

”De vill ju inte att latmasken ska dö så den får en frukt”

– Om filosofiska samtal med barn i årskurs ett. En fallstudie om hur fort det kan gå för barn att öva upp sitt kritiska tänkande.

David Sauter

Institutionen för de samhällsvetenskapliga och
humanistiska ämnenas didaktik

Examensarbete, grundnivå, 15 hp

Ämne: Utbildningsvetenskap med inriktning mot de humanistiska
och samhällsvetenskapliga ämnens didaktik.

Grundlärarprogrammet med inriktning mot F-3, 240 hp

Höstterminen 2019

Handledare: Niclas Runebou

Examinator: Jenny Berglund

English title: Case study showing that four lessons of P4C can
alleviate 7-year-olds critical thinking



Stockholms
universitet

1. Sammanfattning

Tidigare forskning kring filosofisamtal med barn såsom Malmhøst & Ohlssons Filosofi med barn och Bartels, Onstenk & Veugelers Philosophy for Democracy-projekt har visat på bestående positiva effekter som exempelvis diskussionsdjup respektive vikten av att läraren ställer sokratiska frågor.

Den här uppsatsen har undersökt i vilken mån filosofiska samtal med sjuåringar utvecklar deras kritiska tänkande efter bara fyra tillfällen. Förbehållet är att underlaget endast utgörs av en handfull elever som dessutom inte är utvalda med avseende på tvärsnitt av befolkningen. Med det sagt visar det sig att den här elevgruppen med den här samtalsledaren utvecklar det som Matthew Lipman kallar ett community of inquiry, en slags undersökande gemenskap, redan efter ett par lektioner med filosofisamtal. Elevunderlaget är givetvis ytterst begränsat men den kvalitativa bedömningen av hur elevernas diskuterande utvecklas pekar på att eleverna faktiskt verkar utveckla sitt kritiska tänkande och inta mer nyanserade ståndpunkter. En nyckel för att nå dit kan mycket väl vara att eleverna förstått att frågorna vi diskuterade utgjordes av det som Tväråna kallar omtvistade begrepp – att det inte finns ett enda rätt svar, inget facit.

Det kanske mest överraskande var att eleverna blev mer nyanserade i sina ståndpunkter rörande andra moraliska frågor än dem som diskuterades under filosofisamtalen; att diskutera rättvisa, att vrida och vända på vad som utgör en cirkel och vad som konstituerar en människa verkar ha påverkat elevernas tankar kring huruvida det är rätt att stjäla och om man får slåss eller inte.

Abstract:

Previous research showing that Philosophy for Children, P4C, can positively effect children's ability to think critically, this study was aimed at exploring whether what Lipman calls a community of inquiry could be achieved in the span of only four lessons. The findings, although based on only a handful of seven-year-old students, definitely seems to point in that direction: Both the qualitative and quantitative analyses indicate that the students were more nuanced in their answers during the fourth lesson than the first, which is interpreted as their critical thinking having evolved.

2. Innehållsförteckning

Innehållsförteckning

1. Sammanfattning	1
2. Innehållsförteckning	3
3. Inledning	5
4. Bakgrund och tidigare forskning	7
4.1 <i>Filosofi med barn – en kort historik</i>	7
4.2 <i>Filosofi med barn i Sverige</i>	7
4.3 <i>Filosofi med barn i världen</i>	8
4.4 <i>Filosofi med barn och kritiskt tänkande</i>	9
4.5 <i>Kritiskt tänkande och nyanserade åsikter</i>	9
4.6 <i>Filosofiska samtal och läroplanen</i>	10
4.7 <i>Filosofi med barn och kraven på läraren</i>	10
4.8 <i>Om filosofi med barn och relativism</i>	11
5. Syfte	12
5.1 <i>Vad är kritiskt tänkande?</i>	12
5.2 <i>Mitt bidrag till Filosofi med barn</i>	12
5.3 <i>Syftesformulering och frågeställningar</i>	13
6. Teori	14
6.1 <i>Två övergripande ämnespraktiker i samhällskunskapsundervisningen</i>	14
6.2 <i>Den aktive läraren vs knapphändiga instruktioner</i>	15
6.3 <i>Begreppsdefinitioner</i>	15
6.4 <i>Etik och moral</i>	16
7. Metod	17
7.1 <i>Undervisningsmetod</i>	17
7.2 <i>Genomförande</i>	18
7.2.1 <i>Det filosofiska samtalet</i>	18
7.2.2 <i>Samtalsstruktur</i>	19
7.2.3 <i>Tärningen är kastad</i>	20
7.3 <i>Vad ska man prata om?</i>	20
7.4 <i>Forskningsmetod</i>	22
7.5 <i>Metodproblem</i>	22
7.5.1 <i>De dubbla stolarnas dilemma</i>	23
7.5.2 <i>Principiella metodologiska problem</i>	23
7.5.3 <i>Specifika metodologiska problem</i>	24

