

Projektrapport FoU-projekt
Uppsala kommun 2022/2023

Kan barn tänka tillsammans?

Filosofiska samtal i förskolan –
utifrån ett pedagogperspektiv



Titel: Kan barn tänka tillsammans? Filosofiska samtal i förskolan -utifrån ett pedagogperspektiv

Juni 2023

En projektrapport publicerad för Uppsala kommun

Författare: Teresa Huotari & Andreas Larsson

E-post: teresa.huotari@ uppsala.se, andreas.larsson3@ uppsala.se

Uppsala kommun

Sammanfattning

Skolverket belyser vikten av arbete med normer och värden i förskolans läroplan samt arbetet med filosofiska samtal som metod. Denna studie belyser användandet av analysverktyget ART, *Argumentation Rating Tool*. Syftet är att prova verktyget som ett stöd i undervisning kring normer och värden i förskolan, samt om det är ett lämpligt verktyg att använda i förskolan. Studien har fokus på ett pedagogperspektiv för att kunna se utvecklingen i samtalsledarens genomförande av samtal och skapa ett mer reellt händelseförlopp i studien. Bilderböcker används i studien där barnen får tillgång till ett återkommande och igenkännbart språk utan att behöva lägga extra fokus på detta.

Studien är en interventionsstudie där fokus har lagts på kvalitativ uppskattning och på analys av ljudinspelningar samt fältanteckningar. Två barngrupper från samma förskola deltog i studien och en samtalsledare genomförde samtal och en observatör stöttade. Utifrån resultaten är det inga större skillnader mellan de två deltagande grupperna som deltog i filosofiska samtal. Utifrån studiens omfattning kan resultatet påvisa ett positivt och naturligt sätt att få in normer och värden i undervisningen i förskolan. Genom denna studie kan vi även belysa att barn kan tänka tillsammans och kring filosofiska problem. Barnen kan haka i varandras tankar och spinna vidare på dessa med stöd av en samtalsledare. Verktyget ART lämpar sig att användas i förskolan som ett stöd till pedagogens undervisning med viss modifiering på en del kategorier.

Nyckelord: Förskola, filosofiska samtal, pedagogperspektiv, normer och värden, värdegrundsfrågor, demokratifrågor, boksamtal, bilderböcker, ART, P4C, pwc

Innehållsförteckning

Sammanfattning	3
Innehållsförteckning	4
Inledning.....	6
Bakgrund	7
Filosofiska samtals historia i skolan.....	7
Filosofi med barn	7
Bilderböcker	8
Pedagogens roll i filosofiska samtal.....	8
Samtal.....	10
Filosofiska samtal.....	10
Analysverktyget ART (Argumentation Rating Tool)	10
Metasamtal	13
Sokratiska samtal.....	13
Tänka.....	13
Syfte och frågeställningar.....	14
Metod	14
Genomförandet av samtalen.....	14
Bok ett -Bus och Frö på varsin ö.....	15
Bok två -Petras prick	15
Bok tre -Gränsen	15
Bok fyra -Vem ser Dim?	15
Databearbetning och analys	15
Roller.....	16
Urval deltagare	16
Urval bilderböcker.....	17
Kort sammanfattning av bilderböckerna som användes i studien.....	17
Validitet och reliabilitet.....	18
Forskningsetiska principer	18
Resultat.....	19
Resultat baserat utifrån ART-verktyget	19
Resultat utifrån samtal.....	20
Bok ett -Bus och Frö på varsin ö.....	20

Bok två -Petras prick (se tabell 2.2)	21
Bok tre –Gränsen (se tabell 2.2).....	21
Bok fyra -Vem ser Dim? (se tabell 2.2)	22
Diskussion	22
Resultatdiskussion.....	23
Diskussion utifrån ART	23
Metoddiskussion.....	25
Fortsatta studier	26
Slutsats	26
Referenser.....	27
Bilagor.....	29
Bilaga 1:	29
Bilaga 2:	30

Inledning

Förskolan har sedan 1998 en egen läroplan för sin verksamhet. Med den reviderade läroplanen från 2018 har fokus på utbildning och undervisning lyfts fram. I andra skolformer är det mer vanligt att fokusera på ämneskunskaper och uppnåendemål. I läroplanen för förskolan nämns det att:

Förskolan ska uppmuntra barnen att föra fram sina tankar och idéer och skapa förutsättningar för detta. Barnens åsikter ska tas tillvara i utbildningen och de ska få möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån sina egna förutsättningar. På så sätt kan barnen utveckla tilltro till sin egen förmåga samt bli delaktiga och utöva inflytande över utbildningen. (Skolverket, 2018, s.6)

Förskolan har en viktig roll genom att erbjuda barnen förmågan att hantera en komplex värld. Det är viktigt att barnen, utifrån sina förutsättningar, ges möjlighet och en förmåga att samtala om både händelser och känslor. Förskolan behöver ha ett långsiktigt arbete med att lyfta barns förmåga till samtal kring värdegrund och demokrati. På många sätt är barn naturligt filosofiska i sina funderingar och tankar. Genom sin nyfikenhet och kreativitet vill barn gärna undersöka och finna svar, detta är något förskolan behöver ta vara på. En viktig anledning till att använda filosofiska samtal med barn är att det ger tid och möjlighet för barnen att arbeta med egna erfarenheter och tankar. Genom att barnen samtalar och lyssnar till varandra får barnen, via andras synpunkter och exempel, nya perspektiv på egna idéer (Børresen & Malmhøst, 2004, s. 8, 16, Wartenberg, 2014, s. 15).

I tidigare studier leder filosofiska samtal till positiva resultat inom den sociala-, emotionella- samt kommunikativa förmågan (för en översikt, se Backman et al, 2020). Filosofiska samtal ger även positiva resultat kring verbal och skriftlig kommunikation, det har även visat på bättre skolprestationer samt demokratiutveckling. Filosofiska samtal kan i stora drag även leda till källkritiska individer (Lipman, 2003, s. 47). Fokus utifrån förskolans läroplan bör ligga på att lyfta fram aspekter av ämnen som kan ses som oupplärda och problematiska, för att barnen tillsammans kan bilda en undersökningsgemenskap (Lipman, 2003, s. 21).

Bakgrund

Filosofiska samtals historia i skolan

Under 1700-talet levde Immanuel Kant, han var en tysk filosof som introducerade den kritiska filosofin. Kant ville att människor skulle tänka själva, han var redo att överväga att lära människor göra det medan de fortfarande var barn. Rationalitet för Kant var därför mycket annorlunda än rationalitet för John Dewey, amerikansk filosof, psykolog och pedagog som levde under 1859–1952-talet (Lipman, 2003, s. 12). Dewey tvivlade inte på att det som borde hända i klassrummet är tänkande och självständigt, fantasifullt och fyndigt tänkande. Vägen han föreslog var att utbildningsprocessen i klassrummet bör ta den vetenskapliga undersökningsprocessen som modell (Lipman, 2003, s. 20).

Matthew Lipman var en filosofiprofessor i USA som under 1970-talet lade grunden för filosofiska samtal med barn (Williams, 2016). P4C (Philosophy for children) presenterade en dokumentär av Matthew Lipman och hans kollegor, där de tog sina tankar till de lokala skolorna i New Jersey i USA. Dokumentären uppmärksammades av lärare i Storbritannien efter en visning år 1990. Många av tittarna i Storbritannien var imponerade, inte bara av teorin utan även av praktiken och resultaten av P4C. I dokumentären kunde de se barn från sex år till tretton år gav intryck av att bli mer villiga att kunna resonera tillsammans (Williams, 2016). Under tidigt 1990-tal tog P4C en långsam start i Storbritannien, omgivningen ansågs inte särskilt stöttande på grund av att det samtidigt implementerades en ny nationell läroplan i landet (Williams, 2016). Filosofen och utbildaren Karin Murriss skrev en bok år 1992 med ämnet filosofi med bilderböcker. Murriss likt Lipman skrev manualer på vilket sätt man kunde arbeta med bilderböcker respektive noveller. Murriss argumenterade att bilderböcker var mer tilltalande för yngre barn, mer bekant för lärare samt att bilderböcker hade mer potential för filosofiska samtal i relation till läroplanen. Murriss behöll Lipmans grundtankar i sina manualer, dessa var frågegemenskapen, manualerna, rutiner, utbildningen och nätverken (Williams, 2016). I Storbritannien lades stor vikt vid och mycket arbete på att stötta lärarna såväl praktiskt som med utbildning och utveckling av material (Børresen & Malmhøst, 2004, s.123). Utöandet av P4C är fortsatt en del av undervisningen i många skolor i Storbritannien, dock i varierad grad. I Sverige har filosofiska samtal ännu inte fått lika stort genomslag, men de senaste åren har det börjat praktiseras på allt fler skolor och Skolverket (2013) har lyft filosofiska samtal som en metod värd att ta i beaktande.

Filosofi med barn

Filosofiska frågor är något alla kommer stöta på genom livet och i världen. Enligt Giménez-Dasí, Quintanilla & Daniel (2013) anser UNESCO sedan 2011 att filosofi för barn bör vara en prioriterad del av den obligatoriska undervisningen. Barn är naturligt filosofiska, de undrar och funderar samt gör tankeexperiment. När förskolan i Sverige fokuserar på filosofiska samtal med barn bör fokus ligga på olika filosofiska problem som kan uppstå, problemet kan vara till exempel en berättelse, en bild, övning eller lek (Børresen & Malmhøst, 2004, s. 8, 13, 14, 38, Skolverket, 2013, s. 82, Wartenberg, 2014, s. 161). Filosofiska samtal är en metod som lämpar sig väl för frågor som värdegrunden rymmer (Skolverket, 2013, s. 82). I arbetet med filosofiska samtal handlar det inte om att pedagogen på förhand vet vilka begrepp som är att föredra, vad som är sant eller hur vi ska leva. I arbetet med filosofiska samtal tillsammans med barn, ges barn tid och möjlighet att arbeta med egna erfarenheter och tankar. Det är viktigt att lägga betoning vid barnens egna frågor och samtidigt behöver vuxna i förskolan lära sig att lyssna på vad barnen säger för att kunna stötta barnen i sina tankar och åsikter. Barnen behöver stöd i att finna nya eller alternativa sätt att tänka på och genom detta kan en grund läggas till ett långsiktigt arbete med filosofiska samtal i både förskolan och

