

Sokratisk dialog som pedagogisk metod

1. INLEDNING

Sokrates var inte bara en filosofisk nydanare. Genom sitt sätt att involvera sina samtalspartners i den filosofiska processen var han också i hög utsträckning en pedagogisk nydanare. Hans pedagogiska grundidé var den så kallade majeutiska metoden – det vill säga ”barnmorskemetoden”. Med det menade han att han inte överförde sina egna färdiga tankar till den han talade med utan han hjälpte sin samtalspartner att föda sina egna tankar.¹

Inom pedagogiken är det vanligt att använda den så kallade Sokratiska metoden vilket i sin enklaste form bara innebär att man ställer frågor till studenterna.² Den här artikeln kommer emellertid att handla om en mer sofistikerad metod som används för begreppsanalys/begreppsdefinition i grupp. Metoden är inspirerad av Sokrates men skiljer sig också en del från hur Sokrates själv grep sig an sina dialoger – åtminstone så som de beskrivs av Platon.

Artikeln innehåller en kort historisk och pedagogisk bakgrund men syftar framför allt till att utgöra en praktisk vägledning för genomförande av sokratiska dialoger i filosofiundervisningen. Artikeln bygger framför allt på mina egna erfarenheter av att använda Sokratisk Dialog i undervisningen vid Filosofiska institutionen vid Lunds universitet, Lunds Tekniska Högskola, Sveriges Lantbruksuniversitet och i det privata näringslivet.

Artikeln vänder sig till alla som undervisar i filosofi på universitetet eller gymnasiet eller i filosofiska metoder för studenter vid andra utbildningar, t.ex. värdeteori, vetenskapsteori eller tillämpad etik för ingenjörer eller medicinare – eller i vilket annat ämne som helst där det förekommer begrepp som saknar en enkel och knivskarp definition men som är viktiga för ämnet.

¹Platon 1987, s. 11, 24.

²Se t.ex. Chang et al. 1998, Cooper Davis och Ehrenfest Steinglass 1997, Endorf et al. 2006, Gose 2009.

2. HISTORISK OCH PEDAGOGISK BAKGRUND

Den moderna formen av sokratisk dialog är ett relativt nytt verktyg i såväl den pedagogiska som den filosofiska verktygslådan. Den utvecklades av den tyske filosofen Leonard Nelson och dennes student Gustav Heckmann i början på förra seklet.³ Metoden har emellertid framför allt kommit att användas inom den så kallade filosofiska praxis som innebär att man ägnar sig åt filosofiska diskussioner och använder filosofiska metoder på praktiska problem utanför universitetens filosofiska institutioner.⁴ Som pedagogiskt verktyg tycks metoden vara praktiskt taget okänd vid svenska filosofinstitutioner.

I Sokrates fall var den maieutiska metoden grundad på en väldigt speciell världsbild enligt vilken all kunskap fanns i oss från början och ”bara” behövde plockas fram – eller födas fram. I dag ser man inte längre på kunskap på det sättet varför en sokratisk dialog i sin moderna form skiljer sig en del från Sokrates dialoger vad gäller både teoretisk grundval och praktiskt utförande. Kärnan är dock precis som hos Sokrates att läraren inte sitter och berättar ”hur det är”, utan snarare hjälper studenterna att själva producera ett svar. I sin moderna form förutsätter den sokratiske dialogen alltså inte att all kunskap är medfödd, utan snarare att den *information* man har mottagit under kursen – eller varför inte livet – behöver processas på något sätt för att bli till *kunskap* och internaliseras i studentens världsbild. Utifrån denna utgångspunkt är idealet att studenterna själva processar informationen i stället för att *bara* bli matade med färdigtuggad kunskap från läraren. En sokratisk dialog är ett effektivt sätt att genomföra den processen i grupp.

Syftet med metoden är att förstå ett begrepp. Det sker genom att deltagarna själv får prova på att definiera begreppet utifrån vissa regler (se nedan).

Vad jag har gjort är att genom succesiva modifieringar förfina metoden som pedagogiskt verktyg. Jag har själv använt den flitigt i min undervisning under de senaste åren med mycket gott resultat. Studenterna har nästan uteslutande varit mycket nöjda och deras förståelse av de begrepp som avhandlats har höjts avsevärt.