8. Resultat & Analys	26
8.1 Resultat av enkäten	26
8.2 Analys av enkäten	27
8.3 Tolkning av enkätsamtalen	27
8.4 Analys av diskussionerna kring enkäten	28
8.5 Analys av av filosofisamtalen	28
8.5.1 Tillfälle 1 – tal men inte samtal	28
8.5.2 Tillfälle 2 – plötsligt händer det	29
8.5.3 Tillfälle 3 – eleverna utforskar mer	29
8.5.4 Undersökning av premisser (Tillfälle 2 & 3)	30
8.5.5 Tillfälle 4 - eleverna undersöker varandras argument	31
8.6 Community of inquiry uppnått?	32
8.7 Konkreta eller abstrakta frågeställningar?	32
8.8 Samtalsledarens roll	32
8.9 Sammanfattning av resultaten	33
9. Diskussion	35
9.1 Koppling till de teoretiska utgångspunkterna	35
9.2 Reflektioner kring genomförandet	36
9.2.1 Artefakter	36
9.2.2 Liten grupp vs helklass	36
9.2.3 Abstrakta frågor ibland de konkretaste?	36
9.3 Reflektioner kring fyra tillfällen med filosofi med barn	36
9.3.1 Entimmes-gränsen	36
9.3.2 Klokheten i galenskapen	36
9.3.3 Den som lyssnar noga hör mer	37
9.3.4 Undersökandet av premisser	37
9.3.5 Varför filosofi med barn?	37
9.4 Vidare forskning	38
9.5 Svårigheter med tillämpningen	38
10. Slutsats	39
11. Referenslista	41
12. Bilagor	43
Bilaga 1: Enkäten eleverna fyllde i innan och efter	43

3. Inledning

”a democratic society must educate its citizens to reasonableness”¹

Jag älskar barn och jag älskar att tänka. Det bästa som finns är när man får barn att tänka. Min ansats med den här uppsatsen är att jag tror att man kan hjälpa barn att träna på att tänka redan i tidig ålder. Om barn får lära sig att vrida och vända på situationer, och får redskap för att kunna göra det, tror jag att barnens tänkande utvecklas.

När jag för snart 20 år sedan skrev min c-uppsats i praktisk filosofi ställde jag frågan hur mycket kunskap man behöver ha för att fatta ett moraliskt beslut. Det filosofiska svaret är *tillräckligt mycket*, men hur mycket det är i praktiken beror på situationen. Däremot menar jag att mängden kunskap som behövs är större än många verkar tro. På det följer att jag tror att filosofi med barn kan bidra till mer tänkande barn, vilket i sin tur förhoppningsvis leder dem till att vilja samla information för att kunna fatta så bra moraliska beslut som möjligt.

När jag läser i förslaget till nya läroplanen² att det ska vara mer fokus på fakta i de yngre åldrarna blir jag både förvånad och bekymrad. Fakta utan sammanhang är som fart utan riktning – det låter sig inte göras. I ett exempel i Hartman och Torstenson-Eds bok *Barns tankar om livet* räknar en pojke i femte klass upp alla orättvisor han kan komma på i världen, exempelvis mobbning, att män bestämmer över kvinnor i vissa länder och att vissa svälter när andra slänger mat.³ Men jag kan inte urskilja att han har reflekterat, eller tänkt på hur man skulle lösa problemet. För mig är det dit vi behöver komma och då måste vi nå djupare än att räkna upp orättvisor – vi måste dissekera dem genom att diskutera dem för att få en djupare förståelse.

Därför vill jag försöka visa att grunden snarare än mer fakta är mer tänkande. Ett tänkande som kan överföras över ämnesgränserna,⁴ och – vilket förhoppningsvis indikeras av denna studie – kan övas upp av sjuåringar på bara ett par lektioner. Den moderna grundaren till filosofi med barn, Matthew Lipman, formulerar en av nycklarna till varför filosofi är så viktigt: ”Det är mindre viktigt att barn lär sig data än att de lär sig tänka effektivt”⁵.

Filosofi med barn är inte till för att lära sig begrepp som argument och premiss eller att lära sig skilja Immanuel Kant från David Hume – det handlar om att skaffa sig ett förhållningssätt som präglas av intellektuell nyfikenhet⁶. Fakta glömmes vi människor lätt bort, men förhållningssättet kommer barnen förhoppningsvis att ha med sig genom hela livet.

”Att filosofera är att tänka noga”⁷. Så inleder Liza Haglund sin bok *Att tänka noga*. Det är en filosofibok som vänder sig till barn och sammanfattar vad filosofi handlar om. Enligt min mening

¹ Lipman (1991), i Bartels, Onstenk & Veugelers (2018), s. 29.

² Skolverket (2019).

³ Hartman & Torstensson-Ed, s. 123.

⁴ Malmhether & Ohlsson.