grundskolan. Barnens egna frågor skapar med tiden ett tankemönster de känner igen, mönstret identifieras med hjälp av pedagogen under samtalen. Barnen lär sig att samtala utifrån mönstret och successivt tänka mer kontrollerat. Genom att samtala med och lyssna till varandra får barnen, via andras synpunkter och exempel, nya perspektiv på sina egna och andras idéer. Detta skapar färdigheter som barnen kan använda sig av senare i livet (Skolverket, 2013, s. 82). Förskolan och skolan behöver skapa och ge barn den frihet de förtjänar, det vill säga friheten att utöva filosofiska intressen samt argumentations-färdigheter (Børresen & Malmhøst, 2004, s. 16, 20, 34, 40, 116, Lipman, 2003, s. 43, 273, Wartenberg, 2014, s. 13, 161). Demokratiarbetet påbörjas redan vid ett års ålder i samband med att barnen börjar i den svenska förskolan (Skolverket, 2018). Om barn lär sig från början att något är fel och bara accepterar det, får barnen i fråga en grundmoral som omgivningen lärt en. Förskolan behöver bidra med verktyg att kunna ställa frågor och lära sig om vad som är viktigt för en själv. Därefter kan varje enskild individ undersöka och själv avgöra vad som är ens egen moral samt en god moral. Filosofiska samtal anses effektiva när förskolan lyckas stimulera barnens självständiga tänkande, begrepps- och språkutveckling i den utsträckning barnen ges förmågan att motivera samt bedöma ståndpunkter och argument (Skolverket, 2013, s. 87). Problem, kriser och konflikter kan med fördel lösas genom samtal (Børresen & Malmhøst, 2004, s. 8, 20, 21, Wartenberg, 2014, s. 6). Barn kan ha ett brett spektrum av känslor, det kan finnas en brist av ett känslomässigt ordförråd, detta kan leda till att barnen inte kan reflektera över och diskutera sitt känsloliv så länge de saknar ett adekvat ordförråd (Lipman, 2003, s. 135). Barnen behöver ett lämpligt bollplank för sina idéer, här kan en undersökningsgemenskap vara av stor vikt. Det är inte endast barnen, pedagogerna eller vårdnadshavarna gynnas av mer filosoferande barn utan även hela samhället. Fördelarna innefattar mer kritiska, skeptiska invånare som inte lärt sig att enbart lita på auktoriteter enbart utifrån deras beroendeställning, utan de söker bevis samt skäl som de själva anser övertygande (Lipman, 2003, s. 50, Wartenberg, 2014, s. 5, 6, 22, 33, 98).

Bilderböcker

Filosofiska samtal utifrån bilderböcker har visat sig vara populärt i praktiken, inte bara i de tidiga åldrarna i grundskolan (Murrin, 2017). Flera bilderböcker riktade mot barn har ett innehåll där barn får möjlighet att samtala kring filosofiska problem och tänka mer kring problemen. En del böcker riktade mot barn behandlar en stor bredd av klassiska filosofiska frågeställningar och problem (Pihlgren, 2010, s. 34). Fördelar med bilderböcker är att det är korta och fristående berättelser samt att bilderböcker redan finns som en del av både skolans och förskolans utbildning. Pedagogerna är redan bekanta med mediet, och barnen är vana vid samt uppskattar ofta visuella texter. Fördelarna med att utgå ifrån bilderböcker är att barnen får tillgång till ett återkommande och igenkännbart språk utan att behöva lägga extra fokus på detta. Barnen är redan förtrogna med boksamtal i förskolan och samtalar gärna om bilderna samt innehållet. Med stöd av pedagogen tar sig barnen snabbt till sig förhållningssätt längs vägen för att kunna delta i samtal kring bilderboken. Barn frågar själva ofta varför-frågor och är inte hindrade av att få frågan varför själva (Wartenberg, 2014, s. 11, 33).

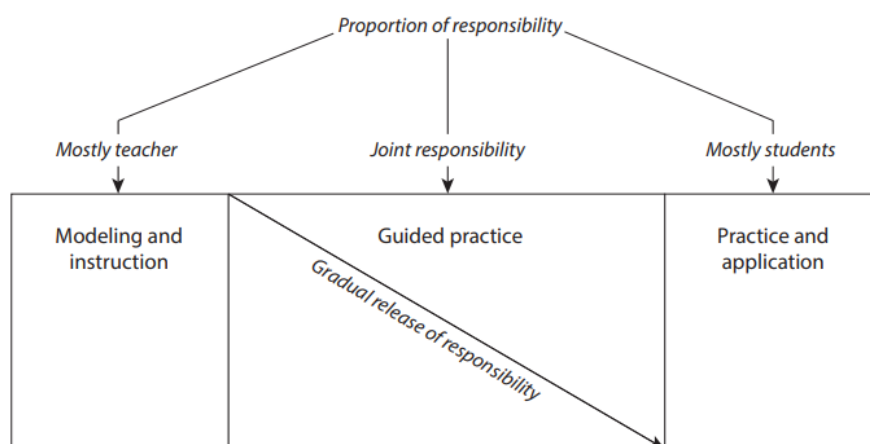
Pedagogens roll i filosofiska samtal

Filosofiska samtal innefattar mer än enbart tankemetoder. När handlingsmönster och redan etablerade regler inte räcker till, uppenbarar sig filosofin som ett grundläggande förhållningssätt. Det är inte enkelt att vara lyhörd eller följsam inför nya sammanhang och villkor i den livsvärld eller kultur vi vuxit upp i och formats av. Alla barn kommer från olika sociala förhållanden vilket kan påverka barnens sätt att svara på frågor, pedagogen behöver

vara beredd på det mesta (Wartenberg, 2014, s. 80). Vi lever i en värld som aktiva deltagare och kan därmed inte studera den vardagliga världen som observatörer eller passiva deltagare.

Det krävs en medvetenhet om begrepp och förtrogenhet med metoder och strategier. Samt en strävan efter att förhålla sig till viktiga aspekter i tillvaron, till frågor och problem som är desamma för oss alla (Børresen & Malmhøst, 2004, s. 127). Underlaget pedagoger väljer att presentera för gruppen, är viktiga av didaktiska skäl. Det vill säga i den utsträckning kring vad pedagogerna vill åstadkomma och varför. Pedagogerna behöver även ha i åtanke vilken grupp samt under vilka förutsättningar samtalen ska ske. Efter ett noga val av underlag sker planeringen och förberedelserna. Pedagogerna bör se över innehållet flera gånger innan det används, skriva egna kommentarer samt anteckna tolkningsfrågor. Det kan förenkla för samtalsledaren att lyssna på deltagarna och fånga upp bärande teman i samtalet. Att fundera på vilka budskap som finns i underlaget innan, sker även i planeringsstadiet (Pihlgren, 2010, s. 103, 107, 108). Reznitskaya & Wilkinsons (2017) beskriver att i början tar samtalsledaren stort ansvar för samtalet för att undan för undan träna barn att ta eget ansvar för samtalet (figur 1.1). För att främja de demokratiska principerna i ett filosofiskt samtal behöver pedagogerna i förskolan inleda med ett starkt ledarskap, genom att inledningsvis agera metaforiskt likt en byggnadsställning för barnen som pedagogerna därefter kan låta på (Jmf Scaffolding, Pihlgren, 2017). Det kan anses mer utmanande är att hålla sig själv tillbaka och låta barnen samtala (Wartenberg, 2014, s. 34).

Gradual release of responsibility model



Adapted from P. David Pearson and Margaret C. Gallagher, "The Instruction of Reading Comprehension," *Contemporary Educational Psychology* 8, no. 3 (1983): 317-44.

Figur 1.1, Gradvis ansvarsmodell

Det är viktigt att lyssna på det barnen säger. Det är fördelaktigt om pedagogerna har lite kunskap om olika filosofiska begrepp och redskap men det är inte helt nödvändigt för att genomföra samtalen. Det är däremot nödvändigt att vara öppen och reflekterande, samt lära av vad som händer med deltagarna och gruppen (Pihlgren, 2010, s. 93). Pedagogerna behöver ta sig tid till att tänka, lyssna, respektera åsikter och de personer som hävdar dem. Det är viktigt att pedagogerna uppmärksammar tankar och åsikter barnen delar med sig av genom kommentarer, det var en intressant synpunkt (Pihlgren, 2010, s. 93, Wartenberg, 2014, s. 80). Barn kan i hög grad prata om egna erfarenheter utan att sätta dem i samband med det som är samtals tema. Samtalsledarens uppgift blir att underlätta för barnen genom att ställa frågor som får barnen att själva se konsekvenserna av det de tänker och säger, samt till att motivera sina åsikter och formulera sig tydligare om det behövs. När ett barn svarar på en fråga, sin

egen eller någon annans, är det samtalsledarens roll att se till att de andra deltagarna fokuserar på det som sägs (Wartenberg, 2014, s. 46). Det är av stort vikt att inse att oenigheter ses som positivt i samtal kring filosofiska problem. Innehållet i samtalet ska vara barnens egna, det är barnen som ska hitta fram till hur saker och ting hänger samman. Det viktiga är argumenten eller de grunder barnen har för sina åsikter eller tankar. Tankarna och åsikterna ska ligga till grund även om ett svar kan vara ”fel” eller dåligt, syftet är att inte ha någon färdig ståndpunkt från början (Børresen & Malmhøst, 2004, s. 59, 62, 63, 65, 68, Wartenberg, 2014, s. 34). Filosofiska frågor är frågor utan givna svar, detta innefattar inte att det inte finns några svar alls. Värdegrundsfrågor är typiska filosofiska frågor då dessa går att diskutera, fantisera kring samt använda för att argumentera för olika ståndpunkter (Skolverket, 2013, s. 82).

Samtal

Filosofiska samtal

Många gånger utgår filosofiska samtal ifrån en händelse. Andra scenarion kan även vara samtal kring konst, bild, text, en diskussion etc. I samtalet jämförs deltagarnas tankar och erfarenheter med de andra deltagarnas egna tankar. Syftet är inte att försvara egna personliga eller privata handlingar. Ett kännetecken för filosofiska samtal är att de är något som görs tillsammans. Det viktiga i den undersökande gemenskapen är att prova fantasier, antaganden samt hypoteser mot verkligheten, mot tidigare eller nya erfarenheter samt göra det med logik. Deltagarna ska lyssna till varandras argument och bygga vidare på varandras idéer i ett gemensamt arbete som de kan enas kring eller tills gruppen beslutar något annat. Det centrala är inte vem som säger vad utan vad som blir sagt, på vilka grunder och om det är relevant i förhållande till det samtalet handlar om (Børresen & Malmhøst, 2004, s. 53, 64, 72, Pihlgren, 2010, s. 71). Det är viktigt att ha i åtanke att inget samtal är det andra likt även om samma underlag används. Det finns oftast någon deltagare som för tillfället är lite längre i sitt tänkande och kan hjälpa gruppen vidare. Samtal med yngre barn bör ingå i ett mindre sammanhang med högst sex deltagare, detta för att ha möjlighet att kunna koncentrera sig på vad de andra deltagarna säger (Pihlgren, 2010, s. 48, 59).