3. GENOMFÖRANDE

Hur lång tid som behövs för att genomföra en Sokratisk Dialog skiftar. Dels beror det på antalet deltagare. Dels har det att göra med vad man vill

³Birnbacher och Krohn 2004, s. 13, Fitzgerald och van Hooft 2000, s. 483, Saran och Neisser 2004, s. 2.

⁴Axell 2004. Se också Lahav och da Venza 1995 för en serie introducerande uppsatser om filosofisk praxis.

uppnå (vill man hitta den enda ultimata definitionen tar det längre tid än om man är nöjd med att ha identifierat ett antal möjliga definitioner). Dels hänger det på hur diskussionen utvecklas under övningen.

I undervisningssammanhang har jag själv använt 2–4 timmar. Två timmar får betraktas som ett minimum. Den längsta dialog jag personligen har hållit varade två dygn (med uppehåll för mat, sömn och bensträckare).

Min erfarenhet är att idealstorleken på en grupp ligger runt 10 personer. Då är de tillräckligt många för att uppnå en ”kritisk massa” men inte fler än att alla har möjlighet att delta aktivt i hela övningen. Färre än 5 och fler än 20 deltagare har visat sig inte vara så fruktbart. Vid färre än 5 deltagare är det svårt att hålla igång diskussionen. Vid fler än 20 deltagare tar det för lång tid för den enskilde deltagaren att få ordet. Dessutom blir det snabbt så många definitionsförslag att det inte finns tid att gå igenom alla.

Genomförandet av en sokratisk dialog kan delas in i 5 steg (varav det sista är iterativt).

Steg 1

Det första steget handlar om att exemplifiera det begrepp som dialogen skall handla om. Alla deltagare i dialogen ombeds presentera ett exempel så konkret som möjligt. Om syftet är att analysera begreppet ”utveckling” så skall deltagarna presentera var sitt konkret exempel på utveckling. Övningsledaren eller en assistent skriver upp exemplen på tavlan – eller ännu hellre på en dator kopplad till en projektor. Att använda dator har två fördelar. Dels blir det ganska mycket att skriva och tavlan tenderar snabbt att bli full. Dels kan det vara önskvärt att bevara hela processen för studenterna – och läraren – att gå tillbaka till i efterhand.

Steg 2

I det andra steget skall gruppen tillsammans välja ut det exempel som bäst illustrerar fenomenet i fråga. Det är viktigt att vara noga med att det skall vara just det exempel som bäst *illustrerar* fenomenet, inte det exempel som är bäst ur något annat perspektiv. Om man skall diskutera begreppet ”konst” skall man alltså välja det exempel som *bäst illustrerar* begreppet ”konst” – vilket inte nödvändigtvis är detsamma som det exempel som behandlar det bästa konstverket.

Valet kan gå till på olika sätt men ett konsensusbeslut är bäst eftersom alla deltagarna sedan skall använda det valda exemplet som utgångspunkt för diskussionen. Om det inte går att hitta ett exempel som alla tycker är bäst är det därför bättre att välja ett exempel som alla är överens om är ett bra exempel än att t.ex. välja det exempel som flest tycker är bäst

medan några inte alls tycker att det är ett bra exempel. Det viktigaste är dock själva diskussionen som föregår valet. Exemplet skall bara användas som utgångspunkt och kommer att få successivt mindre betydelse längre fram i processen medan erfarenheten har visat att diskussionen i det här steget är väldigt viktig för resten av övningen.

Ett syfte med steg ett och två är att få en konkret bas som avstamp för diskussionen vilket har visat sig underlätta en hel del för att få igång diskussionen i själva igångsättningskedet. Att deltagarna själva tänker ut exempel tycks vara viktigt här. Man är förmodligen mer motiverad om diskussionen har koppling till något man själv har föreslagit eller åtminstone varit med och beslutat.