⁵ Lipman, Sharp & Oscanyan, s. 103.

⁶ Pihlgren, s. 91f.

⁷ Haglund.

sammanfattar citatet också vad läroplanen uttrycker när den uppmanar oss att argumentera⁸ och resonera⁹, vilket uttrycks inom de flesta ämnen i läroplanen, och dessutom tydligt understryks i de inledande två kapitlen *Skolans värdegrund och uppdrag* och *Övergripande mål och riktlinjer*. Här finns exempelvis formuleringar som "[undervisningen] ska utveckla deras [elevernas] förmåga att ta personligt ansvar", "[d]et är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ" och "[s]kolans mål är att varje elev kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen".¹⁰

Jag vill utmana uppfattningen att yngre barn inte kan tänka mer avancerat, att man först måste lära sig enklare former av tänkande för att först senare – och vissa inte alls – kunna gå vidare till högre former av tänkande.¹¹ Jag sällar mig därmed till tidigare forskning på samma tema med liknande frågeställning. Malmhøster & Ohlsson bedrev i början av 90-talet studien *Filosofi med barn* där elever fick filosofiundervisning två gånger i veckan under tre års tid. Det satte spår som sedan fanns kvar flera år senare.¹² Ericsson, Krampe & Tesch-Romers artikel *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance* visar att övning – *deliberate practice*¹³ – är det som ger färdighet; om man ska bli riktigt bra på något är det bäst att börja när man är ung. Jag vill testa om redan fyra lektionstillfällen kan göra skillnad. På fyra tillfällen kommer vi sannolikt inte uppnå klokhet i den bemärkelsen som Ragnar Ohlsson menar (att ha en prövande, nyfiken, öppen, kritisk och ödmjuk hållning¹⁴) men jag hoppas att eleverna redan efter dessa tillfällen blivit lite mer nyanserade i sina utlåtanden.

⁸ Argument/argumentera återfinns 87 gånger i LGR11.

⁹ Resonera återfinns bara 13 gånger men resonemang återfinns 467 gånger i LGR11.

¹⁰ Skolverket (2016), ss. 8, 9 respektive 12.

¹¹ Case.

¹² Malmhøster & Ohlsson.

¹³ Ericsson, Krampe & Tesch-Romer.

¹⁴ Malmhøster & Ohlsson, s. 408.

4. Bakgrund och tidigare forskning

”Det har visat sig att även mer reserverade och tillbakadragna elever vågar delta i diskussionerna om klassrumsklimatet upplevs som tillåtande”¹⁵

4.1 Filosofi med barn – en kort historik

För snart hundra år sedan tog Leonard Nelson åter upp Sokrates idé med det sokratiska samtalet, att målet med filosofiundervisning inte var att lära sig om gamla filosofer utan att istället själv filosofera.¹⁶ Matthew Lipman utvecklade detta i USA på 60-talet då han gick från att undervisa filosofi på universitetet till att utveckla *P4C, Philosophy for Children*. Lipmans mål var ett *community of inquiry*, ett gemensamt demokratiskt rum där allas röst väger lika tungt och där man tillsammans strävar mot en förståelse av vår omvärld.¹⁷ På 80- och 90-talet spreds försök med filosofi med barn runt om i Europa, fortfarande med fokus på barns filosoferande och (därmed) fokus på kritiskt tänkande. Idag är filosofi med barn mer diversifierat, sedan millennieskiftet har filosofi med barn på ett makroplan snarare strävat efter (ut)bildningen av den demokratiska medborgaren.¹⁸

4.2 Filosofi med barn i Sverige

Malmhøster och Ohlsson drev ett projekt med filosofi för barn i Sverige på 90-talet. Det grundade sig på Lipmans pedagogik och innebar undervisning i filosofi – filosofisamtal – två gånger i veckan under hela lågstadiet. Undervisningen följdes sedan upp under mellanstadiet där eleverna i klassen som fått undervisning i filosofi jämfördes med elever i klasser som inte fått undervisning i filosofi för att undersöka om effekterna av filosofiundervisningen sitter kvar även över tid.

Enligt Malmhøster & Ohlsson ser man långsiktiga resultat av att elever fått filosofiundervisning grundat på Lipmans pedagogik. Resultaten gäller filosofiska problem men även matematikproblem och ett guidat besök på nationalmuseum. Jämfört med en kontrollgrupp var mellanstadietseleverna som fått filosofiundervisning under lågstadiet bättre på att inta olika perspektiv, argumentera och föra självständiga resonemang. Dessutom var de bättre på att diskutera sig fram till lösningar i grupp. Det matematiska problem som deltagarna ställdes inför i studien handlade om att en plank ska delas i tre lika stora delar, och eleverna ska i grupp komma fram till ett svar i decimalform. Förutom att eleverna som haft filosofisamtal fördelade talutrymmet jämnare¹⁹ så hade de ett större intentionsdjup i sina diskussioner jämfört med kontrollklassen; de hittade inte bara lokala eller tillfälliga lösningar (33,33 är ju ett bra svar om man ska dela upp en 100 centimeters-planka på tre men ger ingen vägledning i hur man ska hantera oändliga decimaltal) utan de resonerade också kring

¹⁵ Lipman et al, s. 103.