Analysverktyget ART (Argumentation Rating Tool)

Analysverktyget ART står för *Argumentation Rating Tool*. Det är ett verktyg som skapats av Reznitskaya & Wilkinson (2017, s. 183–194). Verktygen har sammanlagt 11 kategorier. I dessa bedöms studenter och lärare var för sig på en sex gradig skala, det finns även tre underkategorier. De tre kategorierna är *inte ännu* där återfinns skattningen 1–2, *utvecklas* med skattningen 3–4 och *avancerar* med skattningen 5–6 (se figur 1.2). Under varje kategori finns exempel på hur man ska tänka och några exempelfrågor på vad som skulle kunna passa inom kategorin. Analysverktyget ART finns idag endast på engelska. Analysverktyget är, enligt Reznitskaya & Wilkinson (2017) utformat utifrån klassrumssituationer i skolmiljö. De kategorier som används inklusive dess underkategorier visas i figur 1.2.

ART rubric for facilitation practices 5 and 7.

CRITERION #2. CLARITY: WE ARE CLEAR IN THE LANGUAGE AND STRUCTURE OF OUR ARGUMENTS

Practice 5. Connecting ideas

	6	ADVANCING	5	4	DEVELOPING	3	2	NOT YET	1
Teacher	<p>The teacher clarifies the group's reasoning by making visible the connections among students' ideas. The teacher prompts students to relate their ideas to what's been said by others in specific ways. He attributes student ideas and questions to specific speakers. This happens whenever students fail to build on or challenge each other's arguments.</p> <p><i>Which part are you agreeing with?</i></p> <p><i>What is the difference between what you are saying and what Quincy said?</i></p> <p><i>How does this relate to what William said?</i></p> <p><i>Martin, do you want to respond to Kim?</i></p> <p><i>Kelly, you said you are disagreeing with Jon's point. How are you disagreeing?</i></p> <p><i>I don't see how your example supports Keisha's position. Can you explain more?</i></p> <p><i>How is this example relevant to what Marina said earlier about...?</i></p>				<p>The teacher allows students to give redundant answers that make the points already made by others. The requests for connections are often overly general. The teacher misses opportunities to connect students' ideas.</p> <p><i>Anything else?</i></p> <p><i>Does anyone have something to add?</i></p> <p><i>Does anyone agree or disagree?</i></p>			<p>The teacher does not relate student answers to each other.</p> <p><i>Okay, the next question on page 12 is "Why did Morgan run away from home?" Who can give us the answer?</i></p>	
Students	<p>Student responses are interrelated and connected to the ideas of others. The responses are chained together as students react to each other's positions and justifications, building on or challenging each other's reasoning.</p> <p><i>As Jack said before...</i></p> <p><i>I disagree about one thing in what Brad just said...</i></p> <p><i>Jamilla's point might be true, but I have a different example...</i></p> <p><i>What Omar said charges everything for me. Now, I think...</i></p>				<p>Students occasionally relate their answers to the contributions of other group members. Often, these connections involve sharing similar opinions and personal experiences. Thus, the degree of simple agreement and repetition may be high.</p> <p><i>Colleen's story reminds me of one time when I got lost in the mall.</i></p>			<p>Students simply state their answers in a sequential fashion, essentially disregarding the input of others. Their answers do not relate to contributions already made in the discussion.</p>	

CRITERION #2. CLARITY: WE ARE CLEAR IN THE LANGUAGE AND STRUCTURE OF OUR ARGUMENTS

Practice 7. Tracking the line of inquiry

	6	ADVANCING	5	4	DEVELOPING	3	2	NOT YET	1
Teacher	<p>The teacher summarizes or asks students to summarize the arguments made by the group in relation to the big questions. She does this to help students see a continuous and clear line of inquiry—moving from the big question, to generating and testing possible answers, to then narrowing down to the most reasonable answer or answers. The teacher steps in whenever there is a need to clarify confusion, improve coherence, assess progress, or help advance the inquiry further.</p> <p><i>Where are we now? Let's retrace what has been said so far.</i></p> <p><i>So, it seems that we are torn between the value of learning a lesson and the chance to win a competition.</i></p> <p><i>How many different positions on our big question have emerged so far?</i></p> <p><i>Can someone now list all the reasons we gave for and against this position? Are we ready to eliminate any of them?</i></p>				<p>The teacher may summarize or ask students to summarize key points of the discussion (e.g., to emphasize a given point). The teacher misses opportunities to summarize or asks students to summarize the arguments made by the group.</p> <p><i>Sally, what do we know about the relationship between Carlos and Gloria?... So, do you see now why he wanted to impress her?</i></p>			<p>The teacher does not summarize or ask students to summarize the arguments. She may ask students to retell specific facts and events from the text to test for basic knowledge and comprehension. There is no ongoing line of inquiry to which the students could relate their ideas.</p> <p><i>Max, tell us what the conditions on the ship were like?... Good. Kim, now what did the sailors decide to do next?</i></p>	
Students	<p>Students ask for and/or offer summaries of each other's arguments by stringing together multiple strands of a discussion. They direct attention back to the big question and help each other follow the ongoing line of inquiry, keeping the discussion well focused and relevant.</p> <p><i>I think what Lisa and Rob were saying is that... But then Derek disagreed and said that...</i></p> <p><i>Sounds like we are going around in circles. Can we go back to Alex's example of...?</i></p> <p><i>We decided that Kelly should not tell on Evelyn because...</i></p>				<p>Students may summarize key points of the discussion or restate their own opinion. However, students do not summarize the arguments made by the group.</p> <p><i>I was saying that Carlos wanted to impress Gloria because he liked her. So, he got too close to the skunk.</i></p>			<p>Students don't summarize group arguments. They may recall the events from the text, often in a sequential fashion.</p> <p><i>First, he climbed the mountain to get the bird's feathers. But then his rope broke, and he got stuck up there.</i></p>	

Figur 1.2 Exempel på skattning för kategori 5, sammankoppla idéer och 7, spåra undersökningslinjen.

Reznitskaya & Wilkinson (2017) beskriver fem principer som det filosofiska samtalet bygger på utifrån verktyget ART (Argumentation Rating Tool) för att engagera deltagarna.

1. Den första principen är att barnens talutrymme är större än pedagogens. Tanken är även att barnen ska få mer ansvar i att fördela samtalet samt bedöma och utveckla samtalet.
2. Den andra principen är att samtalen inte ska vara individuella utan att bygga kunskap på varandra. Kunskapen ska bli likt en metafor av en snöboll som blir större och större ju mer som diskuteras.
3. Den tredje principen är att barnen ska hjälpas åt att ge fler perspektiv och alternativa idéer.
4. Den fjärde är att barnen ska få en insikt och att använda en metanivå kring deras egna och gruppens samtal. Både barn och pedagoger behöver bli bättre på att samtala om sina egna samtal och om samtalets grunder.
5. Den femte och kanske den viktigaste, är att samtalet ska ske som ett samarbete och inte som någon konkurrens. Reznitskaya & Wilkinson (2017, s. 9–10) trycker på att vi ska utmana varandras tankar men i syfte att förbättra helheten och att det ska bli ett samtal där vi tillsammans kommer fram till något.

42

UNDERSTANDING ESSENTIAL CONCEPTS

Four criteria for evaluating argumentation and the related facilitation practices

1. Diversity of perspectives	1. Centering on contestable questions 2. Sharing responsibilities 3. Discussing alternatives
2. Clarity	4. Clarifying meaning 5. Connecting ideas 6. Labeling reasoning processes and parts of an argument 7. Tracking the line of inquiry
3. Acceptability of reasons and evidence	8. Evaluating facts 9. Evaluating values
4. Logical validity	10. Articulating reasons 11. Evaluating inferences

Figur 1.3 Fyra kriterier för att utvärdera argumentation och relaterade underlättande praxis.

Ett ytterligare förslag på upplägg för ett filosofiskt samtal, fritt översatt från Wartenberg (2014, s. 44).

1. Vi *tänker* kring det vi hör
2. Vi *svarar* på frågan så tydligt vi kan
3. Vi *lyssnar* omsorgsfullt och tyst på det andra säger
4. Vi *bestämmer* oss för om vi håller med eller inte

5. Vi tänker på *varför* vi håller med eller inte
6. När det är vår tur, *berättar* vi om vi håller med eller inte, samt varför
7. Vi *respekterar* allas åsikter
8. Vi *alla* har värdefulla åsikter att framföra
9. Vi *har kul* när vi tänker tillsammans

Dessa principer rimmar bra med Skolverkets skrift *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder* (Skolverket, 2013). Samtal i olika former har en central roll i undervisningen, även i arbetet med värdegrunden. De filosofiska samtalen syftar till att utveckla barnens förmåga till kritiskt tänkande, undersöka abstrakta idéer och värderingar, lyssna på andra samt uttrycka egna tankar (Skolverket, 2013, s. 73, 82).

Metasamtal

Metasamtal innefattar ett samtal om samtalet. Det behöver klargöras vad samtalet handlat om och vad vi tillsammans kommit fram till något gemensamt. Det är en metod som synliggör vilken insats som gjordes under samtalet. Metasamtal innebär även ett sätt att avsluta ett samtal eller ett tema på. Fokus ligger inte på inlärning utan en reflekterande gemenskap. Det innefattar att stimulera barnens naturliga nyfikenhet, frågvishet, förståelse och fantasi samt låta detta få betydelse (Børresen & Malmhøster, 2004, s. 55, 58).

Sokratiska samtal

De sokratiske samtalen har en utgångspunkt i en humanistisk tradition. Likheterna med filosofiska samtal och sokratiske samtal är att teorin dels är sociokulturell, det bygger på antaganden om individens förmåga till kritisk analys. Sokratiske samtal bidrar till en förmåga att kritiskt analysera och tänka, språkfärdigheter, social utveckling samt personligutveckling. Ännu en likhet är att pedagogen inte styr eller rättar de värderingar eller idéer om uppstår i samtalen (Pihlgren, 2010, s. 21–22). Det sokratiske samtalet är en pedagogisk aktivitet för att utveckla och öva på kritiskt tänkande, färdigheter att förstå och uttrycka sig språkligt. Samt förmåga att kunna samarbeta för att kunna göra detta. Kritiker mot sokratiske samtal menar att barn först behöver lära sig de rätta moraliska värden, det vill säga att vi anser att barn inte ska skapa sig egna värden som kan skilja sig från samhällets (Pihlgren, 2010). Deltagarna i samtalet ska ta exempel ur vardagslivet, snarare än att tala om hur det borde vara. Barn i förskolor i Sverige är vana vid boksamtal och refererar ofta till egna erfarenheter i samtalen (Pihlgren, 2010, s. 29, 34, 37, 90). Syftet med sokratiske samtal är att bidra till kunskaps- och kompetensutveckling där resultatet kan bedömas. Enligt Y. Backman och V. Gardelli (Personlig kommunikation, 3 maj 2023) är filosofiska samtal mer förekommande i internationell forskning och att sokratiske samtal är en del av filosofiska samtal. I Sverige har sokratiske samtal fått mer fotfäste genom uppmärksamhet kring metoden av Pihlgren (2010).