Ett annat syfte med konkreta exempel är att hjälpa studenten se att det finns en koppling mellan den praktiska användningen av begreppet och de abstrakta diskussioner som sedan följer. Detta är särskilt viktigt när man har filosofiska diskussioner med studenter på andra utbildningar än filosofi, t.ex. tillämpad etik för ingenjers- eller vårdstudenter. Här tas steget från det konkreta till det abstrakta på ett naturligt sätt. Redan i dessa diskussioner läggs grunden för de mer abstrakta diskussionerna senare i processen.

Steg 3

Det tredje steget går ut på att formulera vad hos det valda exemplet som gör det till en bra illustration av fenomenet ifråga. I det här steget liksom i steg 1 skall helst varje deltagare producera ett eget förslag. Dessa förslag skrivs sedan upp på tavlan/datorn och utgör grund för nästa steg. Här handlar det inte om någon diskussion utan varje deltagare formulerar i tur och ordning sitt förslag.

I detta steg tas ytterligare ett litet steg från det konkreta till det abstrakta. Genom att dela in processen i flera små steg blir varje steg enklare att ta. Dessutom blir processen tydligare för de inblandade.

Steg 4

I steg 4 går man igenom och diskuterar ingående förslagen från steg 3 – ett efter ett – med avseende på deras användbarhet i en kommande definition (det är alltså viktigt att understryka att det här liksom i de andra stegen bara är studenterna som diskuterar medan läraren tar rollen som moderator/sekreterare). Under diskussionens gång börjar man också att formulera tentativa definitioner. Man kan t.ex. efter varje genomgång av en formulering fråga deltagarna om de är beredda att komma med ett förslag på definition. I de förslag som ges brukar man direkt kunna se att de föregående diskussionerna haft en positiv effekt på deltagarnas förståelse av begreppet (ett tips är att låta studenterna

komma med inledande förslag på definitioner innan övningen för att kunna jämföra dem med det som produceras under övningen).

I och med detta steg kommer man naturligt in på skillnaden mellan nödvändiga, tillräckliga och kontingenta egenskaper. Deltagarna – även de som är ovana vid att diskutera på en hög abstraktionsnivå – hamnar ofta i diskussioner om t.ex. huruvida en viss egenskap bara råkade finnas med i exemplet eller om den skall betraktas som nödvändig eller tillräcklig – eller om man kan tänka sig en definition som innehåller disjunktioner (dvs. om det är tillräckligt att en företeelse har någon av ett urval egenskaper för att vara ett exempel på fenomenet ifråga).

Steg 5

I steg 5 går man igenom de tentativa definitioner man åstadkom i steg 4 på samma sätt som man i steg 4 gick igenom de formuleringar man kom fram till i steg 3. Det vill säga man skärskådar varje definitionsförslag för sig och diskuterar dess för- resp. nackdelar. När man har diskuterat igenom ett förslag frågar man deltagarna om någon har ett förslag på en bättre definition. Det kan antingen vara en putsning av det förslag man just har gått igenom, eller ett helt nytt förslag som någon har kommit på under diskussionen.

Diskussionen i steg 5 brukar pendla mellan små detaljer som enstaka ord, tempus eller komman å ena sidan, och stora övergripande funderingar å den andra. Vid det här laget har vi nått en nivå på diskussionen som ofta ligger långt över vad man brukar få uppleva i gruppdiskussioner.

När man har gått igenom alla förslag från steg 4 har man – genom de nya förslag som framförts – fått fram en ny lista på definitionsförslag som tack vare diskussionerna bör ligga på en högre nivå än förslagen i den lista vi just har gått igenom. Den nya listan kan vara längre eller kortare än den förra.

Steg 5 upprepas sedan för varje ny lista med definitionsförslag. När övningen är över har man antingen åstadkommit en definition som alla är överens om eller – vilket är betydligt vanligare – en uppsättning olika definitioner.