¹⁶ Børresen & Persson, s. 250.

¹⁷ Bartels et al (2015), s. 682.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Malmhøster & Ohlsson, s. 196.

mer generella lösningar.²⁰ De ställde också mer oväntade frågor, och frågor med större djup på nationalmuseum, och eleverna var också öppnare och mer fantasifulla, och dessutom mindre begränsade av att söka ”rätt svar” när guiden ställde frågor.²¹

Dessa resultat uppnåddes trots att det inte alltid var strikt filosofiska frågor som diskuterades på filosofilektionerna²², däremot verkar lektionerna ha präglats av ansatsen att föra sokratiska samtal.

Tväråna har i sin undersökning *Theories of justice among eight-year-olds* tittat på vad hos läraren som skulle få åttaåringar som får diskutera rättvisa att utveckla sitt kritiska tänkande.²³ Hon visar att om eleverna väl förstår att rättvisa är ett omtvistat begrepp så kan de om de guidas rätt av läraren – exempelvis genom att hen visar på skillnader mellan olika åsikter och på så vis blottlägger argumenten bakom åsikterna – utveckla en högre nivå av kritiskt tänkande.²⁴ Tväråna indikerar att man bör överväga att inför kritiskt tänkande kring begreppet rättvisa tidigt i samhällskunskapsundervisningen.²⁵

Min undersökning bygger vidare på Tvärånas undersökning och undersöker om sjuåringar utvecklar sitt kritiska tänkande genom filosofiska samtal om bland annat – men inte endast – rättvisa.

4.3 Filosofi med barn i världen

I början av 2000-talet införde Buranda State School i norra Australien filosofi på schemat för samtliga elever. Resultaten förbättrades på ett anmärkningsvärt sätt, både de akademiska och de sociala, och de vann utmärkelsen Outstanding National Improvement by a School.²⁶ Om detta enbart kommer från filosofistudier eller engagerade lärare som vill göra skillnad kanske inte går att föra i bevis men det gav mig än mer inspiration att genomföra detta projekt.

I Nederländerna drevs 2006–08 ett forskningsprojekt som hette *Philosophy for Democracy*.²⁷ Där granskades 16 lektioner i form av filosofiska samtal från åldern fyra (skolstartsåldern i Nederländerna) till tolv år, där samtliga barn haft filosofiska samtal genom hela skolåldern. Barnen som deltog i samtalen hade alla haft filosofi på schemat i minst ett par månader. Bartels, Onstenk & Veugelers undersökte hur barnen diskuterade. Barnens argument delades in i nivåer som exempelvis: utgår enbart från sig själv/argumenten är generaliserbara/deltagarna lyssnar på varandras argument (interdependence). Sedan kvantifierades elevernas svar i kategorier utifrån kvalitén i svaren. Det visade sig att elevernas utsagor blev mer komplexa ju högre upp i årskurserna de befann sig. Även hur lärarna ledde samtalen analyserades. Dels framkom det föga överraskande utfallet att lärare för yngre årskurser ledde samtalen i större utsträckning än lärare i de äldre årskurserna, dels visade det sig att huruvida läraren ledde samtalet med hjälp av sokratiska frågor som *varför* och *hur vet du det* hade med lärarens stil, eller läraren som person, att göra snarare än i vilken årskurs de undervisade. Med reservation för studiens begränsade storlek drar Bartels et al ändå den försiktiga slutsatsen att det verkar som att de klassrum som hade en lärare som

²⁰ Malmhether & Ohlsson, s. 196ff.

²¹ Ibid, bland annat ss. 171, 251f, 267f, 345.

²² Ibid, s. 349ff.

²³ Tväråna (2018).

²⁴ Ibid, s. 54ff.

²⁵ Ibid, s. 59.

²⁶ UNESCO (2007).

²⁷ Bartels et al (2015), Bartels et al (2018).

summerade det som sagts i kombination med att ställa sokratiska frågor hade högre kvalité på barnens diskussioner.²⁸

Det kan vara svårt att mäta de framsteg eleverna gör genom filosofiska samtal, i synnerhet genom kvantitativa metoder²⁹, men Bartels et al lyfter fram ett par undersökningar som lyckats påvisa att filosofiundervisning för barn leder till framsteg³⁰. En skotsk studie av Cassidy och Christie visade att elever som fått filosofiundervisning blev mer medvetna både om sin omvärld och om konsekvenserna av sina egna beslut. Di Masi och Santis undersökning i Italien visade att filosofiundervisning hade en positiv påverkan på barnens förmåga att resonera kring moral. De förra använde loggböcker, intervjuer med elever, fokusgrupper med lärare och diskussioner om dilemman före och efter undervisningen som mätmetod, medan de senare använde standardiserade test för moral respektive resonemangsförmåga.