Tänka

Att genomföra filosofiska samtal lägger ursprungligen grunden till tänkande kring vad som helst. Filosofi kan kännetecknas som den disciplin som tänker på tänkande, även om det finns mer i filosofi än så (Wartenberg, 2014, s. 36). En utveckling av tänkandet innebär reflektion, ett reflekterande tänkande är ett tänkande som är medvetet om sina egna antaganden och följer samt vara medveten om skälen och bevisen som stödjer den eller slutsatsen (Lipman, 2003, s. 26). Att tänka omfattar allt en människa kan göra och täcker mänskligt beteende, det vill säga när människan gör något medvetet som exempelvis arbeta, leka eller samarbeta. När vi gör allt detta tänker vi med eller utan ord. Att tänka själv är en form av eller ett slags tänkande (Børresen & Malmhøster, 2004, s. 226). Genom att exempelvis kräva att barn

använder formell logik försäkrar vi oss att barnen tänker, genom att kräva att de kritiserar sina egna resonemang och utvecklar nya idéer kan vi försäkra oss att barnen tänker själva (Børresen & Malmhøster, 2004, s. 227).

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att prova verktyget ART (Argumentation Rating Tool) detta med utgångspunkt för filosofiska samtal i förskolan. Vidare kommer studien att utveckla konstruktiva och utvecklande samtal i grupp kring barns erfarenheter och tankar om normer och värden. Studien har sin utgångspunkt ur ett pedagogperspektiv. Följande frågeställningar besvaras i studien:

- På vilket sätt kan användandet av verktyget ART (Argumentation Rating Tool), i genomförandet av filosofiska samtal stötta undervisningen kring normer och värden i förskolan?
- Hur lämpar sig verktyget ART (Argumentation Rating Tool) att användas i förskolan?

Metod

Under denna del kommer upplägget med fältanteckningar och samtal presenteras. Därefter kommer utförarnas olika roller av metoden att beskrivas, urval av deltagare och bokval att beskrivas. Avsnittet avslutas med beskrivning av validitet och reliabilitetsbeskrivning samt forskningsetiska principer.

Genomförandet av samtalen

Totalt genomfördes åtta boksamtal i studien med fyra olika bilderböcker per barngrupp. Två samtal genomfördes per bok och grupp. Både samtalsledaren och observatören skrev fältanteckningar (Bryman, 2020) under och efter analystillfället. Det var viktigt att få med samtalsledaren och observatörens reflektioner vid varje tillfälle för att kunna analysera samtalen och användandet av ART verktyget. Frågor som lyftes av pedagogerna var bland annat; Hur har det känts att genomföra samtalet, vad fungerade bra och vad fungerade mindre bra? Samtalen inspirerades av de fem principer som beskrivs av Reznitskaya & Wilkinson (2017, s.9-10).

Boksamtalen	Innan samtalen	Under samtalen	Efter samtalen
Samtal 1	Samtalsledaren förberedde frågor på egenhand till samtalstillfället	Observatören spelar in ljudupptagningar	Skribenterna skrev fältanteckningar och reflekterade tillsammans kring samtalet. Analys av ljudinspelning med hjälp av ART verktyget.
Samtal 2	Skribenterna förberedde tillsammans frågor till vald bilderbok	Observatören spelar in ljudupptagningar	Skribenterna skrev fältanteckningar och reflekterade tillsammans kring samtalet.
Samtal 3	Skribenterna förberedde tillsammans frågor till vald bilderbok	Observatören spelar in ljudupptagningar	Skribenterna skrev fältanteckningar och reflekterade tillsammans kring samtalet.
Samtal 4	Skribenterna förberedde tillsammans frågor till vald bilderbok	Samtalsledaren spelar in ljudupptagningar	Samtalsledaren skrev fältanteckningar och skribenterna reflekterade tillsammans kring samtalet utifrån ljudupptagningen. Analys av ljudinspelning med hjälp av ART verktyget.
Samtal 5	Skribenterna förberedde tillsammans frågor till vald bilderbok	Observatören spelar in ljudupptagningar och är stöd i barngruppen och samtalet	Skribenterna skrev fältanteckningar och reflekterade tillsammans kring samtalet.

Samtal 6	Skribenterna förberedde tillsammans frågor till vald bilderbok	Observatören spelar in ljudupptagningar och är stöd i barngruppen och samtalet	Skribenterna skrev fältanteckningar och reflektera tillsammans kring samtalet. Analys av ljudinspelning med hjälp av ART verktyget.
Samtal 7	Samtalsledaren förberedde frågor på egenhand till samtalstillfället	Observatören spelar in ljudupptagningar och är stöd i barngruppen och samtalet	Skribenterna skrev fältanteckningar och reflektera tillsammans kring samtalet. Analys av ljudinspelning med hjälp av ART verktyget för en grupp.
Samtal 8	Samtalsledaren förberedde frågor på egenhand till samtalstillfället	Observatören spelar in ljudupptagningar och är stöd i barngruppen och samtalet	Skribenterna skrev fältanteckningar och reflektera tillsammans kring samtalet. Analys av ljudinspelning med hjälp av ART verktyget för en grupp.

Tabell 2.1 Genomförandet av samtalen

Bok ett -Bus och Frö på varsin ö

Den första boken (se tabell 2.2) hade ett upplägg likt ett boksamtal på förskolan. Vid första samtalet läste samtalsledaren halva boken och ställde en förberedd fråga. Samtalsledaren hade förberett sig på egen hand och ännu inte fått ta del av kriterierna för ART verktyget. Vid andra tillfället hade samtalsledaren gått igenom kriterierna och utfört en första analys tillsammans med observatören (se tabell 2.1). Samtalsledaren hade förberett sig för den andra boken och fått tillfälle att anpassa frågorna till materialet. Innan samtalsledaren började läsa boken för andra gången sammanfattade samtalsledaren det barnen sagt vid det tidigare samtalet. Boken lästes i sin helhet innan barnen fick en ny fråga att fundera kring.

Bok två -Petras prick

Den andra boken (se tabell 2.2) har samma upplägg som den första boken, den lästes med en fråga ungefär efter att samtalsledaren läst halva boken, vid tillfälle ett. Vid tillfälle två lästes hela boken med en ny fråga i slutet. Innan samtalsledaren började läsa boken för andra gången sammanfattade samtalsledaren det barnen sagt vid det tidigare samtalet. Vid detta tillfälle hjälpte barnen till med att fylla i vad som sades.

Bok tre -Gränsen

Vid tredje boktillfället (se tabell 2.2) hade samtalsledaren förberett sig på samma sätt som vid tillfället av bok två. Upplägget på läsningen och samtalen ändrades genom att samtalsledaren läste hela boken och ställde en fråga i slutet vid båda lästillfällena. Vid tillfälle två sammanfattade samtalsledaren det barnen sagt vid det tidigare tillfället och barnen hjälpte till med att fylla i. Boken lästes en gång till i sin helhet med en ny fråga i slutet.

Bok fyra -Vem ser Dim?

Upplägget för den fjärde boken (se tabell 2.2) var motsvarande som för den tredje boken, med en skillnad att samtalsledaren förberett sig enskilt utan hjälp av observatören. Samtalsledaren var mer bekant med kriterier i ART verktyget och hade därmed fått mer tid att anpassa frågorna till materialet. Samtalsledaren läste hela boken och ställde en fråga i slutet. Vid tillfälle två sammanfattade samtalsledaren det barnen sagt vid tidigare tillfälle och barnen hjälpte till med att fylla i. Boken lästes ännu en gång i sin helhet men med en ny fråga i slutet.

Databearbetning och analys

Studien genomfördes som en interventionsstudie, en studie där exempelvis en speciell åtgärd eller intervention undersöks mot en testgrupp, vi använde oss inte av någon testgrupp i denna

studie (Franklin, 2021). Samtalsledaren och observatören gick igenom underlaget och kriterierna tillsammans samt hur dessa kunde tolkas efter att varje bok hade lästs två gånger. Studien genomfördes med ett pedagogperspektiv, därmed var fokus på det insamlade materialet på samtalsledaren och hans agerande och utförande under pågående samtal. Barnen som deltog under samtalen transkriberades eller citeras inte i studien, däremot parafraiserades de för att förtydliga exempel i resultatdelen. Anledningen till detta är att fokus lätt hamnar på barnen och inte samtalsledaren och avviker därmed från studiens syfte.

Skribenterna för studien använde sig av fältanteckningar för att föra anteckningar under hela studiens gång (Bryman 2020). När samtalen avslutats har de analyserats tillsammans med inspelningarna, både genom ART (Argumentation Rating Tool, bilaga 1 samt figur 1.2) och anteckningar ur bådas fältanteckningar. Under analystillfällena fick samtalsledaren börja med att titta på underlaget för ART och fick sedan berätta vilken kategori och nivå hen ansåg att samtalet hade uppnått. Därefter berättade observatören hur hen tänkte och sedan hade de ett kort gemensamt analysamtal. ART användes för att titta på samtalsledarens samtal och därmed kunna fånga in aspekter av utvecklingsprocessen som kanske annars kunde missas. Det har även genomförts bedömningar på samtalet utifrån ART för att se var samtalsledaren befann sig i förhållande till materialet samt vilka områden som samtalsledaren kunde utveckla vidare och om det gick att se någon ökning från tidigare samtal. Den slutliga analysen av studien genomfördes genom samtal och diskussion om materialet tillsammans med innehållet i fältanteckningarna. När alla samtal var inspelade lyssnades de igenom en extra gång. Detta för att hitta citat från samtalsledaren och sätta fältanteckningarna i kontext eftersom det gått en lång tidsperiod från första inspelningen. Därefter gjordes en sammanställning av resultaten i ART.

Roller

En av skribenterna fick rollen som samtalsledare, den andra rollen som observatör och inspelningsansvarig. Det resulterade i att samtalsledaren fick sparsamt med information om ART verktyget innan genomförandet av det första samtalet med bilderboken. Studien har ett pedagogperspektiv för att kunna bedöma utvecklingen i samtalsledarens samtal, och att skapa ett mer reellt händelseförlopp i studien. Rollerna i studien benämns som samtalsledare och observatör. Observatören hade tidigare erfarenhet av ART metoden och fick en mer handledande och stöttande roll i studien och under samtalen med deltagarna. Observatören hade även senare en roll som en vuxen som även stöttade upp i barngruppen, exempelvis sitta bredvid barnen för att bibehålla uppmärksamheten på samtalet, hjälpa om något praktiskt uppstod samt stötta barnen i deras funderingar som eventuellt samtalsledaren missade. På detta sätt kunde även samtalsledaren enbart fokusera på samtalet och de ämnen som barnen tog initiativ till att samtala kring men även de förbereda frågorna från samtalsledarens sida. Observatörens roll har varit att se till att inspelningarna fungerat samt att stötta samtalsledaren med barngruppen och se till att samtalet flöt på.

