2010, s. 71-72):

1. **Samtalet är ett gemensamt utforskande genom eftertänksam dialog.** Samtalet är allas ansvar, ett "grupptänk" där man hjälps åt att hitta bättre och bättre lösningar. Det är inte en debatt där någon vinner, och någon annan förlorar.
2. **Du måste lyssna.**
3. **Det finns många möjliga svar.** Det finns många tänkbara lösningar och idéer som kan visa sig hållbara. *Men det är inte så, att det inte finns rätt eller fel. En relativistisk inställning där alla svar accepteras, leder inte till att tänkandet fördjupas.* I analysen kan det visa sig, att vissa svar är mer hållbara än andra som därför förkastas.
4. **Var beredd att ompröva och kanske ändra din ståndpunkt.**

## Förbjudna deltagare (tillgänglighet)

Ett sokratiskt samtal missgynnas av att individer med vissa beteenden deltar i seminariet, därför anser Alf Ahlberg (Pihlgren 2010, s. 90-91) att dörrarna bör vara stängda för de som stämmer in på någon av dessa beskrivningar:

- a) rena pratmakare
- b) alla som icke *vill* ha frågan utredd
- c) historieberättare
- d) fanatiker och dogmatiker
- e) alla som blir förolämpade när de hör en annan mening än sin egen
- f) ordryttare och sofister (de som använder retorik och manipulationsknep).

## Intellektuella dygder (deltagarnas ansvar)

De som deltar i seminariet bör även utveckla vissa intellektuella dygder, då dessa är en förutsättning för att det sokratiska samtalet skall kunna uppnå de positiva effekterna. Dygderna är dessa och har sammanfattats från Pihlgrens bok (Pihlgren 2010, s. 89-90):

- Deltagarna bör tala utifrån egen övertygelse, istället för att luta sig mot auktoriteter eller allmänna föreställningar.
- Deltagarna skall sträva efter att inte motsäga sig personligen på väsentliga punkter.
- Deltagarna skall ta exempel ur vardagslivet, snarare än att tala om hur det borde vara.
- Deltagarna måste kunna reda ut vad de menar med olika nyckeltermmer

Utöver dessa dygder som nämns ovan har filosofiprofessor Lars Lindström definierat en rad förhållningssätt som han ansåg krävdes av deltagarna. Pihlgren sammanfattar Lindströms kommunikativa dygder på följande sätt (Pihlgren 2010, s. 70):

- **Bildbarhet:** Man är beredd att lyssna till och ta intryck av vad andra har att säga.
- **Självdisciplin:** Man underordnar sig vissa enkla regler för uppförandet, som att bygga vidare på vad andra personer har sagt.
- **Underbyggnad:** Deltagarna försöker underbygga sina ståndpunkter (tolkningar, argument) genom att söka stöd i texten eller i sin egen erfarenhet.
- **Koncentration:** Deltagarna hjälps åt att hålla en röd tråd, genom att avgränsa och hålla sig till ämnet, som är värt att diskutera.
- **Uppriktighet:** Man säger sin uppriktiga mening, utan att gömma sig bakom auktoriteter eller undanhålla idéer som kan vara av betydelse.
- **Mod:** Man är beredd att formulera djärva gissningar eller tolkningsmöjligheter som kan kasta nytt ljus över diskussionen.
- **Respekt:** Varje deltagare bedöms vara så intressant, att man bryr sig om att ställa frågor till och lyssna på honom eller henne.
- **Generositet:** Var och en ges tid och utrymme för att formulera och omformulera en idé utan att bli avbruten.
- **Hövlighet:** Man är beredd att tillfälligt avstå från att lägga fram sin egen synpunkt för att istället hjälpa någon annan att formulera sin idé.

- **Ödmjukhet:** Man är beredd att avstå från att lägga fram sin egen synpunkt helt och hållet, därför att en annan person, eller den vändning hela diskussionen tagit, är viktigare.

Dessa förhållningssätt är inte endast dygder som deltagare uppmuntras till att eftersträva, utan enligt resultaten från flera fältstudier så utvecklas dessa dygder som ett resultat av själva samtalet (bl.a. Alvblad 2005, s. 11; Banek 2006, s. 9; Åkerman 2006, s. 6-7, s. 17; Stoltz & Mantelstjerna 2004, s. 16-17, Banek 2009, s. 33).

### **Det sokratiska samtalets struktur (genomförande)**

Samtalets olika steg är konstruerade så att de ska ha olika funktion för att stödja lärandeprocessen, och de är också avsedda att aktivera olika psykologiska och intellektuella processer (Pihlgren 2010, s. 49-50). Före samtalet introduceras deltagarna till det underlag som samtalet ska behandla. Samtalet inleds med att gruppen sätter upp mål för hur samtalet ska föras. Den enskilde deltagaren sätter upp ett personligt mål. Gruppen enas också om ett gemensamt gruppsmål. Därefter inleds det sokratiska seminariet, genom att samtalsledaren (läraren) ställer en inledande fråga, som alla uppmuntras att besvara inför sig själv under en tyst tankepaus. Efter tankepausen besvarar samtliga deltagare den inledande frågan. Därefter inleder gruppen tillsammans en samarbetande, gemensam kritisk analys av underlaget, understödd av tolkningsfrågor från ledaren och deltagarna. Seminariet avslutas med att deltagarna värderar de idéer som framkommit i samtalet, och kopplar dessa till sina egna erfarenheter. Samtalet avslutas med en utvärdering av seminariets innehåll och dess samtalskultur, genom att personliga mål och gruppsmål utvärderas. Samtalet har alltså följande återkommande struktur (Pihlgren 2010, s 49-50):

- 1. Före samtalet:** Individuell tolkning av underlaget
- 2. Preseminarium:** Personliga mål och gruppsmål formuleras
- 3. Seminarium**
  - a) Inledande fråga
  - b) Analys av underlaget
  - c) Värdera och relatera idéer till egna erfarenheter
- 4. Postseminarium:** Utvärdering av personliga mål och gruppsmål

### **Seminarieledarens roll**

I ett sokratiskt samtal har samtalsledaren en helt annan uppgift än vad en vanlig klassrumslärare har. Samtalsledaren har en mycket mer passiv roll, samtidigt som den är organisatoriskt viktig. Ledarens uppgift är inte att meddela kunskap utan att "väcka" och leda de studerandes självverksamhet och därigenom hjälpa dem utveckla förmågan till självständigt tänkande. Man skall som samtalsledare inte hävda sin egen åsikt utan lyssna på andras argument. Ledaren skall alltså inte försöka övertyga deltagarna eller försöka påverka deras åsikter. Det är ledarens roll att se till att varje deltagare tänker under samtalet. Detta innebär att samtalsledaren ibland måste ifrågasätta andra deltagare eller ställa motfrågor och ge motargument till dem. Banek redogör för tre olika typer av frågor som pedagogen använder sig av under samtalets roll (se Banek 2009, s. 17), vilka jag sammanfattar enligt följande:

- Tolkningsfrågor (har flera möjliga svar)

- Faktafrågor (har ett korrekt svar)
- Värderingsfrågor (svaret beror inte enbart på tolkningen utan även på kunskap, erfarenhet och värderingar hos den som svarar).

En inledande fråga kan vara en tolkningsfråga eller en värderingsfråga. Den typen av frågor hjälper oss att förstå vad vi läst: svaret måste sökas ”mellan raderna”. Tolkningsfrågorna har mer än ett svar och kan besvaras genom att man hänvisar till texten. Seminarieledaren kan även behöva ställa faktafrågor, vilka kan besvaras med direkt hänvisning till texten, frågor som bara har ett korrekt svar. En klar uppfattning om vad som står i texten gör det möjligt för oss att tolka den. Faktafrågor behöver man inte alls ställa, men det kan vara ett hjälpmedel för pedagogen att veta att barn har förstått texten. Pihlgren anser att följande råd är bra att ha med sig (se Pihlgren 2010, s. 93):

- **Ställ frågor**, ge inte svar.
- **Ställ frågor du själv vill veta svaret på**, inte frågor som du redan tror att du vet svaret på.
- **Ställ en rad frågor som leder samtalet framåt och förhindrar att det spårar ur.**
- **Be deltagarna underbygga och motivera** sina synpunkter.
- **Hitta motargument** om andra deltagare inte gör det, så att frågan belyses från flera håll.
- **Använd deltagarnas utsagor för att ställa uppföljningsfrågor** och försök i dessa belysa vilka konsekvenser utsagan får.
- **Be om förtydliganden** om det behövs, så att alla behövs.
- **Hindra inte utan uppmuntra att motsättningar och skillnader diskuteras.**
- **Avstå från att lägga dig i när diskussionen är produktiv.**
- **Förhindra att någon känner sig utanför.**

## 2.3 Misstag man kan begå under ett samtal

Det verkar som att de flesta misstag man kan begå som seminarieledare är i form av regelbrott. Egentligen är det inte särskilt förvånande eftersom hela samtalet är uppbyggt kring en viss struktur som är väl vald för att uppnå vissa effekter – det är då ganska naturligt att samtalets effekter uteblir när denna struktur rubbas. Låt mig sammanfatta fyra av de misstag som Pihlgren redogör för i litteraturen (se Pihlgren 2010, s. 79-87):

**Att styra diskussionen mot bestämda åsikter.** Om seminarieledaren på något sätt signalerar att det finns ett korrekt svar som deltagarna ska komma fram till har denne eliminerat det intellektuella frirummet och deltagarna kommer istället söka efter det svar som seminarieledaren vill höra. Detta kan ske genom att seminarieledaren lämnar sin passiva roll och aktivt lägger sig i diskussionen och försvarar en viss ståndpunkt på något sätt. Det kan även ske genom att denne använder sitt kroppsspråk eller andra reaktioner (t.ex. läten) för att signalerar att denne uppskattar eller ogillar ett visst förslag eller resonemang. Detta kan givetvis vara en reaktion som man inte är medveten om innan den inträffat, vilket innebär att man måste försöka dölja sina reaktioner under samtalet.

I texten använder Pihlgren ett exempel med en skolklass åk 4 där de diskuterar Ringaren av Notre-dame och en av eleverna säger att det är insidan som räknas och inte utsidan. I denna situation upprepar läraren ordet ”insidan” för att förstärka det som hon vill att eleverna ska höra och ta till sig.