4.4 Filosofi med barn och kritiskt tänkande

Sammantaget verkar forskningen visa att filosofi med barn påverkar dem till att bli mer demokratiska medborgare. Utan rätt vägledning från läraren riskerar det dock att enbart bli de demokratiska aspekterna dialog och deltagande, samt en tillåtande attityd som hamnar i fokus och inte det kritiska tänkandet och analyserandet av bakomliggande argument.³¹

Karabulut har gjort en genomgång av forskning gjord mellan 1977 och 2006 och funnit tre centrala element för undervisning av kritiskt tänkande: diskussioner, användandet av skrivande i undervisningen samt ställandet av frågor, i synnerhet frågor på en högre nivå som *varför* och *hur*.³² Kritiskt tänkande uppstår inte av en slump utan först efter medveten och noggrann planering, och det kräver ansträngning och engagemang av läraren.³³

Kritiskt tänkande har inte alltid varit centralt i skolan eller lärts ut över huvud taget.³⁴ En intressant fråga är varför det efter att ha lyfts fram på 80-talet, av bland andra Lipman, sedan får en mindre framträdande roll.

Hittills har forskningen visat att just det kritiska tänkandet inte utvecklats så mycket som man skulle kunna tro av filosofiska samtal, med tanke på hur många av de andra delarna av det demokratiska medborgarskapet som utvecklas av just filosofiska samtal med barn.

4.5 Kritiskt tänkande och nyanserade åsikter

Tidigare i uppsatsen berörde jag hur filosofi med barn kan påverka det kritiska tänkandet, samtidigt som jag ämnar undersöka om eleverna blir mer nyanserade. Jag gör antagandet att kritiskt tänkande

²⁸ Bartels et al (2015), s. 696.

²⁹ UNESCO (2007), s. 26.

³⁰ Bartels et al (2018), s. 26f.

³¹ Tväråna (2019b), Bartels et al (2018).

³² Karabulut, U.S. (2012).

³³ Ibid, s. 207.

³⁴ Karabulut, U.S. (2012).

genererar nyanserade åsikter, varför de två begreppen kritiskt tänkande och nyanserade åsikter på ett sätt är att jämföra i denna uppsats; jag stipulerar att det ena följer av det andra.

4.6 Filosofiska samtal och läroplanen

I LGR11 nämns kritiskt tänkande en gång i kapitel 2.2 *Kunskaper om vilka mål eleven ska ha uppfyllt efter genomgången skolgång*. Totalt nämns ordet "kritiskt" 13 gånger i läroplanen.³⁵ Ordet "resonemang" återfinns nästan 500 gånger i läroplanen, vilket får en att undra vilka tankar som finns kring att föra ett kritiskt resonemang. Kanske tänker sig de som formulerat läroplanen att kritiskt tänkande ingår i resonemang.

Läroplanens eventuella avsaknad av fokus på kritiskt tänkande lär åtminstone inte ha att göra med att barn inte är intresserade av moraliska frågor. Hartman & Torstenson-Ed har sammanställt studier med sammanlagt över 1000 intervjuade barn och de sammanfattar sina intryck så här: "Så mycket står klart att frågor om rätt och orätt engagerar många barn. Det finns ett genuint intresse för etiska frågor oberoende av den styrning som kan finnas från hemmet, skolan och kamratkretsen."³⁶

4.7 Filosofi med barn och kraven på läraren

Lipman anger fyra punkter som en lärare behöver uppfylla för att kunna leda filosofi med barn.³⁷ Alla fyra korrelerar för mig på olika sätt med hur en lärare bör verka. Att uppfylla nedanstående punkter är alltid eftersträvsvärt, men i synnerhet när man ska leda filosofisamtal.

△ Att inta en filosofisk hållning och att tro att det gör skillnad

Detta innebär bland annat att uppmuntra barn att formulera sina åsikter och argument, att diskutera och syna argument. Att målet är att man tillsammans ska skaffa sig en undersökande, utforskande utblick på världen. Men också att själv vara konsekvent med vad man säger och hur man agerar.

△ Undvika indoktrinering

Detta gäller givetvis lärarens åsikter, även om det i viss mån är omöjligt. Påståendet att filosofi i sig är indoktrinering som Lipman bemöter i sin bok från 1980 tror jag inte längre är så spritt.

△ Respekt för barns åsikter

Här handlar det både om att läraren behöver ha insikten att hen inte själv sitter inne med alla svar, men även om sättet man bemöter barn som man vet har fel på; målet med lärarens bemötande ska vara att barnet ska växa, inte att sätta det på plats.