Urval deltagare

Urvalet av deltagarna var delvis slumpmässigt men även utifrån barnens närvaro de dagar studien genomfördes, urvalet föll även på barnens ålder. Ett kriterium var att skribenterna inte skulle ha huvudansvaret för barnen i den ordinarie utbildningen. Skribenterna hade en relation till deltagarna och var därmed inte okända för varandra. Den enda kunskapsbas som användes vid urvalet var att deltagarna behövde ha tillräckliga språkkunskaper för att kunna ta in informationen som delgavs och få möjlighet att uttrycka sina tankar verbalt. Detta kan liknas med den process som Bryman (2020, s. 243–244) benämner som bekvämlighetsurval.

Urval bilderböcker

Bilderböcker valdes för studien är till viss del slumpvist utvalda. Skribenterna besökte varsitt bibliotek och fick med sig en mängd bilderböcker. Skribenterna tog hjälp av personal på respektive bibliotek, utifrån detta stöd valdes bilderböcker som kunde tänkas passa för ändamålet för studien. Barnbibliotekarierna fick ta del av studiens syfte och det enda kriteriet som delgavs var att bilderböckerna skulle uppmuntra till öppna frågor eller filosofiska samtal för barn i förskoleåldern. Skribenterna delgav varandra vilka bilderböcker de lånat från biblioteket och tillsammans genomförde de urvalet som skulle passa barngrupperna, samt se till att de lämpade sig till öppna filosofiska frågor för barn i förskoleåldern. Det slutliga urvalet baserades på vilka böcker som ansågs kunna uppmuntra barnen till större frågor och inte vara för ensidiga i lösningen av berättelsens problem i bilderboken. Böckerna valdes med en viss progression i svårighetsgrad på *den stora frågan* (Reznitskaya & Wilkinson. 2017). Från början var frågeställningarna mer konkreta för barnen, för att sedan bli mer abstrakta och komplexa. Valet av progression i frågorna baserades på skribenternas erfarenhet ju längre studien pågick.

Kort sammanfattning av bilderböckerna som användes i studien

Bok	Författare	Handling
Bus och Frö på varsin ö	Maria Nilsson Thore	Bus och Frö bor på en varsin ö i havet. De trivs och har det bra, det blir tråkigt och de vill ha sällskap men båda är lata. Dem har aldrig träffats förut, men hur ska de ta sig över havet som skiljer dem åt?
Petras prick	Maria Nilsson Thore	När Petra vaknar en morgon är det något som inte alls känns bra. Snart upptäcker hon det, det finns en tom fläck på hennes päls. En prick har helt enkelt försvunnit! Men frågan är om pricken har kommit bort eller om den gett sig iväg på egen hand. Tänk om den inte ville vara med Petra längre?
Gränsen	Maria Nilsson Thore	Någon vuxen har målat ett tjockt rött streck längst bort på gården där Nono bor. Där går gränsen. Bortanför den är det förbjudet att vara. De flesta barnen leker där de får, inte mer med det. Men i Nono kliar det i hela kroppen när hon tänker på det där röda strecket. Vad betyder egentligen förbjudet? Är det samma sak som farligt? Och gills det om man sträcker sig bara lite, lite över gränsen?
Vem ser Dim?	Maria Nilsson Thore	Dim bor ensam djupt inne i skogen. Dim är mycket liten och nyfiken på de stora som klampar genom skogen, men vad han än gör så ser de inte honom. Fast en dag när Dim känner sig som mest ensam och förtvivlad hör han ett pyttelitet pip. Kanske finns det någon som ser Dim trots allt?

Tabell 2.2 sammanfattning av bilderböcker i studien

Validitet och reliabilitet

Studien har genomförts med mål att i största möjliga mån få en hög ekologisk validitet. Ekologisk validitet innebär att forskningen ska vara tillämpbar i det verkliga livet (Bryman, 2020). Tiden för genomförandet lades under korta perioder och efterliknar tidsåtgången för hur en fortbildning hade kunnat se ut och implementerats.

Metoden är noggrant och transparent beskriven. Avsikten med det har varit att påvisa hur vi har gått tillväga för att samla in data samt redogöra för vilken data vi fått in. Fokus har lagts på mätningens kvalitativa sida och på analys av ljudinspelningarna istället för på mätningens kvantitativa sida. Detta försvårar processen att göra om studien på samma sätt, det vill säga den externa validiteten (Bryman, 2020).

Samtalsledaren har först delgett sin tolkning av samtalet utifrån ART och sedan har observatören gjort samma. Därefter har dessa fått förklara och ge exempel om eventuell diskrepans har uppstått. Dialog har förts för att tolka ART och för att skapa en god intern validitet (Bryman, 2020). Ett av samtalen analyserades tillsammans med handledaren för studien samt att två av samtalen har analyserats tillsammans med bihandledarna Ylva Backman och Viktor Gardelli, två experter på filosofiska samtal som arbetat tillsammans med författarna till ART (Gardelli & Backman, 2023, personlig kommunikation, 3 maj). Detta gjordes för att skapa en samstämmighet kring kriterierna och för att dessa inte blivit missförstådda.

Forskningsetiska principer

Studien är liten men det är ändå av stor vikt att de etiska riktlinjerna följs, med tanke på att deltagarna är minderåriga, vilket kräver vårdnadshavarnas tillåtelse. När urvalet av barn var färdigt tillfrågades barnen om de kunde tänka sig att delta på en studie om läsning, därefter tillfrågades vårdnadshavarna. Informationen till vårdnadshavare och samtyckesblanketten utformades utifrån Vetenskapsrådet (2022) samt Backman et al (2012). Vårdnadshavarna till deltagarna i studien informerades med skriftlig information och de fick lämna in ett påskrivet samtyckte till att deras barn deltog i studien (se bilaga 2). Dessutom meddelades alla vårdnadshavare på förskolan om att studien skulle genomföras via rektor på förskolan. I meddelandet fanns information om syftet med studien, hur urvalet gått till och var de kunnat vända sig om de hade några frågor. Detta för att visa total transparens för vårdnadshavarna så ingen behövde oroa sig varför deras barn deltagit eller inte. Vårdnadshavare har informerats om att materialet enbart ska användas i studiesyfte samt att slutresultatet kommer användas inom kommunen, den egna förskolan och förskolor i allmänhet. Barnen är anonyma i studien och fokus ligger på pedagogens arbete. Ljudupptagning har använts som insamlingsmetod då det ansågs som en positiv avvägning mellan sekretess (SFS 2010:800) och studiens behov av att kunna samla in material. Inspelningsmaterialet hanteras noggrant och konfidentiellt. När studien genomförts och publicerats raderas inspelningarna.

Studien har även tagit hänsyn till Cudos-normerna (Backman et al, 2012; Forsman, 1997)

Cudos-normerna står för

- 1) Communism
- 2) Universalism
- 3) Disinterestedness
- 4) Organized scepticism

Communism handlar enligt Forsman (1997) om att forskningen är fri och att ingen kan äga kunskap. *Universalism* handlar om att man inte får ta hänsyn eller behandla deltagare eller åsikter annorlunda beroende på kön, ras, ålder eller liknande. *Disinterestedness* handlar om sökandet av resultat ska präglas av opartiskhet och inte styras av ekonomiska, religiösa eller politiska intressen. *Organized scepticism* handlar om att allt bör ifrågasättas och detta på ett organiserat vis (Forsman, 1997, s. 18-19).

Resultat

Under denna rubrik presenteras resultaten av det insamlade materialet. Inledningsvis kommer resultat baseras på ART (Argumentation Rating Tool) kategorierna och deras nivåer. Därefter kommer delar av resultatet från samtal och fältanteckningar att redovisas. Utifrån de tidigare angivna etiska förhållningssätten i denna studie kommer inga av konversationer att presenteras eller transkriberas. Samtalsledaren citeras men barnen kommer enbart att parafrastras.

Resultat baserat utifrån ART-verktyget

Nedan följer två tabeller med resultat utifrån fyra olika bilderböcker med analyser kopplade till dessa (se tabell 3.1 & 3.2). Tabellerna redovisas på engelska, för att det enkelt ska gå att jämföra med underlaget för ART (se bilaga 1 och figur 1.2). Differensen är tagen mellan bok ett och bok fyra. Vi har även tillfört en 12:e rad som visar resultatet av ett genomsnittligt värde på samtliga böcker.

Solgruppen					
Measure	Book 1	Book 2	Book 3	Book 4	Difference
1 Centering on contestable questions	4	5	5	4	0
2 Sharing responsibilities	3	4	4	3.5	0.5
3 Discussing alternatives	3	4	4	3.5	0.5
4 Clarifying meaning	3	5	5	5	2
5 Connecting ideas	3.5	5	5	3.5	0
6 Labelling moves and parts of an argument	2.5	2	4	1	-1.5
7 Tracking the line of inquiry	3	5	3	4	1
8 Evaluating facts	2	2	4	3	1
9 Evaluating values	1	2.5	4	3	2
10 Articulating reasons	3	4	4	3	0
11 Evaluating inferences	2.5	3	4	3.5	1
12: Genomsnittet	2.7	3.7	4.1	3.6	0.9

Tabell 3.1 Resultat Solgruppen

Havgruppen					
Measure	Book 1	Book 2	Book 3	Book 4	Difference

1 Centering on contestable questions	3.5	5	4	4	0.5
2 Sharing responsibilities	3	5	3	3.5	0.5
3 Discussing alternatives	3	4	3	3.5	0.5
4 Clarifying meaning	3	5	4	5	2
5 Connecting ideas	3.5	5	3	4	0.5
6 Labelling moves and parts of an argument	2	3	3	1	-1
7 Tracking the line of inquiry	3	5	3	4	1
8 Evaluating facts	1.5	2	3	3	1.5
9 Evaluating values	1	3	4	3	2
10 Articulating reasons	3	4	4	4	1
11 Evaluating inferences	2.5	4	3	3.5	1
12: Genomsnittet	2.6	4	3.3	3.5	0.9

Tabell 3.2 Resultat Havgruppen

Resultat utifrån samtal

Här presenteras resultatet från de båda frågeställningarna utifrån samtal och fältanteckningar utförda av samtalsledaren och observatören.

Bok ett -Bus och Frö på varsin ö (se tabell 2.2)

Analys av tillfälle två av bilderboken med båda grupperna. Samtalsledaren börjar med en sammanfattning från tidigare samtalstillfället. I den första analysen är det ett barn som kommenterar ett av förslagen från de andra barnen i stil med att de har ju inget flygplan, samtal av flygplan kom upp vid föregående tillfälle. Under läsningens gång ger samtalsledaren rimlighetsfrågor till barnen i stil med: "Tror ni att fiskarna skulle orka att bära dem på sina ryggar (som en av bilderna visar)". Samtalsledaren frågar även barnen om de idéer som illustrationerna i boken föreslår och frågar barnen "Vad tycker ni om dem?". Under läsningen i Havgruppen fokuserar barnen på fiskar och samtalsledaren går in på ett sidospår och delger fakta om fiskar som lever under isen. Överlag får barnen i Havgruppen mycket tid och utrymme att fundera och återkomma till samtalsämnen. I Solgruppen ställer barnen frågor om allt möjligt som hör till innehållet, illustrationerna men även till andra funderingar utanför innehållet och illustrationerna i bilderboken. Barnens samtal hamnar ofta kring pappa eller mamma, vad dom gjorde hemma eller att barnen skadat sig och samtalsledaren får kommentera med; "du gjorde illa fingret men jag tror inte du dog igår, för du lever idag". I slutet av samtalet sammanfattar samtalsledaren samtalet genom att säga "Vad säger du barn 1, jag hörde att du sa nått liknande det barn 2 sa. Kan du säga det igen?". Eller i Solgruppen, "Tror ni att "barns 1" idé fungerar nu då?". Under samtalet hör vi samtalsledaren säga kommentarer som: "Ja, det låter ju som en lösning som barn 2 hade förra gången. Håller du med? Ska vi fråga barn 3 vad den tycker?" Eller mer generella kommentarer som "kommer ni ihåg vad som hände förra gången?" Ibland får samtalsledaren ta ett beslut för att gå vidare genom att säga: "Nu ska vi se vad som händer i boken", eller "nej nu måste vi fortsätta i boken, eller Vi kollar om din idé stämmer!".