Detta låser samtalet eftersom det gör det svårare för eleverna att faktiskt lyfta fram faktumet att hur vi ser ut ofta påverkar hur vi blir bemötta i samhället.

När man signalerar att det finns ett korrekt svar har eleverna inte längre samma möjlighet att resonera fritt, det blir ett sökande efter det rätt svaret istället för ett undersökande och experimenterande – och då uteblir de utvecklande effekterna. (Pihlgren 2010, s. 79-80).

**Använda disciplinerande metoder.** När eleverna begår ett regelbrott kan det vara en naturlig reaktion hos läraren att göra en signal som visar att det inträffade inte var acceptabelt. Det kan vara allt från att skaka på huvudet eller ge ifrån sig en ogillande ljud. Men denna signal innebär ett regelbrott från lärarens sida eftersom läraren ska vara passiv medan eleverna ska ta ett eget ansvar, samt att det skapar en otrygghet i frirummet eftersom det då framträder en auktoritet som styr vad som är tillåtet. I frirummet skall det inte finnas någon auktoritet, utan alla ska vara likvärdiga. Därför är det bättre att tillfälligt avbryta samtalet och utreda regelbrottet utanför frirummet. På så sätt är frirummet fortfarande en trygg plats där inga auktoriteter har klampat in påverkat (se Pihlgren 2010, s. 80-81). Förmodligen är detta en viktig del för hur vårt undermedvetna bygger upp distinktionen mellan samtalet och det som sker utanför samtalet.

**Att låta regelbrott och trakasserier passera.** Det händer att elever avsiktligt begår regelbrott eller försöker utnyttja samtalet för att reta eller trakassera någon eller några av de andra deltagarna. Detta kan ske genom kommentarer eller kroppsspråk (t.ex. grimaser, blickar, miner, hånfulla leenden osv). Dessa provokationer skapar en osäkerhet i samtalet och det gör att deltagarna inte är lika villiga att presentera kontroversiella idéer. Det är därför viktigt att seminarieledaren ingriper när dessa saker händer, ett sådant ingripande skulle kunna ske genom att man avbryter seminariet (se föregående punkt) och korrigerar. Om man låter dessa regelbrott och trakasserier passera riskerar det att ha en negativ effekt även på kommande samtal eftersom frirummet inte längre är säkert – förtroendet är borta eftersom man riskerar bli hånad utan att det får konsekvenser (se Pihlgren 2010, s. 83-84). När man stöter på denna typ av problem kan följande metoder vara till hjälp:

1. Ägna rejält med tid före och efter seminariet åt att diskutera regler och målsättningar.
2. Behandla även uttalanden som kan misstänkas vara oseriösa, som om de vore fullgoda seminarieidéer.
3. Sätt stopp för provokationer och trakasserier som riktar sig mot andra deltagare, genom att öppet korrigerar eller genom att benämna det som händer (- *Nu ser jag att du himlar med ögonen. Vad vill du säga med det?*), eller genom att avbryta seminariet för att gemensamt diskutera incidenten.

**Att låta samtalen bli för personliga.** De sokratiska samtalen får inte ta alltför personliga vändningar då det finns en risk att det i så fall slår över till ett terapeutiskt eller ett psykologiserande utforskande. Men det sokratiska samtalet är ett filosoferande samtal, inte ett terapeutiskt eller psykologiserande (trots att det ibland kan ha liknande effekter på den egna självbilden). (Pihlgren 2010, s. 86-87).

## 2.4 Teoretiska utgångspunkter

Eftersom ett av uppsatsens huvudsyften är att undersöka vilka fel man kan göra under ett sokratiskt samtal ska vi i denna del analysera några ohederliga taktiker och misstag som förekommer bland frågor och som kan motarbeta det filosofiska tänkandet snarare än utveckla det.

Jag kommer här ta upp en språkanalytisk metod som Tomas Anderberg redogör för i sin bok ”Konsten att argumentera” (1993, s. 62-63) och som bygger på att man synliggör underförstådda premisser och dubbla komponenter. Denna metod går även igenom i den argumentationsanalytiska kursen på filosofiska institutionen. Låt oss titta på två användningar av analysmetoden:

### Komplexa frågor och dolda budskap

En komplex fråga är en fråga som består av flera komponenter, men som är formulerad så att den ger skenet av att endast bestå av en enda komponent. Det enklaste sättet att förstå vad en komplex fråga är nog med hjälp av några exempel:

- Vill du verkligen sälja TVn och göra dina barn ledsna?
- Har du slutat slå din fru?

Om vi tittar på det första exemplet inser vi enkelt att det egentligen är två frågor: 1) *Vill du sälja TVn?* och 2) *Vill du göra dina barn ledsna?*. Det är ju fullt möjligt att vilja det ena utan att vilja det andra, således bör frågorna besvaras enskilt – knepet går ut på att få personen att ge samma svar på bägge frågorna.

Det andra exemplet består också av minst två delar, och vi märker direkt att frågan innebär problem, för oavsett vad man svarar ligger man illa till. Den andra frågan består av en underförstådd (dold) premiss som är en anklagelse. Om vi analyserar den och delar upp den får vi följande.

**Premiss:** Du har tidigare slagit din fru

**Frågan:** Har du slutat med det?

Denna premiss är *nödvändig* för vår originalfråga, det skulle nämligen vara obegripligt att fråga om någon slutat slå sin fru om man inte antar att han ägnat sig åt denna aktivitet. Frågan blir obegriplig utan premissen, därför är premissen *nödvändig*. En komplex fråga kan således bestå av flera delar där minst en del är en fråga och de andra kan vara frågor eller premisser. Om vi är riktigt noga kan vi även se att vårt första exempel egentligen består av tre delar, det finns nämligen även en underförstådd premiss som hävdar att barnen blir ledsna om TV säljs. (Se Anderberg 1993, s. 62-63).

De två exempel som vi har använt oss av är skolboksexempel och därför utformade så att de skall vara lätta att genomskåda. De komplexa frågor som förekommer i verkliga situationer är oftast svårare att upptäcka, framför allt om de är vanligt förekommande och allmänt accepterade.

### Det falska dilemmat

Det falska dilemmat är ett vanligt retoriskt knep som många gånger använder sig av komplexa frågor och som går att läsa om i Gilberts (1996, s. 128-130). Falska dilemman kan skapas både med påståenden och frågor. Ett falskt dilemma är en manöver som försöker begränsa antalet valmöjligheter i en given situation. Med andra ord: man försöker få det att framstå som att det endast finns ett begränsat antal alternativ genom att använda ett mycket ledande språk (t.ex. frågor), medan det i själva

verket finns fler alternativ. Det ledande språket leder bort oss från dessa och döljer dem för oss, det låser vårt tänkande på de presenterade alternativen.

En berömd amerikansk slogan från Vietnam lyder ”America – Love it or leave it” vilket är ett falskt dilemma. Det finns ingen anledning att tro att älska det och lämna det skulle vara de enda två alternativen: Hör här hur Sophie försöker bluffa Jenny:

Sophie: Skulle du vilja skriva under det här manifestet.  
 Jenny: Vad handlar det om?  
 Sophie: Det kräver att regeringen förbjuder tobaksrökning.  
 Jenny: Nej det tror jag inte att jag vill skriva under.  
 Sophie: Jaha, så du bryr dig inte om att människor får cancer?

Här presenterar Sophie ett falskt dilemma med hjälp av en fråga. När ett falskt dilemma presenteras är det mycket vanligt att det ena alternativet är det uppenbara favoritvalet. Det kan finnas flera skäl till att man inte vill skriva på, man kan anse att det är folks eget ansvar att välja om de skall röka eller inte, eller att det inte är statens plats att välja (trots att man bryr sig om cancer problemet). Det kan även vara så att man anser att rökning är en acceptabel social aktivitet eller tror att rökning inte alla är så farligt som det sägs.

De frågor som skapar ett falskt dilemma är utan tvekan komplexa frågor, de bygger på den underförstådda premisen att det inte finns några fler svar än de som presenteras eller görs synliga (och denna premis accepteras förvånansvärt nog väldigt ofta). Det bygger ofta även på den underförstådda premisen att de två alternativen dessutom är oförenliga, vilket de inte alls behöver vara. I exemplet med Jenny och Sophie finns det även en underförstådd premis som är en anklagelse och hävdar något i linje med att den som inte skriver på inte bryr sig om andra människor.

## Ospecifika frågor

Om vi fortsätter använda Anderbergs analytiska metod (1993, s. 62-63) på frågor upptäcker vi ett annat vanligt knep är att använda sig av frågor som saknar ett tydligt fokus eller avgränsat samtalsämne (se även Björnsson & Erikssons 2004, s. 55-58). Vi låter även frågor som har flera tolkningar (oprecisa frågor) falla in under denna rubrik eftersom de används på samma sätt. Man ställer alltså en fråga utan att låta den andre veta vad man egentligen frågar efter. Här är ett exempel: Vad anser du om moderaternas politik?

Frågan är helt klar ospecifik. Den har visserligen ett avgränsat samtalsämne, nämligen moderaternas politik, men det är ett väldigt otydligt fokus - väldigt många olika saker som faller in under *kategorin moderaternas politik*. Med andra ord vet vi inte riktigt vad personen vill höra vår åsikt om. Vi har många möjliga förslag: moderaternas skolpolitik, moderaternas skattepolitik, moderaternas vårdpolitik, moderaternas kriminalpolitik, moderaternas invandrapolitik osv. Det är uppenbart att vi kan ha helt olika uppfattningar om de olika delarna.

De ospecifika frågorna liknar i viss mening komplexa frågor, men skillnaden består nog i att de komplexa frågorna har ett tydligt samtalsämne, medan de ospecifika lämnar oss ovetandes om vad som efterfrågas (samtalsämnet är inte deklarerat i frågan, dvs vi behöver mer information innan vi kan besvara den, det behöver vi däremot inte med en komplex fråga).

Specifika frågor upptäcks med hjälp av samma analysmetod som den vi använder när vi vill upptäcka komplexa frågor.

## 3. Metod

Den metod jag valde att använda mig av var enskilda intervjuer och mitt förhållningssätt har således främst varit *kvalitativt* (Johansson 2003, s. 90) då jag intervjuar flera lärare för att förstå hur folk tänker kring detta, samt litteratur studier för att finna vilka misstag som kan göras.