△ Vinna barnens förtroende

Detta handlar om att barnen behöver känna förtroende för att läraren inte ska sätta dem på plats, men också för att de som personer, deras åsikter och funderingar ska tas på allvar. För att kunna uppnå detta behöver läraren enligt Lipman vara säker på sig själv och trygg med sina värderingar.

³⁵ Skolverket (2016).

³⁶ Hartman & Torstensson-Ed, s. 121.

³⁷ Lipman et al, s. 84ff.

4.8 Om filosofi med barn och relativism

Främjar filosofi med barn en relativism, att barnen till slut anser att *om allting beror på får ju alla tycka vad de vill, man vet ju ändå inte vad som är sant?* Enligt Malmhester & Ohlsson är det inte filosofin som är skyldig om människan utvecklas i denna riktning utan snarare samhället; Malmhester & Ohlsson märkte lika stor relativism i kontrollklassen som i klassen som haft filosofiundervisning så där gick relativismen i alla fall inte att härleda till just filosofiundervisningen.³⁸

Däremot handlar det filosofiska samtalet i stor utsträckning om att tillsammans utvärdera vilka argument som fungerar bäst, och till vilken ståndpunkt det kanske helt saknas goda argument. Det är lärarens roll att styra samtalet mot detta, liksom att bemöta elever som kommer med relativistiska argument som *vi kan ju ändå inte veta någonting*.³⁹

³⁸ Malmhester & Ohlsson, s. 357ff.

³⁹ Børresen & Persson, s. 255f.

5. Syfte

”Att föra filosofiska samtal är att ’vara oense utan att vara osams’”⁴⁰

Huvudsyftet med min studie är att uppnå det Lipman kallar ett *community of inquiry*⁴¹. Det handlar om att uppmuntra barnen att tänka filosofiskt; att vara beredda att resonera, att ha ömsesidig respekt för varandra och att istället för att ha indoktrinering som slutmål ha utforskande. Elever ifrågasätter gärna andras åsikter men det är sällan som argumenten verkligen undersöks.⁴² I ett *community of inquiry* är dock detta en central del. Ett *community of inquiry* innefattar också att alla ses som jämlika deltagare; det viktiga är inte vems åsikten är utan huruvida den åsikten stöds av bra argument.⁴³ Studien syftar till att undersöka om ett *community of inquiry* kan uppnås – eller vägen dit åtminstone påbörjas – på bara fyra träffar.

Lärare som varit med i det nederländska forskningsprojektet *Philosophy for Democracy* ansåg att filosofiska samtal bidragit till bättre socialt klimat, högre kvalitet på konversationerna och bättre konfliktlösning.⁴⁴ Däremot visar Bartels, Onstenk & Veugelers undersökning att det är just de demokratiska kvaliteterna som utvecklas, inte nödvändigtvis det kritiska tänkandet eller den faktiska kvaliteten på argumentationerna.⁴⁵ Om ett *community of inquiry* kan uppnås i denna studie tror jag även att det visar att filosofiska samtal bidrar till en ökad nyansering hos eleverna, och att de därmed kan sägas ha uppnått en högre grad av kritiskt tänkande.

5.1 Vad är kritiskt tänkande?

Vad kritiskt tänkande består av är givetvis en tolkningsfråga och det finns inte en enda sanning. Däremot innefattar de flesta definitioner att man ska tolka, analysera, bedöma och dra slutsatser, men även att man ska ta ställning.⁴⁶ I debatten kring kritiskt tänkande är det en ofta förfäktad åsikt att det kritiska tänkandet är ämnesspecifikt och inte går att transferera mellan olika ämnen.⁴⁷ Förhoppningsvis kan denna studie visa att kritiskt tänkande ger mer nyanserade ståndpunkter.

5.2 Mitt bidrag till Filosofi med barn

Både exemplet med Buranda State School i Australien och den nederländskastudien *Philosophy for Democracy* har visat att filosofiska samtal med barn kan bidra till ett bättre socialt klimat men det finns inte lika tydliga tecken på att filosofiska samtal leder till ett mer nyanserat tänkande. Den svenska studien *Filosofi med barn* visade att filosofiska samtal leder till ett djupare tänkande och

⁴⁰ Ett av barnen som var med i *Philosophy for Democracy*-studien. Bartels et al (2018), s. 33.

⁴¹ Lipman et al, s. 45f.

⁴² Ibid, s. 31.

⁴³ Bartels et al (2018), s. 25.

⁴⁴ Ibid, s. 34.

⁴⁵ Ibid, s. 34, 36.

⁴⁶ Tväråna (2019a), s. 22.

⁴⁷ Tväråna (2019a), s. 24.

funderande och Tvärånas studie om filosofiska samtal om rättvisa med åttaåringar belyser att åttaåringar mycket väl kan börja resonera kring begreppet rättvisa när de inser att det är ett omtvistat begrepp. Jag vill undersöka om filosofiska samtal med barn redan efter så lite som fyra tillfällen gör eleverna mer nyanserade i deras värdeutsagor.