Bok två -Petras prick (se tabell 2.2)

Analys av tillfälle två av bilderboken med båda grupperna. Samtalsledaren börjar med att sammanfatta det barnen sa vid det tidigare lästillfället och barnen hjälper till att fylla i, detta sker i båda grupperna. Barnen i Solgruppen håller med sammanfattningen, medan ett barn i Havgruppen tar en aktiv roll och avslutar sammanfattningen med att säga något i stil med: det där är klart, visst kompisar. Solgruppen fortsätter att prata om allt möjligt som hör till innehållet, illustrationerna men även till andra ämnen. Observatören hjälper till att rikta tillbaka barnens fokus på läsningen vid detta tillfälle. Barnen ger förslag på att den försvunna Pricken ska vara i kaffeburken (det finns illustrerat på en av sidorna). Samtalsledaren fångar upp detta och ställer frågan: ”Hur tror ni det känns för Pricken att vara i burken?”, barnen svarar inte så mycket till att börja med men sedan riktar majoriteten fokus på att samtala om familj och att Pricken ska hitta till sin familj. Det blir en längre diskussion om var familjen kan vara. I Havgruppen konstaterar barnen att Pricken ej har ben och funderar på hur kan den ta sig fram då, ska den gå på händerna? Barnen börjar sedan prata om trolleri och vilja trolla samtalsledaren till olika djur, denna diskussion tar en längre tid och observatören är inte närvarande vid detta tillfälle.

Samtalsledaren ställer frågan till Solgruppen: ”Vad skulle ni gjort om ni var en Prick?”. Här ger alla förslag på att de skulle springa iväg till sin familj. Barnen tar initiativ och tar rollen som Petra och säger att de då skulle fånga och sätta tillbaka Pricken. Under samtalets gång fick även samtalsledaren förklara illustrationerna vid två tillfällen, barnens funderingar var varför det var två av samma figur på uppslaget och om det var en mamma och en pappa. Det var samma figur som tecknats, samtalsledaren fick förklara illustrationen av att teckna att någon hoppar eller studsar då detta var illustrerat på ett av uppslagen. Samtalsledaren avslutar med att föreslå att ta med Petra till Prickens familj eller ta med Prickens familj till Petra (utifrån barnens tidigare förslag) men får inte mycket respons av barnen. I Havgruppen frågar samtalsledaren: ”Har ni några förslag på vad Pricken ska göra nu?” Fokus från barnens sida är att Pricken ska hitta en kompis. Samtalsledaren frågar även: ”Vad tror ni händer om alla Prickar försvinner?” och ”Hur tror ni det känns för Petra då?” tråkigt säger barnen. ”Hur tror ni det känns för alla Prickar som får göra vad de vill?”, roligt säger barnen. ”Vad skulle du göra om du var en Prick?” sitta kvar säger barnen.

Bok tre –Gränsen (se tabell 2.2)

Efter första lästillfälle av boken sa barnen inte så mycket och samtalsledaren och observatören fundera på om frågan var för svår för barnen att svara på eller om det var ämnet i boken. Analys av tillfälle två av bilderboken med båda grupperna. Samtalsledaren börjar med att sammanfatta det barnen sa vid det tidigare lästillfället och barnen fyller i, detta sker i båda grupperna. Havgruppen får frågan: ”Vad ska kompisarna göra?”, barnen svarar att karaktären ska fråga kompisarna om man får gå bort (över den röda förbjudna gränsen/strecket). Ett barn funderar högt och säger något i stil med: tänk om jag var i boken och samtalsledaren frågar då ”Hur skulle det kännas?”, men barnet ger ingen respons. Samtalsledaren sammanfattar i slutet ett av barnens förslag och undrar ”Varför tror ni de vuxna bestämt?”. I Solgruppen är barnen mer aktiva och minns att de pratade om spår och att karaktären i boken skulle följa spåren för att hitta tillbaka. Samtalsledaren frågar även ”Varför tror ni Nono inte berättar till kompisarna, har ni andra förslag?”. Barnen säger att karaktären inte ville säga till fröken. Barnen ger egna förslag på att ändra färg på gränsen till grön eller blå då röd betyder stop! Barnen säger att grön betyder gå. Samtalsledaren frågar om (gränsen) var gul, vad skulle det betyda då? Barnen säger stop och stanna. Samtalsledaren frågar om gränsen var grön eller blå, vad skulle

barnen göra? Barnen säger plocka stenar och samtalsledaren frågar vidare kring vad de skulle göra med stenarna? Barnen kommer gemensamt fram till att det bästa förslaget är att ändra färg på gränsen till blå eller grön så att alla får plocka stenar när de vill. Samtalsledaren återupprepar detta och lyfter även barnet som kom med förslaget första gången under första lästillfället.

Bok fyra -Vem ser Dim? (se tabell 2.2)

Analys av tillfälle två av bilderboken i Solgruppen och tillfället ett i Havgruppen.

Samtalsledaren börjar med att sammanfatta det barnen sa i Solgruppen vid det tidigare lästillfället och barnen hjälper till att fylla i. Barnen i Solgruppen lyssnar tyst under flera sidor utan att kommentera innehållet eller illustrationerna. Barnen i Havgruppen är tysta under hela lästillfället till dess att samtalsledaren ställer en fråga i slutet. Vid ett uppslag i Solgruppen får ett av barnen syn på en liten rosa figur och vill leta efter ”jordgubb-gubben”. Samma barn berättar att hen sett den rosa figuren på flera sidor vid förra lästillfället. Senare under lästillfället i Solgruppen kommenterar barnen på illustrationerna i ett uppslag i boken, att exempelvis förstorade barr ser ut som bananskal.

Samtalsledaren frågar båda grupperna: ”Hur kan man veta att de vill leka med varandra?”, barnen i Solgruppen säger att de kan se det. Samtalsledaren frågar vidare: ”Hur vet vi när en kompis vill leka med dig?”, barnen i Solgruppen säger bland annat att någon går efter, bara leker, sitter bredvid varandra, läsa bok och att det är mycket bubblor på bilden. Samtalsledaren frågar senare: ”Vad är det att vara ensam?”, barnen säger, ingen är här, man är själv, man kanske har tappat bort sin vän, man är själv. Samtalsledaren frågar även; ”När vet man att man inte är ensam?”, barnen säger glad, kompis och leka med fint, leka, kanske har en bästa vän man gillar. Samtalsledaren sammanfattar barnens förslag och bjuder in barnen att sammanfatta.

Samtalsledaren frågar barnen i Havgruppen: ”Är de här två vänner med varandra, hur kan man se det?”, barnen säger att de tittar på varandra, leker med varandra, Dim ser den rosa, får jag leka med dig? Samtalsledaren frågar: ”Hur vet man att man är ensam?”, ”Har du känt dig ensam någon gång?”. Barnen svarar ensam, fråga om man vill leka, sitta i ett träd och se om man ser några människor och gå till dem. Ett barn ger förslag hur de stora ska se Dim, genom att hänga ner framför ögonen på dem. I slutet lyfter samtalsledaren ett enskilt barns tanke samt att två andra barn sa samma sak under samtalet. Ett barn säger; om man är ledsen kanske man vill vara ensam och samtalsledaren återupprepar och lägger till, vara i fred.

Diskussion

Filosofiska samtal genom bilderböcker kan likställas som en fördjupning av de boksamtal som redan förekommer i förskolan. ART-verktyget behöver omformuleras något för att passa förskolan och yngre barn. Analysverktyget ger många tankar och positiva effekter på samtalsledarens hantering av samtalen. ART-verktyget blir kompletterande utifrån den aktuella förskolläro utbildningen. Skribenterna är vana och erfarna med att fånga barnens tankar, inte alls lika vana i att sätta ord på vad det är för sorts argument eller tankar, eller att jämföra barnens tankar med varandra. Utifrån att vi samarbetat med handledare som arbetar med ART verktyget är det viktigt att studien står på egna ben och att inte låta den kunskapen få styra arbetets resultat.

Resultatdiskussion

En intressant aspekt vi kan se är när vi jämför tidsåtgången för de båda grupperna i början, jämfört med resultatet i resultattabellen (se tabell 3.1 & 3.2). Innan användandet av ART-verktyget tolkade skribenterna samtalet med Solgruppen mer avancerad i sitt samtalande än Havgruppen. Efter jämförelse utifrån ART-verktyget kan vi utläsa att kvalitén på samtalet inte skiljer sig i någon större utsträckning, skillnaden finns endast i tidsåtgången. Slutsatsen är att Havgruppen är snabbare i genomförandet av samtalet och når samma effektivitet till en början i bok ett och två som Solgruppen. Därefter kan vi se att samtalen håller en mer jämn nivå med mindre skillnader utifrån resultattabellen (se tabell 3.1 & 3.2). ART-verktyget får oss att fokusera på samtalets kärna och de viktiga delarna i samtalet jämfört med boksamtal där barnen tillåts att samtala kring olika ämnen som hör till innehållet eller inte.

Diskussion utifrån ART

Genomsnittligt kan vi se en ökning på de båda grupperna på 0,9 i slut differensen. Det vi kan utläsa från tabellerna (tabell 3.1 & 3.2) är en markant skillnad i kategori 5 *Connecting ideas*, handlar om att koppla ihop barnens idéer med varandra och gruppens övergripande diskussion. Solgruppen har ett högre resultat överlag än Havgruppen. På bok tre kan vi se ett resultat på fem medan Havgruppen har ett resultat på tre. En annan skillnad på de båda grupperna är under kategori 6 *Labelling moves and parts of an argument* för samtliga bilderböcker, utom bok fyra påvisar samma resultat. Denna är den enda kategori som går nedåt i båda grupperna.