### Urval

Fältstudien har bedrivits genom att jag intervjuat fyra stycken lärare. Tre av lärarna har jag intervjuat på Freinetskolan Mimer i Norrtälje där man aktivt jobbar med sokratiska samtal. Dessa tre lärare jobbar inom grundskolans samtliga tre nivåer: lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet. Den fjärde läraren, Ann Pihlgren är även forskare på pedagogiska institutionen och doktorerade i ämnet sokratiska samtal 2008. Således har jag fått en spridning på fyra olika nivåer av ämnet.

För att undvika missförstånd eller oklarheter är det lämpligt att påpeka att Ann Pihlgren inte var min handledare vid tidpunkten för intervjun. Jag gjorde ett uppehåll i mitt skrivande och efter en termin då arbetet återupptogs blev Ann Pihlgren min handledare.

### Genomförande

Arbetet med fältstudien inleddes genom att jag kontaktade lärarna via email och förklarade mitt projekt och dess syfte. Samtliga lärare var positiva till att hjälpa mig med min uppgift och fick samtliga intervjufrågor i förväg via mailen för att kunna förbereda sig. Intervjuerna var cirka en timme långa och utfördes individuellt under fyra olika tillfällen och dagar, vilket är i linje med de råd Trost (2005) ger för att få mer nyanserade och berikade svar. Samtliga intervjuer dokumenterades på band för att öka tillförlitligheten när materialet sedan skulle gås igenom. De frågor som jag använde mig av i intervjun var följande:

1. Hur beskriver och/eller definierar du sokratiska samtal och sokratisk metod?
2. Vilka positiva resultat kan man uppnå genom sokratiska samtal?
3. Vilka misstag kan man göra i ett sokratiskt samtal?
4. Kan du ge exempel på frågor eller tankeled som är bra respektive dåliga?
5. Bör samtalet användas olika på olika åldersgrupper?
6. Hur skulle man kunna jobba med sokratiska frågor och samtal när det gäller moraliska ställningstaganden?
7. Vad anser du om användandet av sokratisk metod i en debatt där man är oeniga?
8. Finns det några frågor eller ämnen som inte är lämpliga att ta upp i ett sokratiskt samtal?
9. Hur definierar ni kritiskt tänkande, och hur märker ni att barnen utvecklar det?
10. Vad menar Ann Pihlgren när hon skriver att ett relativistiskt synsätt inte utvecklar tänkandet?

Frågorna valdes i samtycke med min första handledare, med avsikten att rikta sig direkt till de funderingar jag hade kring uppgiften, nämligen utreda vilka fördelar samtalet har, samt vilka misstag man kan begå. Då jag på förhand inte visste vilka misstag som skulle kunna dyka upp valde jag frågorna så att de skulle ha en spridning över samtalsområden och åldrar hos eleverna.



## Etiska aspekter

Vetenskapsrådets samtliga fyra forskningsetiska principer som publicerats i deras artikel Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002), har tagits hänsyn till under arbetets gång. De fyra principerna är följande:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Då samtliga intervjuade personer varit vuxna myndiga individer har det varit praktiskt enklare med etiska aspekter då inga föräldrar behövts tillfrågats eller skriftliga papper passera fram och tillbaka. I mina redogörelser av intervjumaterialet har jag valt att inte citera lärarna vid namn då några av lärarna föredrog att se citaten i sitt sammanhang innan de sammankopplades med dem. Av respekt för deras önskemål och enkelhetsskäl har jag därför valt att låta mina exempel citat vara anonyma. Ann Pihlgren ansåg däremot inte att det fanns några problem att hon citerades vid namn eftersom hon är forskare och specialiserad på det berörda ämnet. Varje intervjuad lärare har även blivit lovad en kopia på den färdiga uppsatsen.

## Bearbetning av material

Intervjuerna spelades in på band samt kompletterades med mina egna anteckningar. När jag avlyssnade banden försökte jag urskilja och sammanfatta de delar som var relevanta för min frågeställning. Detta medför givetvis risker för feltolkningar.

I analysdelen har materialet sedan analyserats utifrån min teoretiska bakgrund och ställts mot den presenterade litteraturen. Här har jag försökt lyfta fram något som är nytt och som kan ses som en fortsättning på det arbete som påbörjats inom forskningen rörande sokratiska samtal, snarare än en upprepning av vad andra uppsatser och litteraturen redan säger. Den filosofiska analysen är ett försök att förklara varför de pedagogiska misstagen även är filosofiska misstag, eftersom ett av det Sokratiska samtalets syften är att just lägga grunden för ett filosofiskt tänkande.

## Validitet, reliabilitet och tolkningar

Om kunskap är valid är den giltig, hållbar och välgrundad. Enligt positivistisk kunskapstradition är en undersökning valid om den verkligen mäter det den avser mäta (Thomson 2002, s 31). Jag har därför försökt anpassa frågorna efter uppgiftens syfte och eftersom jag spelat in intervjuerna borde undersökningen ha en hyfsad validitet.

Thomson påpekar även att validitet är ett komplicerat begrepp som i alla former av undersökningar måste knytas till begrepp och tolkningar (s 31). Hon tar därför upp vad hon anser vara tre kännetecken för en god tolkning (s 34-35):

1. En god tolkning måste hänga ihop och ha ”intern konsistens”. Tolkningen bör hålla för att ifrågasättas utifrån andra tolkningar och argument. Den bör också tillföra någonting nytt, eftersom varje tolkning sker i en ny historisk situation.
2. Tolkningsmönstret bör vara logiskt och möjligt att förstå. Det bör inte innehålla motsägelser och det bör vara utformat på ett sätt som gör att läsaren kan följa med i argumenten, men det ska också inbjuda till egna funderingar. Deltolkningar är bra, eftersom det underlättar förståelsen.
3. Läsaren måste kunna ta del av forskarens förförståelse, teoretiska utgångspunkter och perspektiv för att kunna göra sin egen bedömning av de tolkningar som presenteras.

Eftersom jag är en vanlig dödlig innehåller uppsatsen med nödvändighet brister och fel. Fältstudien och tolkningarna av dessa utgör inget undantag. Men jag har gjort mitt bästa för att hålla dessa brister till ett minimum genom att jämför med den litteratur jag läst i litteraturdelen – eftersom lärarna i sina beskrivningar styrker forskningens resultat borde litteraturstudien kunna fungera som en hyfsad mall. Många brister har förmodligen ändå undflytt mig, och jag hoppas läsaren kan ha överseende med mina begränsningar.

Reliabilitet handlar om tillförlitlighet inom testningen och brukar ofta beskrivas som att man vid upprepade mätningar eller experiment skall få samma resultat och då även oberoende av vem som utför experimentet. I detta fall skulle det innebära att lärarna skulle kunna återge samma effekter och iakttagelser om jag eller någon annan intervjuade dem igen med samma frågor. Detta är dock givetvis förenligt med att de kan komplettera med nya erfarenheter och upptäckter. Jag är övertygad om att lärarna vid en ny intervju kommer kunna redogöra för samma effekter och iakttagelser, så reliabiliteten av undersökningen borde vara hyfsat god. Däremot finns givetvis risken att andra lärare vid en intervju hade kunnat ge andra svar som pekat i en annan riktning, den möjligheten får vi inte utesluta eftersom den påverkar reliabiliteten.

## 4. Resultat

Vi kommer titta på en fråga i taget och somliga av frågorna kommer jag inleda med en förklaring av vad jag ville få reda på när jag ställde frågan. Som jag tidigare nämnde kommer jag att sammanfatta lärarnas svar som en kollektiv uppfattning. De har gett en enhetlig bild fri från motsägelser och som stämmer överens med det som litteraturen säger.

### 1. Hur beskriver och/eller definierar du sokratiska samtal och sokratisk metod?

Denna fråga hade flera syften. Dels ville jag se ifall distinktionen mellan sokratiska samtal och sokratisk metod ansågs viktig för själva arbetet och i så fall på vilket sätt. Ett annat skäl var att få en generell beskrivning av den sokratiska metoden och dess syfte (vilket flyter samman med några av de andra frågorna).

De intervjuade lärarna tyckte inte att distinktionen hade någon större betydelse för användandet av det sokratiska samtalet i klassrummen eftersom samtalet bygger på vissa regler och är utformat för att

uppnå vissa specifika effekter. Lärarens roll är inte att vara en förhörare eller påverkare så som Sokrates var i en del texter. En av lärarna beskrev tanken såhär:

*”Det bästa är frågor där man själv inte har någon färdig åsikt, så att man får ett undersökande samtal”.*

Lärarna vill skilja mellan den tidiga och den senare Sokrates eftersom Sokrates förhållningssätt och sätt att ställa frågor förändras med tiden. Den tidiga Sokrates har mer öppna frågor där han tillsammans med den andre söker ett svar (så som läraren ovan beskrev det). Den senare Sokrates är dock mer elitistisk och försöker tala om för folk vad de ska tycka med hjälp av frågor. Det är därför den tidiga Sokrates som pedagogerna vill förhålla sig till. Lärarna påpekade att alla samtal inte är sokratiska samtal, och Ann Pihlgren beskriver det såhär:

*”Det sokratiska samtalet är en konstruktion som bygger på en uppsättning regler som är utformade för att stödja en process som uppmuntrar de inblandade till att både granska idéer kritiskt samtidigt som dessa förhåller sig öppna och kan lyssna på andras idéer. Samtalet är konstruerat så att detta skall hända. Alla samtal med frågor är således inte Sokratiska samtal eftersom det inte alltid händer”.*

Samtliga lärare beskriver det som en metod som ska utveckla tänkandet och den analytiska förmågan. Den beskrivning de ger av samtalet, dess regler och ordningsföljd stämmer helt överens med den genomgång som vi sett i litteraturgenomgången (den behövs därför inte upprepas här).

## **2. Vilka positiva resultat kan man uppnå genom sokratiska samtal?**

Syftet med denna fråga var givetvis att få bekräftat att de positiva effekter som finns i litteraturen kan erfaras av de som jobbar med samtalen, att det inte bara är en teoretisk förhoppning.