Att komma fram till en uppsättning olika definitioner kan oftast vara väl så intressant som att komma fram till en gemensam definition. Att kunna sätta fingret på hur och varför olika personer ser på eller använder ett begrepp på olika sätt är en viktig insikt. Att komma fram till det genom att själv delta i en definitionsprocess är också mycket mer givande än att bara få det berättat för sig. Dels är det mer inspirerande för deltagarna. Dels påverkar det deras förståelse – inte bara förståelsen av begreppet utan av hela kontexten i vilken det används – på ett mycket mer genomgripande sätt. Dels kommer de inblandade förmodligen att minnas den

filosofiska dialogen mycket bättre än en färdigserverad definition. Det senare betyder dock enligt min erfarenhet inte att deltagarna bara kommer att minnas den definition eller de definitioner de själva kommer fram till i den sokratiska dialogen. När läraren sedan går igenom standarddefinitionen eller definitionerna kan studenterna snabbt sätta den/dessa i relation till sin egen diskussion och både komma ihåg och förstå den/dem bättre än de annars hade gjort. Man kan även föra in denna/dessa definitioner som jokrar i steg 5 och se hur de klarar sig i jämförelse med de definitioner studenterna har föreslagit.

4. SLUTSATSER

Sokratisk dialog som undervisningsmetod har visat sig fungera bra för alla typer av studenter – inte bara filosofistudenter. Jag har bland annat använt den på LTH och på SLU Alnarp, och även utanför universitetet. I de allra flesta fall har resultatet blivit väldigt imponerande. Även studenterna själva har tenderat att bli imponerade över sin egen insats, vilket torde gagna både deras eget självförtroende, och deras förtroende för filosofins och de filosofiska metodernas relevans. En bättre förståelse av centrala begrepp inom ämnet torde också vara av stor betydelse för förståelsen av ämnet generellt.

Två av de största fördelarna med metoden kan sammanfattas i ordet ”genomskinlighet” – dels metodens egen genomskinlighet, och dels att den gör begrepp genomskinliga. Det är lätt för deltagarna att följa processen och att i efterhand uppskatta sina framsteg. Begrepp som från början ter sig konstiga och ogenomträngbara – eller självklara och därför oanalyserbara – kan i några enkla steg bli föremål för en diskussion på hög nivå och en integrerad del av studentens förståelse av ämnet.

En annan stor fördel är att diskussionen sällan avstannar bara för att övningen är slut. Det brukar förekomma diskussioner kring det aktuella begreppet i korridorerna eller på kursens webforum långt efter övningen.

Nackdelarna med metoden är att den är ganska tidskrävande och att den bara fungerar i relativt små grupper. Min erfarenhet är dock att fördelarna klart uppväger nackdelarna.

LITTERATUR

- Axell, Pia Hverven. 2004. ”Socratic Dialogue as a Tool for Developing Moral Awareness in Business Ethics”, presentation vid 7th International Conference on Philosophical Practice, Köpenhamn.
- Birnbacher, Dieter och Dieter Krohn. 2004. ”Socratic Dialogue and Self-Directed Learning”. I *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*, red. Rene Saran och Barbara Neisser, s. 9–14. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Chang, Kuo-En, Mei-Ling Lin och Sei-Wang Chen. 1998. "Application of the Socratic Dialogue on Corrective Learning of Subtraction". *Computers & Education* 31, nr 1, s. 55–68.
- Davis, Peggy Cooper och Elizabeth Ehrenfest Steinglass. 1997. "A Dialogue about Socratic Teaching". *Review of Law & Social Change* 23, s. 249–79.
- Endorf, Robert J., Kathleen M. Koenig och Gregory A. Braun. 2006. "A Preliminary Study of the Effectiveness of Different Recitation Teaching Methods". I *Physics Education Research Conference*, red. Paula Heron, Laura McCullough och Jeffrey Marx, s. 89–92. Melville: American Institute of Physics.
- Fitzgerald, Les och Stan van Hooft. 2000. "A Socratic Dialogue on the Question 'What is Love in Nursing?'". *Nursing Ethics* 6, nr 6, s. 481–91.
- Gose, Michael. 2009. "When Socratic Dialogue is Flagging: Questions and Strategies for Engaging Students". *College Teaching* 57, nr 1, s. 45–49.
- Lahav, Ran och Maria da Venza Tillmanns, red. 1995. *Essays on Philosophical Counseling*. Lanham: United Press of America.
- Platon. 1987. *Theaetetus*. Oxford: Clarendon Press.
- Saran, Rene och Barbara Neisser. 2004. "Introduction". I *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*, red. Rene Saran och Barbara Neisser, s. 1–8. Stoke-on-Trent: Trentham Books.