Solgruppen påvisar ett resultat på

	Book 1	Book 2	Book 3	Book 4	Difference
5 Connecting ideas	3.5	5	5	3.5	0

	Book 1	Book 2	Book 3	Book 4	Difference
6 Labelling moves and parts of an argument	2.5	2	4	1	-1.5

Havgruppen påvisar ett resultat på

	Book 1	Book 2	Book 3	Book 4	Difference
5 Connecting ideas	3.5	5	3	4	0.5

	Book 1	Book 2	Book 3	Book 4	Difference
6 Labelling moves and parts of an argument	2	3	3	1	-1

I Solgruppen är det tre kategorier vi kan se ett sänkt värde i mellan bok ett och fyra, det är i kategorierna 1, 5 och 10. I Havgruppen har alla kategorier ökat förutom nr 6. I de kategorier som ligger still i har redan från början höga poäng. Hos Solgruppen är det bara en enda kategori som ökar från första till sista boken, det är i kategori nr 4, handlar om att beskriva och förtydliga vad gruppens medlemmar menar. Alla andra kategorier ligger antingen kvar på samma punkt eller minskar. I Havgruppen är det bara två kategorier som minskar, nr 10, att beskriva och benämna sätt barnen använder när de argumenterar, och nr 9 handlar om att utvärdera och visa på moralistiska värden i barnens argumentation. Skillnaderna kanske inte ser markant stora ut med en differens från 0.5-1. Om vi tittar på resultatet utifrån ART-

verktyget kan vi utläsa en generell uppgång, inför sista samtalet blir en del resultat lägre och sjunker generellt med 0,5-1. Det är svårt att veta vad anledningen kan vara eftersom det är en ny bok och ett nytt samtal för Havsgruppen medan det är andra gången Solgruppen deltar i samtalet. Utifrån observationer och fältanteckningar kan vi dra slutsatsen att det kan bero på att fokus på vissa frågor samtalsledaren förberett gör att helheten tappar lite jämfört med att låta barnens frågor och funderingar få större utrymme.

En annan skillnad är från bok tre i det genomsnittliga värdet, där Havsgruppen har ett resultat på 3.3 jämfört med resultatet på 4.1 för Solgruppen (se tabell 3.1 & 3.2). I kategori 4 *Clarifying meaning* ser vi ett lågt resultat (3) vid första tillfället men sedan höga resultat (4-5) på resterande böcker och analystillfällen. I denna kategori ber samtalsledaren barnet eller barnen att tydliggöra sina idéer och återge varandras tankar för att tydliggöra att alla hört rätt och förstått tankar och funderingar. Kan detta vara en effekt av att pedagoger i förskolan är skickliga på att lyfta varje enskild individ samt att förskolan även har fokus på inflytande och att varje barn gör sin röst hörd.

I början av studien tar sig samtalsledaren an materialet som är helt nytt och okänt. Utifrån fältanteckningar och analyser lägger samtalsledaren till nya frågor och tankar till samtalen än tidigare på samtliga bilderböcker. Allt det nya uppfattas positivt hos samtalsledaren och en strävan efter att nå högre värden i kommande analyser av samtalen. Det kan utläsas i tabellerna men även se ett mönster av detta, samtalsledaren försöker tolka och arbeta med ART-verktyget vilket visas i resultatet. Samtalsledarens fokus på vissa typer av frågor är något större under samtalen med bok tre och fyra, vilket skulle kunna påverka helheten och utfallet av värdena i resultatet. Det kan även bero på att hen har förberett sig på olika sätt och att samtalsledaren och observatören varit delaktig olika mycket i samtalen. Det finns en risk att när vi skribenter bekantat oss med materialet, blir vi även hårdare i bedömningen av det inspelade materialet. Ännu en reflektion kan vara att samtalsledaren fått kunskap om olika filosofiska begrepp samt att samtalsledaren blivit bekväm och öppen kring vad som händer med individerna och gruppen (Pihlgren, 2010).

Generellt ser vi att barnen minns samtalen mycket väl, trots att det ibland gått flera veckor mellan samtalen. Exempelvis säger ett barn till ett annat barn: ”Så här sa du till mig förra gången”, och vänder sig både till samtalsledaren och till barnet i fråga. Överlag kan vi se att barnen minns samtal vi haft i de båda grupperna. Exempelvis när boken ”Bus och Frö på varsin ö” diskuteras minns många barn de förslag både de själva föreslog och även vad andra föreslog. Vid bok ett och två var observatören mer fokuserad på inspelningen. Vid bok tre och fyra gick observatören in och fokuserade mer på att vara ett stöd i barngruppen (se tabell 2.1). Denna förändring tillämpades efter ett gemensamt samtal under ett analystillfälle, både samtalsledaren och observatören uppfattade att det var svårt för samtalsledaren att hålla sig kvar i huvudfrågan samtidigt gavs barnen utrymme till egna tankar och funderingar. Utifrån analyser av samtalen kring bok ett och två, kunde vi utläsa att samtalen i större omfattning handlade om andra ämnen och områden kopplade till barnens egna erfarenheter, några exempel är ”min pappa har också en båt” eller när de började räkna på engelska eller trolla samtalsledaren till olika djur. Efter den aktiva förändringen i observatörens roll kunde vi se att samtalen nu var mer koncentrerade på innehållet i bok tre och fyra samt illustrationerna.

Under flera samtal hör vi hur samtalsledaren får balansera samtalet, driva framåt kontra ta upp barnens tankar som inte har att göra med texten eller illustrationerna men barnen har ett behov av att få samtala om. I och med att grupperna fortsätter pratar om annat än innehållet i boken, gör det svårare för samtalsledaren att veta vad hen ska plocka upp för att få samtalet att flyta

på (Pihlgren, 2010). Samtalsledaren behöver ofta stanna upp och påminna barnen om vad karaktärerna gjort, på vad som sagt och vad som hänt i samtalet innan och i det tidigare samtalet. Exempelvis genom att samtalsledaren säger ”kommer ni ihåg vad som hände förra gången?”. Ibland plockar samtalsledaren upp något hen kan använda för att gå framåt. ”Ja, det låter ju som en lösning som barn 2 hade förra gången. Håller du med? Ska vi fråga barn 3 vad den tycker?” Eller generella frågor som ”kommer ni ihåg vad som hände förra gången?”. Ibland får samtalsledaren även gå vidare och säga kommentarer som, ”Nu ska vi se vad som händer i boken”, eller ”nej nu måste vi fortsätta i boken. Vi kollar om din idé stämmer!”. Samtalsledaren sammanfattar på egenhand under läsningen av bok ett och två, med några få kommentarer från barnen. Vid läsningen av bok tre och fyra börjar samtalsledaren att sammanfatta och bjuder sedan in barnen mer till att sammanfatta tillsammans. Samtalsledarens fokus har ändrats utmed läsningens gång vilket vi även kan se i resultatet i resultattabellen. ”Det har både varit lättare och svårare då det gett en grund men man har också försökt att sikta och förbereda sig mot vissa frågor”.

I urvalet nämns att bilderböckerna hade en viss ökat komplexitet. Det kan också ha påverkat resultatet kring den sista boken. Risken finns att innehållet blivit för abstrakt och för verklighetsfrånvänt för barnen. Det är en balansgång vi behöver ha i beaktandet när vi undersöker vilka böcker inkluderas i samtalen. Även dagsformen för gruppen kan påverka resultatet samt att vi vid samtal kring bok fyra var i en annan lokal än tidigare. Det hade även gått en längre tid mellan samtalen av bok tre och fyra. Resultaten visar tydligt på att ämnen kring normer och värden lyfts i samtliga samtal. Samtalsledaren får flera gånger frågor om ämnen som hamnar inom normer och värden i förskolan, både inom de redan förberedda frågor och barnens egna tankar och funderingar. Exempelvis under bok tre frågar samtalsledaren: ”Vad skulle ni gjort om ni var en Prick?”. Samtalsledaren styr in barnen mot frågor där de behöver sätta sig in i någon annans perspektiv. Samtalsledaren stannar upp och frågar varje barn denna fråga för att de ska få chans att uttrycka sig. Samtalsledaren lyfter även enskilda barns tankar till hela gruppen men även bibehåller samtal gruppen indirekt kommit överens om att hålla med, i exemplet med bok tre där barnen gemensamt kommer fram till att det bästa förslaget är att ändra färg på gränsen till blå eller grön så att alla får plocka stenar när de vill. En slutsats kan dras att det finns fler situationer där analysen möjligen hade sett annorlunda ut utan användandet av ART verktyget. Flera gånger har vi antagit att ett samtal varit på ett sätt eller en grupp varit mer framträdanden än en annan men efter analysen har det visat sig att inte stämma. Framförallt blir vi lurade av mycket samtalande av graden på involvering av barnen.

Metoddiskussion

En nackdel vi tidigt upptäckte var att samtalen inte filmades. Initialt valde vi att bara använda ljudupptagning av röster, för att förenkla sekretessprocessen samt att vi ändå får fatt i kärnan i samtalen. Det såg vi rätt snabbt som en felaktig analys från vår sida. Filminspelningen hade gett en fullkomlig bild av samtalet då barnen agerade mycket med kroppsspråket samt samtalade mycket kring illustrationerna i samtliga bilderböcker. Vi valde att inte avbryta processen och få nya tillstånd, vi ansåg oss få in tillräckligt med material och vårt fokus låg på pedagogens handlande. Det är något vi bör fundera över vid ett eventuellt återupprepande av studien. Sekretessfrågan blir påtaglig då det handlar om förskolemiljö med stark sekretess (SFS 2010:800). Analyserna kompletterades med fältanteckningar på barnens agerande inte kan ses i ljudupptagningarna. Helt omedvetet föll samtliga val av bilderböcker på böcker av författaren Maria Nilsson Thore. Urvalet baserade sig på böcker som väckte frågor och kunde diskuteras tillsammans, detta beskrivs under urval av böcker i metoddelen.

Valet av bilderbok är viktigt för att få igång barnens diskussion och skapa en tillräckligt bra koppling till ämnet men ändå låta barnen ”sväva iväg” och tänka på *den stora frågan* som Reznitskaya & Wilkinson (2017) lyfter och inte bara berätta vad barnen ser. Bilderböcker har naturligt filosofiskt innehåll, det är viktigt att lyfta filosofiska problem som barn får möjlighet att samtala kring (Murriss, 2017, Williams, 2016). Böckernas svårighet eller lämplighet ger upphov till diskussion bland barnen vilket påverkar resultatet utifrån ART verktyget. En effekt vi säkerligen skulle behöva ha i åtanke om vi fortsatte detta arbete med gruppen och utgick ifrån den metodik som används i denna studie är att, ju mer barnens samtal utvecklas, försvinner till viss del pedagogens aktiva roll (Pihlgren, 2017). I studien är enbart pedagogens förhållningssätt i fokus. Det är något vi tror är rätt och rimmar med läroplanens intention (Skolverket, 2018). Men det är något att ha i åtanke om vi gör en längre eller större studie. Utifrån studiens syfte anser vi att samtalsledaren skulle få lära sig om ART verktyget under själva interventionen. Detta liknar mer verkligheten och kan på så vis genomföras på ett enklare sätt. Ett positivt tillvägagångssätt resulterade i att ART verktyget och metoden filosofiska samtal kan vara till nytta i utbildningen på förskolan även om pedagogen inte fått någon större förberedelse innan.