Lärarna räknade upp flera positiva effekter som de kunnat se både hos eleverna och sig själva, och även dessa stämde överens med litteratur studien (och behöver därför inte upprepas). Här är ändå några citat som jag ansåg berikande min förståelse och som innehöll några nya tankar och vinklingar:

*”Man har någon att reflektera sina tankar med när man är ung”!*

*”Man lär sig att andra inte tänker exakt som man själv gör och att andra har andra värderingar än vad man själv har”*

*”Man vågar tala i grupp, det blir en social utveckling.”*

*”Man lär sig att gå utanför sig själv”*

*”Man lär sig värdera andras tankar på ett bättre sätt och tar till sig mer av det positiva i deras idéer och resonemang”*

*”Det har effekter på självbilden. Man blir mer medveten om vem man är utifrån att man själv blir mer medveten kring hur man tänker”*

### 3. Vilka misstag kan man göra i ett sokratiskt samtal?

Denna fråga är kanske den viktigaste för hela arbetet då den berör uppsatsens huvudfråga. Då vi har en samtalsform med regler utformade för att skapa vissa positiva effekter är det viktigt att veta vilket misstag man kan göra som rubbar vägen till målet – om man känner till felet är det lättare att undvika dem. Här är förslag på misstag som lärarna anser problematiska.

- Att man som samtalsledare leder in dem på sina egna värderingar eller i riktning mot en bestämd idé. Tanken med hela samtalet är att eleverna ska utveckla sitt tänkande och kunna tänka "outside the box". Men om man har en färdig väg på något sätt som man vill styra in barnen på blir det ingen diskussion utan allting låser sig istället, alla känner då av att det finns ett "rätt" och "fel" som läraren vill att de ska komma på. Men en sådan situation är inte gynnsam eftersom man vill att eleverna ska tänka fritt och ha en öppen utforskande attityd som ska hjälpa att få till en argumenterande diskussion. Om de känner att det finns ett rätt och fel låser det diskussionen och de kommer inte försöka utforska alla möjliga alternativ. Man ska alltså inte ha en färdig värdering eller idé som man vill plantera i elevernas tankar för då ställer man för stängda och ledande frågor.
- En annan variant på samma misstag som ovan är om man som lärare inte kan hålla sig passiv och behärskad när det dyker upp oväntade och provocerande uppfattningar. En av lärarna hade följande exempel:

*"Om en elev t.ex. säger att "alla människor inte är lika värda", så finns det en risk att läraren hoppar in och säger något i stil med "men spelar det egentligen någon roll hur man ser ut?". Problemet här blir då att man bryter mot det löfte som man har gett deltagarna – om man säger till eleverna att "nu får ni utforska dom här idéerna fritt" och sedan inte låter dem göra det så uppstår det en otrygghet, man visar att samtalet egentligen inte är öppet och fritt.*

Som lärare måste man orka med att det kommer oväntade och obehagliga budskap annars kommer man att skicka dubbla budskap Det skall inte ligga något dolt rätt och fel under ytan".

- Att delta för mycket som samtalsledare är ett misstag. Det kan givetvis innebära att man styr för mycket (vilket man inte ska göra), men även att man som samtalsledare pratar för mycket och inte lämnar ordet till eleverna. Tanken är ju att eleverna ska diskutera med varandra (och inte så mycket med ledaren). Detta är en samspelsfärdighet och något som man lär sig med tiden – ledarens roll ska vara mer passiv i samtalen.
- Att läraren/samtalsledaren inte pausar seminariet när någon börjar göra personliga kommentarer genom tal eller kroppsspråk. I det sokratiska samtalet är det väldigt viktigt att inte tillåta personliga kommentarer varken i tal eller kroppsspråk. En av lärarna sa såhär:

*"Man måste sätta stop för sådant direkt, annars blir samtalet osäkert. Samtalet (och dess regler) bygger på att man kan lita på varandra, annars blir det svårt att presentera djärva idéer och tänka "outside the box". Dom ska ju nämligen kunna utmana sina tidigare idéer och fördomar, men om man skall orka göra det måste man kunna lita på att de andra inte himlar med ögonen eller att man blir förlöjligad när man prövar en ny idé."*

- Om man vet att någonting har hänt dagarna innan som påverkat en elev så bör man anpassa situationen efter det så att eleven inte känner sig utsatt eller blir illa berörd. Det kan nämligen bli väldigt heta och personliga ämnen och ingen ska behöva känna sig utlämnade eller bli sårad.

#### 4. Kan du ge exempel på frågor eller tankeled som är bra respektive dåliga?

Denna fråga här i många avseenden ihop med den första eftersom avsikten var att försöka hitta exempel på tankeled eller frågor som man bör undvika. En sådan distinktion blir tydligare om man har exempel både på bra frågor och dåliga frågor, samt tankeled.

Lärarna var överens om att *den inledande frågan* är väldigt viktig. Man vill hitta en fråga som är engagerande och som alla inte svarar samma på (om alla har samma åsikt blir det inte mycket diskussion och meningsutbyte). Den första frågan ska helst väcka funderingar så att man på förhand kanske inte är helt bestämd i sin åsikt utan måste resonera och överväga inför ställningstagandet.

Läraren bör ha någon röd tråd, en tanke med hela seminariet, men det måste vara en röd tråd som tillåter ganska vida ramar (dvs det ska inte vara en bestämd värdering som eleverna ska komma fram till, utan ett ämne, situation, problem osv som de ska diskutera). Målet är att samtalet skall leda fram till den sokratiska frågan. Man behöver alltså inte börja med den sokratiska frågan utan det är bra om man får resonera lite först och höra vad de andra tycker innan man gör sitt (preliminära) ställningstagande – om man får höra de andras resonemang och argument innan man gör sitt ställningstagande är det möjligt att man har en annan åsikt än vad man skulle haft om man gått direkt på frågan. Den sokratiska frågan (den som handlar om värderingar) ska helst komma sist och vara det som samtalet leder fram till.

Några exempel på inledande frågor som lärarna föreslog var dessa:

- Skulle du vilja ha Pippi Långstrump som vän?
- Föds man ond eller god?
- Skulle du vilja ha skoluniform?

Några lärare påpekade att den mittersta frågan om man föds ond och god är problematisk eftersom man då redan från början måste definiera gott och ont.

#### 5. Bör samtalet användas olika på olika åldersgrupper?

På den här punkten var lärarna överens om att många (eller kanske till och med de flesta) frågor och samtal funkar på samtliga åldersgrupper. De olika åldersgrupperna kommer givetvis att lägga diskussionen på olika nivåer och förhålla sig till sina egna erfarenheter och referensramar, men många frågor kan alla grupperna engagera sig i (t.ex. så finns moraliska dilemman även i barnsagor, och ofta är det samma dilemman fast de presenterade på ett annorlunda sätt). De små eleverna kan inte tänka lika abstrakt som de äldre vilket kommer sätta vissa gränser, men samtalen är ju trots allt en del av steget att öva sig i ett sådant tänkande. En av lärarna gav följande exempel:

*”De yngre har svårare att skilja mellan ”är” och ”bör”. Om man t.ex. Ställer frågan ”är alla snälla mot varandra?” så kan dom yngre barnen svara ”ja det ska man vara”, och om man då frågar igen ”men är verkligen alla snälla mot varandra?”, så kan dom svara igen ”Ja det ska man vara” osv.”*

Men av naturliga skäl intresserar sig de olika åldersgrupperna för olika saker vilket gör att en del samtal kan innehålla väldigt skilda ämnen. Det är naturligt att högstadieeleverna vill diskutera sådant som berör relationer och identiteten medan de yngre inte finner lika stort intresse i det.

Längden på samtalen är något som varierar med gruppens ålder. De yngre barnen orkar endast ca 20 min medan de äldre kan hålla på mycket längre. Dessutom behöver de yngre barnen mer hjälp från läraren när det gäller att organisera samtalen. De äldre barnen kan mycket fortare förstå hur samtalet förs och kan diskutera själva och behöver väldigt lite stöd från av läraren efter bara några samtal – i början kan de behöva lärarens stöd i att kanske inte sams för fort eller att få hjälp med att ta upp nya frågeställningar. Men förmågan att tänka och resonera anser lärarna var utvecklad även hos de små som många gånger kan komma med väldigt smarta och intelligenta bidrag.

## **6. Hur skulle man kunna jobba med sokratiska frågor och samtal när det gäller moraliska ställningstaganden?**

Enligt lärarna så är moraliska dilemman ett huvudtema inom Sokratiska samtal, men Ann Pihlgren poängterade att samtalen inte är till för att uppfostra barnen:

*”De sokratiska samtalen är inte särskilt bra på att uppfostra barn. Det de sokratiska samtalen är bra på att lyfta upp är att livet är fullt av dilemman, .t.ex. att det kanske inte alltid är bra att tala sanning – när man går ut i livet är det inte alltid så enkelt eftersom man kanske sårar någon i onödan genom att berätta sanningen.”*

Jag frågade även några av lärarna om man skulle undvika vissa typer av frågor och ämnen, t.ex. frågan om rasism. Men lärarna ansåg snarare tvärt om att det är viktigt att man lyfter fram även sådana frågor så att man kan reflektera över varifrån ens egna värderingar kommer. Jag utvidgade frågan med möjligheten att man kanske visste att det fanns någon elev i klassen/gruppen som hade rasistiska värderingar (eller en nedvärderande syn på tjejer), men även då ansåg lärarna att man borde lyfta fram ämnet. Det skulle vara värre att blunda för det - det är bättre att det kommer upp till ytan så att eleven får höra andra aspekter på saken och andra åsikter (det är ju trots allt en del av det sokratiska samtalets funktion). Det är ju när man jobbar med små barn som man har störst möjlighet att förebygga detta.

## **7. Vad anser du om användandet av sokratisk metod i en debatt där man är oeniga?**

När jag formulerade frågan vad det förhörsmetoden (det som advokater använder) som jag hade i åtanke, snarare än det sokratiska samtalet. Det jag ville undersöka var om lärarna ansåg att själva metoden skulle kunna vara ett bra sätt att komma fram till en praktisk slutsats eller ett bra sätt att komma fram till ett ställningstagande kring en teori.

Lärarna ansåg att dock att det Sokratiska samtalet kunde var till nytta eftersom man utgår från vissa regler och försöker koncentrera sig på om argumentet är hållbart eller inte. Ann Pihlgren uttryckte det såhär:

*”Inom det sokratiska samtalet försöker man inte ta död på den andres argument till varje pris utan man försöker istället förstå vad personen försöker förmedla, och ur den aspekten kan vara acceptabelt i en debatt, att man är mer lyssnande och frågar när man inte förstår vad den andre menar eftersom man inte kan angripa den andres åsikt om man inte vet vad den innebär.”*

## **8. Finns det några frågor eller ämnen som inte är lämpliga att ta upp i ett sokratiskt samtal?**

Lärarna var överens om att det generellt sett inte fanns något samtalsämne i sig som förmodligen är olämpligt att tala om, men de är överens om att personliga saker som t.ex. problem hemma osv ska

man inte ta upp i samtalen. Man vill inte heller ta upp samtal som kanske berör något obehagligt som någon av eleverna upplevt och som denne därför kan uppleva som besvärande.