5.3 Syftesformulering och frågeställningar

För att undersöka om och i så fall hur barn påverkas av redan ett fåtal tillfällen med filosofisamtal ställs i den här uppsatsen tre frågor:

△ Visar enkätsvaren att eleverna har blivit mer nyanserade efter fyra tillfällen med filosofisamtal, och i sådana fall hur?

△ Hur utvecklades samtalen över tid med avseende på mönster i hur de pratar och hur de betar sig?

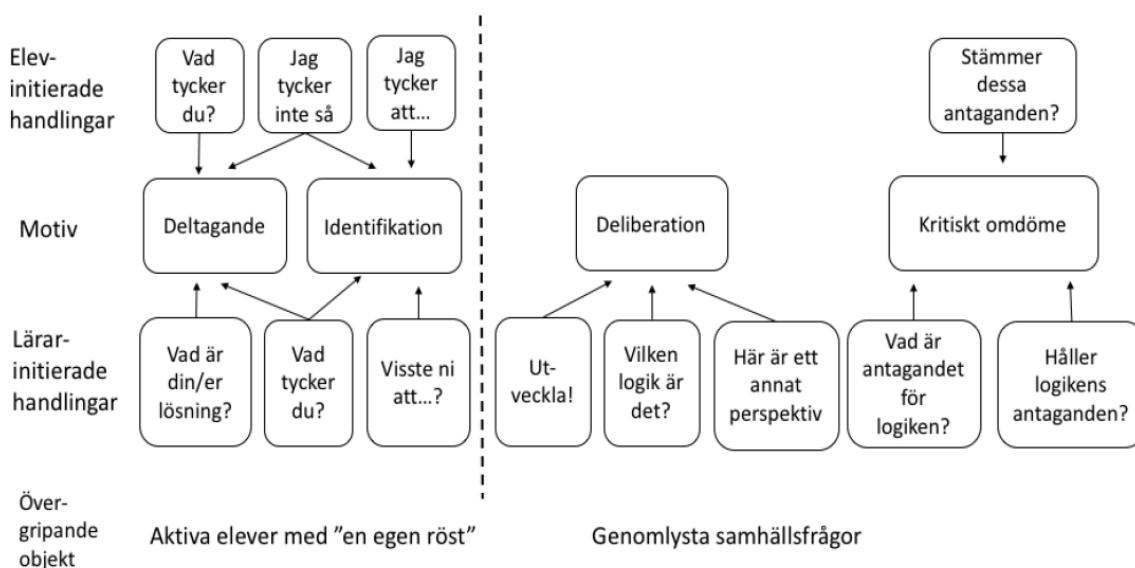
△ I vilken mån kan ett *community of inquiry* uppnås – eller vägen dit åtminstone påbörjas – på bara fyra träffar?

6. Teori

*Aktiva lärare gör att eleverna utvecklas mer*⁴⁸

6.1 Två övergripande ämnespraktiker i samhällskunskapsundervisningen

I sin studie *Tycka eller tänka om rättvisa* identifierar Tväråna två olika ämnespraktiker för undervisning i samhällskunskap.⁴⁹ Den första handlar om aktiva elever där målet för undervisningen är deltagande och identifiering; läraren är i princip nöjd om alla har svarat på frågan *vad tycker du?* Den andra handlar om deliberation och kritiskt omdöme som drivkraft för undervisningen, och där ställer läraren frågor som *varför det?* Att undervisningen är deliberativ avser att den utgår från att diskutera ses som ett samtal mellan jämbördiga, där målet är att komma fram till den bästa lösningen, inte att vinna diskussionen. Figuren nedan illustrerar schematiskt de två ämnespraktikerna.⁵⁰



Figur 1. Deltagande och identifikation avgränsat från deliberation och kritiskt omdöme. Tagen från Tväråna (2019b).

⁴⁸ Bartels et al (2018).

⁴⁹ Tväråna (2019b), s. 147ff.

⁵⁰ Ibid, Figur 1, s. 147.

Tvärånas undersökning visar att själva förekomsten av diskussioner och ställningstaganden i ett klassrum inte behöver betyda att där också utvecklas kritiskt tänkande. För att detta ska uppstå måste lärarens ämnespraktik vara deliberativ och syfta till att uppnå kritiskt omdöme.⁵¹

Jag menar att Tvärånas två övergripande ämnespraktiker gäller även i annan undervisning än just samhällskunskap; det kritiska tänkande bör rimligen återfinnas i all undervisning och jag tycker att Tvärånas indelning är generaliserbar över ämnesgränserna.