I Solgruppen där samtalen var aktiva och väldigt spridda blev det en balansgång mellan att styra och låta barnen samtala fritt. Genom detta upptäckte vi att ART-verktyget inte riktigt är anpassat för förskola, eftersom barnen väldigt lätt kan börja samtala kring något som inte hör till innehållet i berättelsen eller illustrationerna de andra barnen lätt kan följa efter och samtala kring. I ART verktyget resulterar detta till låga poäng för pedagogen även om det kanske är ett bra styrande för att barnen ska följa tråden och heller inte prata bort vad de andra säger. Barn behöver stöd och det handlar om att utmana och träna barnen i att hantera situationen. Det finns kanske också anledning att utveckla kriterierna när det kommer till förskolebarn. Med denna studie ser vi att metoden går att använda i förskolan med vissa anpassningar. ART-verktyget som det ser ut idag är lite trubbigt, det ger ändå ett bra sätt att diskutera om samtal och dess kvalitet. ART kan vara ett objektiva verktyg för att få fatt i sätt att utveckla samtalen tillsammans med barn i grupp.

Fortsatta studier

Utifrån resultaten i studien skulle det vara intressant att utveckla ART-verktyget och anpassa verktyget för förskolans utbildning. Samtidigt se om metoden filosofiska samtal skulle kunna fungera i en större skala för att utveckla samtal med barn i förskolan. I studien användes endast bilderböcker, det skulle vara intressant att se i vilken utsträckning och omfattning det går att använda sig av annat material som lek, bilder, drama med mera, samt hur långt ner i åldrarna vi kan ha samtal kring filosofiska problem.

Slutsats

Utifrån studiens omfattning kan vi utläsa att resultatet påvisar ett positivt och naturligt sätt att få in normer och värden i undervisningen i förskolan. Genom denna studie kan vi även belysa att barn kan tänka tillsammans och kring filosofiska problem. Barnen kan haka i varandras tankar och spinna vidare på dessa med stöd av en samtalsledare. Barnen kan ha mycket nytta av filosofiska samtal redan i förskoleålder och i mindre grupper. Verktyget ART lämpar sig att användas i förskolan som ett stöd till pedagogens undervisning med viss modifiering på en del kategorier.

Referenser

Backman, Y. Gardelli, T., Gardelli, V., & Persson, A. (2012). *Vetenskapliga tankeverktyg: till grund för akademiska studier*. (1. uppl.). Studentlitteratur.

Backman, Y., Gardelli, T., Gardelli, V., & Strömberg, C. (2020). *Group Argumentation Development through Philosophical Dialogues for Persons with Acquired Brain Injuries*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(1), 107–123.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1681377>

Børresen, B. & Malmhøst, B. (2004). *Låt barnen filosofera- Det filosofiska samtalet i skolan*. Liber

Bryman, A. (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. Uppl.). Liber.

Franklin, A. (2021). *En studie av effekter av filosofiska samtal på elevgruppers samtalsförmågor i socioekonomiskt utsatta skolor* (Dissertation).
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-89120>

Gardelli, V. (2016). *To describe, transmit or inquire: ethics and technology in school*. Diss. Luleå tekniska universitet.
<http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:999077/FULLTEXT01.pdf>

Gardelli, V., & Backman Y (2023). Personlig kommunikation, 3 maj

Gimenez-Dasi, & Quintanilla, L & D., (2013). *Improving Emotion Comprehension and Social Skills in Early Childhood through Philosophy for Children*. *childhood & philosophy* ,. 9. 63-89.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>

Murris, K. (2016). *Philosophy with Picturebooks*. I Peters, M. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_164-1

P4C Co-operative. (Juni 2023). *About p4c*. <https://p4c.com/about-p4c/>

Pihlgren, A.S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Studentlitteratur

Pihlgren, A.S (2017). *Undervisning i förskolan - Att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Natur och kultur

Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer: Helping students to build better arguments together*. Cambridge Education Press

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolverket. (2013) *Förskolans och skolans värdegrund –förhållningssätt, verktyg och metoder*. Skolverket

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.

UNESCO. (2007). *Philosophy: A school of freedom*. Author

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet

Wartenberg, T E. (2014). *Big ideas for little kids –teaching philosophy through childrens literature*. (2.uppl.) Rowman & Littlefield Publishers

Williams, S. (2016). *A brief history of p4c, especially in the UK*. <https://p4c.com/wp-content/uploads/2016/07/History-of-P4C.pdf>

Bilagor

Bilaga 1: ART

FIGURE 3.2

ART rubric for facilitation practices 5 and 7.

CRITERION #2. CLARITY: WE ARE CLEAR IN THE LANGUAGE AND STRUCTURE OF OUR ARGUMENTS

Practice 5. Connecting ideas

	6	ADVANCING	5	4	DEVELOPING	3	2	NOT YET	1
Teacher	<p>The teacher clarifies the group's reasoning by making visible the connections among students' ideas. The teacher prompts students to relate their ideas to what's been said by others in specific ways. He attributes student ideas and questions to specific speakers. This happens whenever students fail to build on or challenge each other's arguments.</p> <p><i>Which part are you agreeing with?</i></p> <p><i>What is the difference between what you are saying and what Quincy said?</i></p> <p><i>How does this relate to what William said?</i></p> <p><i>Martin, do you want to respond to Kim?</i></p> <p><i>Kelly, you said you are disagreeing with Jon's point. How are you disagreeing?</i></p> <p><i>I don't see how your example supports Keisha's position. Can you explain more?</i></p> <p><i>How is this example relevant to what Marina said earlier about...?</i></p>				<p>The teacher allows students to give redundant answers that make the points already made by others. The requests for connections are often overly general. The teacher misses opportunities to connect students' ideas.</p> <p><i>Anything else?</i></p> <p><i>Does anyone have something to add?</i></p> <p><i>Does anyone agree or disagree?</i></p>			<p>The teacher does not relate student answers to each other.</p> <p><i>Okay, the next question on page 12 is "Why did Morgan run away from home?" Who can give us the answer?</i></p>	
Students	<p>Student responses are interrelated and connected to the ideas of others. The responses are chained together as students react to each other's positions and justifications, building on or challenging each other's reasoning.</p> <p><i>As Jack said before...</i></p> <p><i>I disagree about one thing in what Brad just said...</i></p> <p><i>Jamilla's point might be true, but I have a different example...</i></p> <p><i>What Omar said charges everything for me. Now, I think...</i></p>				<p>Students occasionally relate their answers to the contributions of other group members. Often, these connections involve sharing similar opinions and personal experiences. Thus, the degree of simple agreement and repetition may be high.</p> <p><i>Colleen's story reminds me of one time when I got lost in the mall.</i></p>			<p>Students simply state their answers in a sequential fashion, essentially disregarding the input of others. Their answers do not relate to contributions already made in the discussion.</p>	

CRITERION #2. CLARITY: WE ARE CLEAR IN THE LANGUAGE AND STRUCTURE OF OUR ARGUMENTS

Practice 7. Tracking the line of inquiry

	6	ADVANCING	5	4	DEVELOPING	3	2	NOT YET	1
Teacher	<p>The teacher summarizes or asks students to summarize the arguments made by the group in relation to the big questions. She does this to help students see a continuous and clear line of inquiry—moving from the big question, to generating and testing possible answers, to then narrowing down to the most reasonable answer or answers. The teacher steps in whenever there is a need to clarify confusion, improve coherence, assess progress, or help advance the inquiry further.</p> <p><i>Where are we now? Let's retrace what has been said so far.</i></p> <p><i>So, it seems that we are torn between the value of learning a lesson and the chance to win a competition.</i></p> <p><i>How many different positions on our big question have emerged so far?</i></p> <p><i>Can someone now list all the reasons we gave for and against this position? Are we ready to eliminate any of them?</i></p>				<p>The teacher may summarize or ask students to summarize key points of the discussion (e.g., to emphasize a given point). The teacher misses opportunities to summarize or asks students to summarize the arguments made by the group.</p> <p><i>Sally, what do we know about the relationship between Carlos and Gloria?... So, do you see now why he wanted to impress her?</i></p>			<p>The teacher does not summarize or ask students to summarize the arguments. She may ask students to retell specific facts and events from the text to test for basic knowledge and comprehension. There is no ongoing line of inquiry to which the students could relate their ideas.</p> <p><i>Max, tell us what the conditions on the ship were like?... Good. Kim, now what did the sailors decide to do next?</i></p>	
Students	<p>Students ask for and/or offer summaries of each other's arguments by stringing together multiple strands of a discussion. They direct attention back to the big question and help each other follow the ongoing line of inquiry, keeping the discussion well focused and relevant.</p> <p><i>I think what Lisa and Rob were saying is that... But then Derek disagreed and said that...</i></p> <p><i>Sounds like we are going around in circles. Can we go back to Alex's example of...?</i></p> <p><i>We decided that Kelly should not tell on Evelyn because...</i></p>				<p>Students may summarize key points of the discussion or restate their own opinion. However, students do not summarize the arguments made by the group.</p> <p><i>I was saying that Carlos wanted to impress Gloria because he liked her. So, he got too close to the skunk.</i></p>			<p>Students don't summarize group arguments. They may recall the events from the text, often in a sequential fashion.</p> <p><i>First, he climbed the mountain to get the bird's feathers. But then his rope broke, and he got stuck up there.</i></p>	

Bilaga 2:

Samtyckesblankett till utvecklingsprojekt i Uppsala kommun

Hejsan!

Under läsåret ht 22- vt 23 har xxxxxxx (namnet på förskolan är i rapporten censurerad på grund utav sekretess) förskola tilldelats ett utvecklingsprojekt av Uppsala kommun i samarbete med Uppsala Universitet. Nu är planen att genomföra en kortare studie kring användandet av filosofiska samtal hos yngre barn. Studiens mål är att undersöka pedagogens utveckling av pedagogiska samtal tillsammans med barn.

För att kunna genomföra studien behöver vi ha samtal i mindre grupper med några barn. Barnen väljs ut utifrån ålder och inte utifrån några andra kriterier.

Samtalen kommer att spelas in för att kunna analyseras och därefter raderas. Eftersom det är en liten studie och inget forskningsprojekt behöver vi inte spara materialet utan vi kan ta bort allt när det är analyserat. Vi tycker ändå att det är av vikt att ni ger ert samtycke kring ert barns deltagande i denna studie.

Studiens syfte har vikt för förskolans arbete och kommer kunna påverka arbetsmetoder för att öka barns inflytande, språkutveckling, arbetet med normer och värden och för att vidga arbetet med samtal i förskolan.

Har ni några frågor kan ni kontakta berörda pedagoger

Andreas Larsson & Teresa Huotari

Här med ger jag mitt samtycke till att mitt barn deltar i studien.

Datum och ort

Namnteckning

Namnförtydligande