Det sokratiska samtalet anses även rätt olämpligt när man vill föra en retorisk debatt eftersom man där vill få till en situation där den ena framstår som vinnare. I ett sokratiskt samtal finns det ju nämligen inga vinnare eller förlorare eftersom det snarare är ett gemensamt utforskande man ägnar sig åt.

Samtalet är även ganska oanvändbart när läraren redan bestämt sig att det är en särskild idé som gäller eftersom ramarna då är för snäva. Ann Pihlgren tog upp ett exempel på texter som kan vara opassande:

*"Vissa typer av texten däremot kan vara olämpliga eller väldigt svåra, och då främst texter där det redan finns ett rätt och fel eller gott och ont (t.ex. Astrid Lindgrens Mio Min Mio där Kato är ond och Mio är god). Det är en bra saga, men den passar inte in i ett sokratiskt samtal för då måste man nästan tvinga in den i en tvångströja och diskutera något som t.ex. "vad skulle hända om Mio blev ond", vilket inte blir särskilt intressant eftersom de då plötsligt är en helt annan saga man diskuterar. Bröderna Lejonhjärta är då bättre eftersom det finns mer komplexa figurer i historien."*

### **9. Hur definierar ni kritiskt tänkande, och hur märker ni att barnen utvecklar det?**

Definitionen av kritiskt tänkande vävdes ofta samman med lärarnas beskrivningar av hur man kunde upptäcka att eleverna utvecklade ett kritiskt tänkande.

Något som vara var gemensamt för lärarna var uppfattningen att kritiskt tänkande består i ett antal färdigheter. Dels att kunna gå in och göra en hyfsad analys av för- och nackdelar av den problematik man har att göra med, och därigenom kunna se flera sidor av samma sak, att våga gå utanför grupptricket och sådant som är politiskt korrekt och istället studera för och nackdelar.

Lärarna anser sig kunna se att elevernas analytiska förmåga ökar och att de blir bättre på att se saker på olika sätt (att de lär sig se saker ur fler perspektiv). Dessutom utvecklar de sin empatiska förmåga och blir därigenom bättre på att förstå hur andra ser och upplever saker.

Att inte bara acceptera något som andra säger, utan att ifrågasätta och tänka till själv. Att våga säga emot gruppen och argumentera för sin ståndpunkt och inte bara följer med strömmen, då har man kommit en bit. Att man verkligen diskuterar med sig själv.

### **10. Vad menar Ann Pihlgren när hon skriver att ett relativistiskt synsätt inte utvecklar tänkandet?**

Denna fråga var lite speciell och det föll sig naturligt att frågan helt lämnades åt Ann Pihlgren att själv få besvara då de övriga lärarna inte ville spekulera så mycket. Eftersom Ann i sin bok (Pihlgren 2010, s. 72) antyder att tillåtandet av detta synsätt är ett misstag var jag nyfiken att utreda vad hon åsyftade. Det svar som presenteras här är således baserat på det svar som Ann gav mig under vår intervju.

Hon ansåg att denna fråga hörde ihop med kritiska tänkandet, att det är viktigt att kunna göra en acceptabel analys av fördelar och nackdelar av det problem man brottas med. Det hon avsåg var att det finns en risk i ett sådant här divergent samhälle där vi har många olika värderingar, möjligheter och normer att vi ansluter oss till en uppfattning om att "anything goes". Att vi då förleds till att tro att det inte finns en bättre lösning, att det inte finns lösningar som är bättre eller sämre än andra. Detta är något hon tror är väldigt farligt ur ett demokratiskt perspektiv. Trots att vi lever i ett samhälle med många olika värderingar och uppfattningar så måste vi ändå kunna enas om vissa grundläggande förutsättningar för det här samhället.

## 5. Analys och diskussion

I denna del kommer jag analysera ett urval av de resultat jag funnit genom mina litteraturstudier och intervjuer.

### Analys 1: Det relativistiska synsättets svagheter i ett sokratiskt samtal

Den första analysen kommer beröra intervjufråga 10 som hör ihop med den tredje punkten i det sokratiska samtalets regler (se Pihlgren 2010, s. 71-72), nämligen hävdandet att en relativistisk inställning inte utvecklar tänkandet. Ann Pihlgrens motivering som framkom i intervjun byggde på tanken att det fanns en demokratisk förlust i ett sådant tänkande, att om vi ansluter oss till en uppfattning om att "anything goes" kan vi förledas till att tro att det inte finns lösningar som är bättre eller sämre än andra. Hon menar tvärtom att vi måste kunna göra en acceptabel analys av fördelar och nackdelar, vilket hör ihop med ett kritiskt tänkande. Att anta en relativistisk inställning i det sokratiska samtalet är således ett misstag.

Jag har försökt förstå detta uttalande genom att studera hur ett relativistiskt tänkande skulle kunna bryta mot det sokratiska samtalets regler, samt hur ett relativistiskt tänkande faktiskt skulle kunna innebära problem för demokratin utifrån hennes tanke att det visst kan finnas lösningar som är bättre eller sämre än andra.

Det finns utan tvekan en risk för att en relativistisk hållning leder till brott mot det sokratiska samtalets regler, låt oss därför titta på några sätt på vilka detta kan ske. Vi har alla vid tillfälle hört någon använda invändningar som "att det är *sant för dig* betyder inte att det är *sant för mig*" eller "att det är *rätt för dig* betyder inte att det är *rätt för mig*". Dessa fraser (eller liknande) används ibland för att nonchalera andras argument och för att slippa bemöta invändningar mot den egna ståndpunkten. Man behöver inte lyssna på andra eftersom sanningen är ett val eller ett resultat av ens egna personliga perspektiv. Detta är ett sätt på vilket man kan förstå "anything goes", alla uppfattningar är lika rimliga bara man kan finna ett perspektiv eller en subjektiv sanning kring den aktuella frågan som man kan ta tillflykt till.

Detta bryter mot det sokratiska samtalets regler på flera sätt:

1. Det finns en risk att man inte lyssnar på andra eftersom man anser att de säger saker som inte är sant för någon annan än dem själva. I det sokratiska samtalets regler i litteraturdelen ser vi att samtalet skall vara ett gemensamt utforskande genom eftertänksam dialog, man skall hjälpas åt att hitta de bästa lösningarna. Men om man tar tillflykt i privata sanningar undviker man det gemensamma tänkandet. Om vi tittar på listan med förbjudna deltagare i litteraturdelen verkar en person med denna inställning fall in under grupp b) alla som inte vill ha frågan utredd, och d) fanatiker och dogmatiker.

I den andra intervjufrågan som berör det sokratiska samtalets positiva effekter beskriver lärarna lyssnandet som en väldigt viktig del av det som utvecklar tänkandet eftersom det är där vi lär oss förstå hur andra tänker och bättre kan sätta oss in i deras uppfattningar. Det är även genom att lyssna på andra som vi kan upptäcka brister i våra egna resonemang. Det relativistiska förhållningssättet är även ett direkt brott mot Lindströms kommunikativa dygder (Lindström 2000, s. 86-87) som beskrivs i litteraturdelen. *Bildbarheten* och *respekten* riskerar



att utebli om man har detta förhållningssätt eftersom man inte är beredd (eller inte finner det meningsfullt) att lyssna på andra.

2. Man övar sig inte i att tänka och ge skäl för sina ståndpunkter. I Intervjufråga 9 som berör elevernas utveckling av kritiskt tänkande beskrev lärarna ett av det kritiska tänkandets färdigheter som förmågan att göra en analys av för- och nackdelar genom att se saker på fler olika sätt och ur olika perspektiv. Men om en elev utgår från att sanningen endast är relativ och subjektiv finns det en risk att denne finner det meningslöst att undersöka andra perspektiv än sitt eget, då finns det inget behov av att analysera för- och nackdelar utifrån något annat perspektiv än sitt eget. Detta står i direkt konflikt med ytterligare en av Lindströms kommunikativa dygder (Lindström 2000, s. 86-87), nämligen den om *underbyggnad* som avkräver eleverna att underbygga sina ståndpunkter med argument.
3. Om sanningen endast är relativ på detta subjektiva sätt och inget alternativ är bättre än något annat behöver vi inte arbeta tillsammans med andra eftersom det inte finns något bättre eller sämre att leta efter – ansträngningen är bortkastad eftersom ”anything goes”. Den *självdisciplin* som Lindström (2000, s. 86-87) förespråkar (viljan att följa regler och bygga vidare på vad andra sagt), verkar också oförenlig med denna relativistiska attityd.

Det är såhär jag har förstått att ett relativistiskt tänkande kan bryta mot samtalets regler. Det kan bli en ursäkt för att slippa tänka och en taktik för att nonchalera andra. Man har redan på förhand skaffat sig inställningen att undersökningen är meningslös när alla alternativ är likvärdiga. Om man har den inställningen är det inte konstigt om man inte utvecklar någon analytisk förmåga eftersom man aldrig utsätter den för något motstånd.

Det går även att förstå tanken om att ett relativistiskt ”anything goes” kan medföra problem ur ett demokratiskt perspektiv på flera sätt, t.ex. ur ett praktiskt perspektiv. Om man läser Anderbergs språkanalytiska metod (se Anderberg 1993, s. 62-63), som beskrivs i teoridelen om komplexa frågor, uppmanas vi att söka efter underförstådda premisser och antaganden i frågor och påståenden. Tillämpas denna analytiska metod på en relativistisk uppfattning som baseras på olika perspektiv inser vi att relativismen är förenlig med att man upptäcker fel i sina uppfattningar - av det enkla skälet att det man först trodde var sant visar sig vara oförenligt med det perspektiv eller det begreppssystem man stödjer sig på (man misstog sig). Den underförstådda premissen är ju att perspektivet tillsammans med världen avgör vad som är sant (perspektivet existerar ju inte i ett tomrum, utan det behövs en värld som vi tillämpar det på). Även om vi kan anlägga många olika perspektiv på världen är det fortfarande en och samma värld vi lever och interagerar i - och det är denna värld som ytterst avgör vad som är sant eller falskt utifrån ett givet perspektiv.

I detta avseende borde de flesta relativister kunna hålla med om att det är värt besväret att försöka argumentera för sina åsikter och lyssna på andra eftersom dessa trots allt har tillgång till samma värld. När man förstår varandras perspektiv är det därför möjligt att ha en gemensam diskussion. Det sokratiska samtalets regler bygger nämligen på att deltagarna skall vara logiska och inte motsäga sig på viktiga punkter (se litteraturdelen om Det sokratiska samtalets regler, samt intellektuella dygder), en gemensam diskussion där man satt sig in i de övrigas perspektiv kan således vara gynnsam genom att den bidrar till att man upptäcker motsägelser man tidigare missat.

Eftersom andras handlingar påverkar vad som sker i denna värld där vi interagerar kommer de i många avseenden påverka vad som är sant eller falskt utifrån vårt egna perspektiv, och det borde inte vara irrelevant för en relativist. Att ansluta sig till en uppfattning om att ”anything goes” kan därför få effekter som relativisten inte önskar och således har även denne nytta av att anlägga en demokratisk

hållning där alla tillsammans söker efter en lösning som samtliga parter kan enas om – detta kan givetvis resultera i förhandlingar, och i dessa är det bra att kunna presentera några argument. Här finns med andra ord uppenbarligen lösningar och alternativ som är bättre eller sämre för de ingående parterna eftersom dessa påverkar varandra.

## Analys 2: Det ledande språkets betydelse

Den andra analysen berör det som nämns i den tredje intervjufrågan: vanliga misstag man kan göra i ett sokratiskt samtal. I den första punkten berättar lärarna att man måste undvika att styra in eleverna på sina egna värderingar eller i riktning mot en bestämd idé. Eleverna skall inte få känslan av att det finns ett bestämt rätt och fel som dom skall leta efter för då låser sig diskussionen och dom kan inte resonera fritt. Man skall alltså, enligt lärarna, inte ha en färdig värdering eller idé som man vill plantera i elevernas tankar för då ställer man för stängda och ledande frågor.

Jag anser att litteraturstudierna ger en bra förklaring till varför ett ledande språk, och framför allt ledande frågor (som lärarna nämner), hindrar ett fritt resonerande. Nirenberg (1965, s. 94-95, s. 139) redogör för den psykologiska påverkan som frågor har, nämligen att de tar befälet över vårt tänkande och *tvingar* oss att finna ett svar på den fråga som ställs – våra tankar tar automatiskt den riktningen oavsett om vi vill eller ej. En lärare som har svårt att hålla sina egna värderingar utanför diskussionen riskerar därför att låsa elevernas tänkande med stängda och ledande frågor.

Detta hör ihop med de komplexa frågorna och deras dolda budskap som jag tog upp i mina teoretiska utgångspunkter. Komplexa frågor är ledande frågor eftersom dessa precis som vilka frågor som helst tvingar oss att söka ett svar, och samtidigt innehåller ett antagande som ligger dolt under ytan utan att ha blivit understött med argument. Det ohederliga (eller misstaget) med detta består i att budskapet smyger sig förbi vårt kritiska tänkande och direkt in till vårt undermedvetna så som psykologerna (t.ex. Fexeus) beskriver i litteraturdelen om Den Sokratiska metodens övertygande grund. Här redogjordes för att en fråga startar vårt tänkande i en viss riktning utan att själv behöva uttala slutsatsen, och att kopplingen till slutsatsen (eller budskapet) stärks genom att hjärnan tvingas in i en kreativ process där den själv gör klart mönstret – och ett budskap upplevs som mer övertygande om man kommer på det själv. Litteraturstudierna redogör även för att den information som finns outtalad eller underförstådd i ett budskap (mellan raderna) ofta blir starkare än ett medvetet och formulerat budskap. Den psykologiska mekanismen kan förenklat sammanfattas på följande sätt (min egen beskrivning):

**Premiss 1.** En fråga tvingar oss att finna ett svar

**Premiss 2.** För att kunna finna ett svar måste vi acceptera de underförstådda premisserna

**Premiss 3:** Vårt undermedvetna uppfattar de underförstådda premisserna

---

**Resultat:** Vi tvingas till att acceptera de underförstådda premisserna

Detta är en förenkling av den psykologiska mekanismen, men den bör ge en hyfsat tydlig bild av hur ett påverkande språk, och då framför allt ledande frågor, påverkar oss och låser vårt tänkande i en viss bana. Dessutom vittnar litteraturen om att när vi uppfattar det som att vi själva kom på premissen upplever vi den som mer övertygande – det är därför man använder dessa knep inom försäljning (se återigen litteratur delen om Den sokratiska metodens övertygande grund).

Nu måste jag dock lägga in en reservation rörande den mekaniska beskrivningen ovan. De premisser som nämns är psykologiska reaktioner och inte spikade sanningar, så även om resonemanget kan formuleras som ett logiskt bindande argument är premisserna inte så starka att resultatet följer med nödvändighet.

I litteraturdelen (avsnitt 2.3) där jag tar upp de misstag man kan göra inom ett sokratiskt samtal erhålls stöd för detta redan i den första punkten. Tidigare forskning har visat att ett styrande språk eliminerar det intellektuella frirummet – läraren måste därför hålla sig till sin passiva roll. Det ledande språket sätter upp mentala murar som bildar ett spår som vi följer, och det är förmodligen därför man infört regeln att läraren ska ställa frågor som denne själv vill veta svaret på, och inte frågor som denne redan vet svaret på (se Seminarieledarens roll); då är risken förmodligen mycket mindre att man använder sig av ledande frågor. Det finns givetvis många olika typer av ledande frågor, men jag har försökt visa hur det ledande språket i allmänhet påverkar oss (uppsatsen är för kort för att gå igenom alla varianter).

Att använda sig av ett ledande språk och ledande frågor verkar således bryta mot flera av samtalets regler:

För det första verkar det strida mot seminarieledarens roll eftersom läraren leder eleverna mot en bestämd uppfattning med hjälp av frågor som denne anser sig ha (eller veta) svaret på. Denne bryter då samtidigt mot regeln som säger att läraren främst ska ställa frågor som leder samtalet framåt och förhindrar att det spårar ur – men det som händer när läraren ställer frågor som leder eleverna mot en bestämd uppfattning är just att samtalet spårar ur eller låser sig (se Seminarieledarens roll i litteraturdelen).

För det andra bryter man även direkt mot Det Sokratiska samtalets regler (se litteraturdelen) eftersom det gemensamma utforskandet nu uteblir - istället får vi en mental tunnel mot bestämda uppfattningar. Läraren bryter även mot regeln om att det finns många möjliga svar genom att antyda att det finns ett rätt svar, detta låser också utforskandet eftersom saken då redan på förhand är avgjord. Regeln om att lyssna blir svår att upprätthålla eftersom läraren träder in i och agerar som en auktoritet som redan bestämt svaret, detta gör det svårt för eleverna att känna att läraren är villig att lyssna på deras alternativa svar. Läraren verkar även utesluta inställningen att man skall vara beredd att ompröva och kanske ändra sin ståndpunkt, och föregår därmed inte med gott exempel.

För det tredje: Om vi ser till Lindströms dygder (Lindström 2000, s. 86-87) som tas upp under delen med Intellektuella dygder i uppsatsen blir det uppenbart att läraren inte föregår med gott exempel. *Bildbarheten* uteblir från lärarens sida eftersom denne signalerar att hon inte är helt öppen för att lyssna på alternativa åsikter. *Självdisciplinen* uteblir eftersom lärare inte följer reglerna (se punkten ovan). *Underbyggnaden* uteblir också eftersom läraren träder in som en auktoritet. Med andra ord föregår läraren inte alls med gott exempel när denne bryter mot reglerna genom att styra eleverna mot en bestämd åsikt.

En av lärarna uttrycker det hela väldigt bra i intervjun (se andra punkten i fråga 3) genom att påpeka att läraren bryter det löfte som man gett deltagarna, nämligen att dom skall få utforska idéerna fritt men sedan inte låter dem göra det. Således är det även en etiskt brott.

### Analys 3. Vikten av semantisk ordning

Både litteratordelen (de intellektuella dygderna) och de intervjuade lärarna (se fjärde intervjufrågan) vittnar om att det är viktigt att de ingående termerna definieras eller åtminstone utreds (preciseras och specificeras). Med bakgrund mot detta vill jag analysera två situationer som tagits upp under mitt arbete för att påvisa vikten av att hålla ordning bland termerna. Att slarva med detta vore definitivt ett misstag, och analysen kommer visa varför. Situationerna kommer beröras en i taget och de är följande:

1. Ringaren av Notre-dame och utseendets betydelse
2. Den inledande frågan: "Föds man ond eller god?"

#### Ringaren av Notre-dame och utseendets betydelse

I litteratordelen under "misstag man kan begå under ett samtal" tar Ann Pihlgren upp en situation där en klass diskuterar Ringaren av Notre-dame och en av eleverna säger att det är insidan som räknas och inte utsidan. Detta bemöts av en reaktion från läraren som instämmer genom att upprepa och förstärka ordet "insidan". Detta låser samtalet eftersom det gör det svårare för eleverna att lyfta fram faktumet att vårt utseende spelar roll för hur vi blir bemötta i samhället.

Här kan vi förstå vad som händer med hjälp av Anderbergs analytiska metod (se Anderberg 1993, s. 62-63). Om vi använder oss av Anderbergs språkanalytiska metod inser vi väldigt enkelt att läraren lägger in en underförstådd premis i samtalet som säger något i stil med att det finns något som är rätt och fel, att alla uppfattningar inte är tillåtna och därför inte får ifrågasättas i samtalet. Litteratordelen om Den sokratiske metodens övertygande grund vittnar om att vårt undermedvetna uppfattar denna premis, den är inte på något sätt dold för oss bara för att den är underförstådd och inte sägs rakt ut. Litteratordelen redogör även för att en sådan premis låser vårt tänkande. Det är inte en fråga, så den tvingar oss inte nödvändigtvis att finna ett svar så som Nirenberg beskriver, men i Den Sokratiske metodens övertygande grund redogörs för hur ett budskap upplevs som starkare och mer övertygande när det ligger outtalat. Det huvudsakliga budskapet - att lärarens påtryckande uttalande utgör den korrekta värderingen - ligger underförstått och outtalat och blir därför starkare. Detta låser elevernas tänkande på ett sådant sätt att det blir svårare att lyfta fram en motstridande åsikt. Dessutom sitter lärare i en auktoritetsroll vilket också gör det svårt för eleverna att ifrågasätta.

Läraren gör dessutom ett ytterligare misstag som har att göra med de ingående termernas tydlighet. Teoridelen som tar upp ospecifika frågor har att göra med tydlighet rörande termer. Detta är visserligen ingen fråga, men felet är detsamma då det finns flera syftningar som är viktiga. Det är uppenbart att utseendet kan vara viktigt på olika sätt och i olika avseenden, och att vi kan ha helt olika uppfattningar om dessa (precis som de olika delarna av moderaternas politik). Lärarens uttalande för ju även med sig en underförstådd premis om att det inte finns fler avseenden att diskutera: *insidan är det viktiga, punkt slut!* Läraren borde istället lyft fram distinktionen mellan de olika avseendena och låtit eleverna diskutera hur de förhåller sig till varandra, det finns ju uppenbarligen en konflikt i vårt samhälle mellan de värderingar som berör utseendets betydelse för personens värde och de värderingar som påverkar våra sociala möjligheter. Poängen är att det finns många olika aspekter man kan tillämpa på frågan om utseendet, och det är genom den språkliga utredningen av distinktioner och definitioner vi får ett rikare samtal. Läraren borde helt enkelt föreslagit en utredning av aspekter och avseenden snarare än låst samtalet. Misstaget bestod alltså inte bara i att läraren styrde eleverna mot en bestämd åsikt, utan även att läraren underlättade att utreda de språkliga syftningarna. Ett följdproblem av detta kan

vara att det blir ett falskt dilemma (se teoridelen om komplexa frågor) eftersom läraren låser både tänkandet och diskussionen på ett sådant sätt att vi inte verkar ha några andra alternativ än de två som presenterades, dvs antingen är det det yttre eller det inre som är viktigt (och här erbjuds vi inga aspekter eller perspektiv att diskutera). Det blir ett falskt dilemma där läraren trycker starkt på det ena alternativet.

### **Den inledande frågan: Föds man ond eller god?**

Under mina intervjuer fick jag ett intressant svar på den fjärde intervjufrågan som hör ihop med det ovannämnda och som jag känner att jag skulle vilja utreda. Den fjärde frågan var om lärarna hade något förslag på bra och dåliga tankeled, vilket hör ihop med misstag man kan göra. Här gav de flesta lärarna förslag på goda tankeled och hur samtalet kan läggas upp (vilket är bra information) och de gav flera förslag på inledande frågor som kan vara intressanta. Den lärare som föreslog den inledande frågan "Föds man ond eller god?" påpekade dock att den frågan var speciell och problematisk därför att man då var tvungen att börja med att definiera gott och ont. Här tolkar jag läraren som att det är ett stort misstag att inleda utan att först definiera eller specificera eftersom vi måste vara överens om vad det är vi pratar om så att vi alla pratar om samma sak.

Teoridelen lär oss att detta är en ospecifik fråga eftersom vi ännu inte valt ett samtalsämne (se Björnsson & Erikssons 2004, s. 55-58). Till att börja med behöver deltagarna definiera vad "ond" och "god" innebär eftersom olika definitioner ger oss olika samtalsämnen som vi kan ha olika uppfattningar om. Man skulle kunna avse en metafysisk beskaffenhet som är i linje med den vi tänker oss att demoner eller djävulen har, dvs en slags moralisk innebörd av ond och god. Men det är även fullt möjligt att endast syfta på en psykologisk beskaffenhet som är i linje med vissa tendenser till beteenden, t.ex. viljan att skada andra, att önska andra olycka eller liknande. Dessa två förslag betyder inte samma sak eftersom det är fullt möjligt att tänka sig att någon har dessa psykologiska tendenser utan att man tror på någon metafysisk ondska.

Men när vi väl har valt ett samtalsämne genom att definiera våra ingående termer kan frågan fortfarande uppfattas (tolkas) på minst två olika sätt. Det är egentligen två olika frågor där ena besvaras med "ja" eller "nej" medan den andra besvaras med "ond" eller "god". Vi tar en tolkning i taget:

#### **Första tolkningen: Är de moraliska tendenserna medfödda?**

Denna fråga ligger mer i linje med ett ja/nej svar, alternativt att man tänker sig att vissa tendenser är medfödda medan andra inte är det. Denna tolkning kan alltså medföra många olika svar, och är nog intressant att diskutera. Men svaren är ju givetvis beroende av vad man menar med "ond" och "god" så redan här är vi beroende av att termerna redan från början har definierats så att vi vet samtalsämnets gränser.

**Den andra tolkningen** av frågan är kanske mer intressant eftersom den blir en komplex fråga som dessutom riskerar att resultera i ett falskt dilemma (se återigen Teoridelen om komplexa frågor och falska dilemman). Vi skriver upp den som en komplex fråga som vi analyserat:

**Premiss/Antagande:** Man föds antingen som ond eller som god.

**Fråga:** Vilket är det?

Denna tolkning är mycket mer ledande i sitt språk. Vi har en underförstådd premiss som kan lura och binda vårt tänkande om vi inte är uppmärksamma. Dessutom riskerar det att bli ett falskt dilemma eftersom det ledande språket är formulerat på ett sådant sätt att det verkar utesluta några andra alternativ: ond eller god? Välj!

Men om vi använder den metafysiska tolkningen som exempel inser vi att dessa alternativ inte är de enda vi har tillgängliga givet moralfilosofin. Det värdenihilistiska alternativet (att det inte existerar några moraliska värden) verkar uteslutet i antagandet. Det relativistiska alternativet kan mycket väl uppfattas som uteslutet i denna tolkning och likaså det värde-idealistiska alternativet. Formulerad på detta sätt verkar premissen och frågan syfta till att vi måste välja mellan något av de alternativ som värde realismen erbjuder – men dessa är ju inte de enda tillgängliga alternativen, så här finns risk för ett falskt dilemma. Dessutom utesluts alternativet att man föds neutral och att man gör sitt ställningstagande senare i livet (oberoende av vilken av de moralfilosofiska uppfattningarna som är riktiga – om nu någon av dem är riktig).

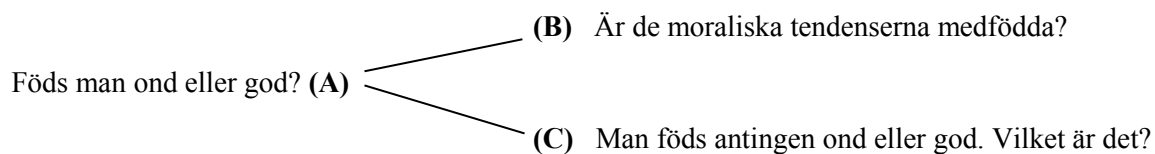
Även den psykologiska tolkningen innehåller flera alternativ, t.ex. att man föds neutral eller att man inte har några medfödda tendenser alls (att moralen främst är något man ärver från den kultur man föds in i).

Som vi ser finns det många dolda fallor i denna fråga om man inte definierar och specificerar dess gränser, vilket gör den väldigt intressant att analysera. Om man missar att definiera termerna i början riskerar man att inleda seminariet med (minst) två olika samtalsämnen utan att man inser det, vilket kan (men behöver inte) leda till onödiga förvirringar. Dessutom kan man låta sig luras av det komplexa i frågan och trilla dit på det falska dilemman och missa viktiga delar av undersökningen.

Men samtidigt är det just detta som gör att frågan kan vara väldigt bra i en didaktisk situation om den används korrekt. Här får vi nämligen ett exempel som visar på vikten av att vara noggrann med sina definitioner eftersom vi väljer mellan olika samtalsämnen. Om man skulle ge sig ut med två olika samtalsämnen upptäcker man nog det efter ett tag då diskussionen blir konstig, och då har man ju faktiskt lärt sig något och utvecklats. Dessutom kommer det andra tolkningssteget kunna visa oss vikten av att precisera och specificera diskussionen (vårt val mellan två tolkningar där den ena blir en komplex fråga). Även här märker man nog ganska fort ifall diskussionen blir konstig eftersom olika tolkningar kommer generera helt olika typer av svar. Man kommer då strukturera upp den och har då återigen lärt sig något och utvecklats. Det som kan vara mest farligt är det falska dilemman, detta är av någon anledning inte lika lätt att upptäcka och det kan låsa tänkandet på ett väldigt effektivt sätt. Men om läraren är medveten om frågans uppbyggnad (eller rättare sagt att den inledande frågan är flera frågor) så tror jag frågan kan utgöra en mycket bra övning för eleverna eftersom den har en snårighet som dom kan utforska genom tolkningar och analyser. Jag tolkar läraren som att det är något i denna linje som kan utgöra ett problem eller misstag som blir problematiskt.

### Varför är den inledande frågan egentligen flera frågor?

Detta kan vara värt att utreda eftersom det faktiskt är en del av analysen. Om inte annat är det bra för läsaren att ha med sig det intellektuella verktyget som analysen bygger på när denne lämnar uppsatsen bakom sig. Vi kallar vår ursprungliga fråga för (A) och väljer ut två tolkningar som vi kallar (B) och (C).



Om vi nu tänker efter inser vi direkt att (B) och (C) inte är samma fråga, de handlar inte alls om samma sak. Vi kan därför dra följande slutsats:  $B \neq C$  (så långt inget konstigt). Men vi inser då ganska fort att vi därför inte kan hävda att (A) är samma fråga som (B) eller att (A) är samma fråga som (C). För om vi accepterar hävdandet  $A=B$  och  $A=C$  följer logiskt att  $B=C$  vilket motsägs av  $B \neq C$  som vi insåg i föregående steg.

Men vad är då svaret på fråga (A)? För att besvara (A) måste vi tolka den som (B) eller (C), men (A) är ju inte identisk med någon av dem, således kan svaren till (B) och (C) inte utgöra ett svar på (A). Men vi kan ganska enkelt inse vad felet är: (A) är egentligen ingen fråga. (A) är flera frågor, en bunt frågor, som man presenterar för eleverna (minst fyra som vi såg tidigare). Om man inte definierar och avgränsar samtalsämnet finns det en stor risk att det bryter ut många olika samtalsämnen, vilket deltagarna inte alltid behöver inse. Men om läraren är medveten om denna tendens hos en fråga kan den istället användas som en bra övning för analyser och för att påvisa vikten av de intellektuella verktyg som de jobbar med.

### Analys 4. Att låta trakasserier passera

Det finns ytterliggare ett misstag som Pihlgren tar upp (se Pihlgren 2010, s. 83-84) och som jag känner att jag vill säga något om. Det är vad som kan hända om man inte sätter stopp för trakasserier inom gruppen (se litteraturdelen rörande misstag, samt den tredje intervjufrågan).

Både litteraturen och lärarna bekräftar att seminariet blir otryggt när man låter regelbrott och trakasserier passera. Ser man psykologiskt på detta är det ganska självklart att det inte är roligt att delta i en undersökande verksamhet där dom andra hånar dina förslag eller får dig att känna dig ovälkommen i gruppen. Det är med andra ord inte så konstigt att stämningen blir förstörd. Men om vi försöker analysera detta för att förstå det lite bättre inser vi att om någon hånar dina svar så vill denne inte ta ett gemensamt ansvar med dig för de förslag som läggs fram, det uppstår ett slag ”vi-dom” tänkande (som det kallas inom retoriken), och då är samarbetet på väg mot upplösning. Det är ju ett direkt brott mot flera av samtalsregler (se litteraturdelen om Det sokratiska samtalsregler):

1. Det bryter ju mot regeln som säger att det är ett gemensamt gruppänk där samtalen är allas ansvar.
2. Det bryter även mot den regel som säger att man skall hålla sig till saken. Här riktas uppmärksamheten mot en person istället för sakfrågan (vilket är ett byte av samtalsämne – och därmed även ett brott mot kravet på logisk konsistens).

Trakasserier inom gruppen är även ett direkt brott mot de intellektuella dygder som Lindström tar upp (se Lindström 2000, s. 86-87), och dessa dygder är ju regler för deltagarnas ansvar, dvs vad som krävs av deltagarna för att dom ska få vara med. Som jag kan se sker brott mot följande dygder:

1. *Bildbarheten* verkar utebli eftersom man sänder en signal att den andres uppfattning är fånig eller oviktig att lyssna till. Om inte annat så förs det in en underförstådd (outtalad) premiss om att din åsikt inte är viktig att lyssna till eftersom den förtjänar att hånas (se Teoridelen om Komplexa frågor).
2. *Självdisciplinen* uteblir eftersom den som trakasserar inte behagar följa de regler som finns rörande uppförandet inom seminariet.
3. *Koncentrationen* faller också eftersom man nu riktar uppmärksamheten mot en person istället för sakfrågan. Den som trakasserar håller sig inte till ämnet (se ovan) och hjälper definitivt inte till med att försöka hålla en röd tråd igenom samtalet.
4. *Mod*. Denna dygd sker kanske inget direkt brott gentemot, men däremot sker det ett indirekt brott mot den eftersom de psykologiska konsekvenserna av trakasserier resulterar i att deltagarna inte längre vill formulera djärva gissningar och tolkningar när det föreligger en risk för att bli hånad och sviken av sina kamrater i gruppen.
5. *Respekten* uteblir helt eftersom den trakasserade inte bedöms som intressant att lyssna på.
6. *Generositeten* uteblir också eftersom man blir avbruten på ett väldigt otrevligt och respektlöst sätt som gör det svårt att formulera sina idéer.
7. *Hövligheten* drabbas eftersom den som hånar inte avstår från att lägga fram sin egen synpunkt till fördel för de andra (för att hjälpa andra att formulera sina idéer). Den synpunkt som läggs fram är dessutom av ett respektlöst slag som bryter mot de ovannämnda kraven.
8. *Ödmjukheten* är inget undantag eftersom "bråkstaken" inte heller här väljer att avstå från sin egen synpunkt för att anse en annan person viktigare.

Min uppfattning är nog att detta kanske är det viktigaste misstaget i hela listan, dvs att låta trakasserier passera, eftersom det riskerar att radera nästan alla de regelstommar som samtalet bygger på. Tryggheten i samtalet är förmodligen den viktigaste komponenten eftersom den är en essentiell förutsättning för att samtalet skall fungera. Intellektuella misstag (som de vi gått igenom i de övriga analyserna) kan alltid rättas till och förstås bättre vid ett senare tillfälle (vi är inte intellektuellt perfekta utan lär oss stegvis av våra misstag), det är trots allt den grundläggande *inställningen* hos eleverna som är viktig, deras sätt att förhålla sig till ett gemensamt utforskande och ett gemensamt mål, nämligen att försöka samarbeta för att bättre ordna vårt vetande. Det misstag som togs upp i denna analys motarbetar just de förutsättningar som samtalet bygger på och gör det därför till ett mer fundamentalt problem. Ett samarbete av detta slag kräver att man vågar blotta sig inför de andra och ta chanser med nya utforskade idéer, och om det då finns någon eller några i gruppen som man känner har en nedvärderande syn är det svårt att vara öppen – har samtalet en gång blivit otryggt kan det ta väldigt lång tid att bygga upp förtroendet igen.



## Metoddiskussion

Valet av metod var delvis baserat på den tidsbegränsning som fanns rörande arbetet. Fördelen är att jag kunnat tala med några lärare som välvilligt och engagerat delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter – denna del anser jag varit ovärderlig och ett enormt stöd för mitt arbete.

Nackdelarna med det begränsade metodvalet är att jag inte själv hunnit sitta med och lyssna på ett sokratiskt samtal för att få en egen erfarenhet av det. Detta har medfört att jag själv inte har kunnat utvärdera hur elevernas argument ser ut och jämföra dem med argumentationsteoretiska regler och retoriska knep. Inte heller har jag kunnat bilda mig en egen uppfattning om elevernas analysförmåga. Det ideala hade givetvis varit att kunna spendera en längre tid med en och samma klass för att kunna dokumentera och själv erfara den utveckling som ägt rum. Men fördelen är som sagt att jag fått ta del av andra lärares erfarenheter, de som faktiskt sett denna utveckling äga rum och därför kunnat beskriva den för mig.

I det stora hela kändes det dock som att intervjuerna gick bra. Lärarna var trevliga, engagerade och kändes trygga i sina roller. Det som jag kunde känna mig lite missnöjd med var att jag först i efterhand kom på frågor som jag velat ställa, idéer som dyker upp när man börjar skriva och reflektera. Det hade varit bra att kunna träffa lärarna flera gånger, men sådant var tyvärr inte fallet. Lärarna var alla mer än hjälpsamma och erbjöd sig att svara på email om jag hade fler frågor, men jag kände att jag inte ville tynga deras redan fullspäckade scheman mer än vad jag redan gjort.

## Slutord

Det är nu dags att lämna läsaren med några minnesvärda ord. Det har varit ett intressant och givande arbete, men det finns mycket kvar att lära. Den tidsbegränsning och utrymmesbrist som begränsat arbetet har tvingat mig att göra ett urval bland det material jag haft. Detta urval har varit baserat på försöket att skriva en uppsats som inte bara återupprepar det som skrivits i andra uppsatser inom ämnet. Min förhoppning är därför att läsaren får med sig något nytt som gör att denna uppsats kan ses som en fortsättning på det arbete som redan påbörjats snarare än en upprepning av det läsaren redan kände till.

# Referenser

- Alvedal, Ragna (2005). *Sokratiska samtal och värdegrundsarbete i skolan*. Uppsats skriven under kursen ”Sokratiska samtal 10p”. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Anderberg, Thomas (1993). *Konsten att argumentera - tredje upplagan*. Stockholm: Bokförlaget Nya Doxa.
- Arwedson, Gerd och Gerhard (1998): *Traditionernas framväxt*. I: Svedberg, L., Zaar, Monica. (red.) *Boken om pedagogerna – fjärde upplagan*. Stockholm: Liber AB, s. 17-83.
- Banek, Ewa (2009). *Filosofiska och Sokratiska samtal i förskolan – syfte och praktiska effekter*: Magisteruppsats i pedagogik. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Banek, Ewa (2006). *Sokratiska samtal som en metod att arbeta med förskolebarn*. Uppsats skriven under kursen ”Filosofi och Samtal med Barn och ungdomar 40p”. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Björnsson G., Eriksson B. (2004). *Argumentation – En grundläggande handbok*. Stockholms Universitetet: Filosofiska Institutionen.
- Engman, Susanne (2010). Intervju genomförd under fältstudie vid mitt besök på Freneit Skolan Mimer i Norrtälje.
- Fexeus, Henrik (2007). *Konsten att läsa tankar*. Stockholm: Bokförlaget Forum.
- Fexeus, Henrik (2008). *När du gör som jag vill*. Stockholm: Bokförlaget Forum.
- Gilbert, Michael A. (1996). *Handbok i argumentation*. Malmö: Richters Förlag AB.
- Hammarlund, Åsa (2010). Intervju genomförd under fältstudie vid mitt besök på Freneit Skolan Mimer i Norrtälje.
- Johansson, Lars-Göran (2003). *Introduktion till vetenskapsteorin – Andra upplagan*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Lindström, Lars (2000): Sokratiska Samtal och reflekterande läsning. I: M. Björk (red) Att växa med språk och litteratur. Stockholm: Natur och kultur, s. 75-89.
- Mantelstjärna, S., Stoltz, U. (2004). *Det Sokratiska samtalets väg till kunskap – seminarium som form för lärande*. Uppsats inom lärarutbildningen, AUO3. Luleå: Luleå tekniska universitet.

- Nirenberg, Jesse S. (1963). *Konsten att samtala*. Stockholm: Beckmans Bokförlag AB.
- Pihlgren, Ann S. (2010). Intervju genomförd på Lärarhögskolan i Stockholm under fältstudie
- Pihlgren, Ann S. (2008). *Socrates in the classroom*. Doktorsavhandling i pedagogik vid Stockholms Universitet.
- Pihlgren, Ann S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Thompson, Peter (1998). *Övertygande argumentation*. Malmö: Egmond Richter AB
- Thomson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer – tredje upplagan*. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på <http://www.vr.se>, citerad 10/7 2011
- Wanselius, Elizabeth (2010). Intervju genomförd under fältstudie vid mitt besök på Freneit Skolan Mimer i Norrtälje.
- Åkerman, Lena Bergman (2006). *En förstudie om Sokratiska samtal som metod vid livskunskapsarbete*. Uppsats i kursen "Filosofi och Samtal med Barn och ungdomar 40p". Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