Jag ansluter mig till Lipmans syn på hur barn lär sig, det vill säga ett avståndstagande av behaviorismens syn att inlärning primärt handlar om betingning, stimuli och respons. Istället uppstår kunskap i interaktion med andra, och kunskap kan inte sägas vara barnets förrän de kan använda kunskapen; memoreringskunskap är ointressant.⁵² Vidare anser jag liksom Matthews att Piagets utvecklingssteg handlar om ett annat slags abstrakt tänkande än det som krävs för att kunna filosofera. Piagets abstraktionsnivåer handlar om att förstå komplexa vetenskapliga teorier – när det gäller att filosofera vrider och vänder barn på samma slags frågeställningar som professionella filosofer.⁵³

6.2 Den aktive läraren vs knapphändiga instruktioner

Kirshner, Sweller & Clark visar att knapphändiga instruktioner med argumentet att eleverna själva ska konstruera sin kunskap inte fungerar när eleverna är nybörjare på ett område⁵⁴ eftersom arbetsminnet då blir överbelastat.⁵⁵ Eleverna behöver istället tydliga instruktioner och mycket vägledning för att kunna utvecklas. När de uppnår en högre nivå av kunskap inom ett område kan knapphändigare instruktioner för att nå ett mer konstruktivistiskt lärande fungera.⁵⁶

6.3 Begreppsdefinitioner

[Community of inquiry](#) ser jag som ett slags intellektuellt torg där alla åsikter får saluföras bara argument kan styrka dem. Det handlar inte om att vinna diskussioner utan är istället ett slags gemensamt utforskande där man tillsammans försöker besvara frågorna varför och på vilka grunder.

[Artefakter](#) I det här sammanhanget kommer artefakterna bestå av de bilder på barn och frukter som jag har med till diskussionerna kring rättvisa (se bild 1 nedan), samt tändstickorna som används för att utforska vad som konstituerar en cirkel (se bild 2 nedan).

⁵¹ Tväråna (2019b), s. 153ff.

⁵² Lipman, s. 83.

⁵³ Matthews (1980, 1996), i Pihlgren, s. 33f.

⁵⁴ Kirshner, Sweller & Clark.

⁵⁵ NSW Government. *Cognitive load theory: Research that teachers really need to understand.*

⁵⁶ Kirshner, Sweller & Clark.

6.4 Etik och moral

Det är svårt att hitta någon distinkt gräns mellan moral och etik även om orden ibland tolkas som att moralen har att göra med våra handlingar och etiken med vårt normsystem; alltså *gör* eller *bör*. I den här uppsatsen använder jag orden som synonymer för vårt tänkande kring vårt handlande.

7. Metod

”Kritiskt tänkande uppstår inte av en slump, utan först efter medveten och noggrann planering – och det kräver ansträngning och engagemang av läraren.”⁵⁷

Det gäller att få eleverna att röra sig från att bara tala till att samtala. Samtal är dialog, och handlar inte om att alla ska få säga sin mening, det handlar om att man ska lyssna, försöka förstå och sedan med hjälp av läraren tillsammans vrida och vända på argumenten.⁵⁸

Därför har jag valt sokratiska samtal som metod, för att försöka komma fram till mer kritiskt tänkande hos eleverna genom att uppnå ett community of inquiry.

7.1 Undervisningsmetod

Case har kärnfullt och elegant formulerat vad kritiskt tänkande egentligen handlar om: “To think critically is essentially to engage in deliberations with the intention of making a judgement based on *appropriate criteria*”⁵⁹ (min kursivering). Målet med undervisning i allmänhet, och med det filosofiska samtalet i synnerhet, är att förstå att ett beslut bör grundas på utvärdering av fakta utifrån icke-personliga kriterier. Till detta behöver man kritiskt tänkande.

Däremot vänder jag mig emot en del av det Case menar, nämligen att kritiskt tänkande alltid övas ihop med ett stoff-innehåll (från läroplanen).⁶⁰ Jag menar att man om man övar kritiskt tänkande genom filosofi så är det inte direkt ett användande av läroplanens stoffinnehåll, utan ett sätt att tillskansa sig kritiskt tänkande som kan användas för inläring av stoffinnehållet i läroplanen. Däremot finns poängen att kritiskt tänkande utan bakgrundskunskap är svår, för att inte säga omöjlig, att tänka sig.⁶¹ Vidare behövs kritiskt tänkande för att förstå innehållet i läroplanen.

Cognitive load måste beaktas när lektionstillfällena planeras. Då både arbetsminnet och långtidsminnet kan belastas alltför hårt samtidigt behöver man förklara både metod och innehåll grundligt; exempelvis förklara att rättvisa är ett omtvistat begrepp, som ett slags *worked example*⁶² på hur man ska angripa filosofiska samtal. Cognitive load gäller i synnerhet matematik och de naturorienterade ämnena,⁶³ men jag menar att de även har bäring i humanämnena.

Bartels et al (2016) menar att deras studie *Philosophy for Democracy* visar att elever utvecklar ett mer komplext sätt att resonera från fyra års ålder upp till tolv år. Det finns ett mer utvecklat resonemang i åldern 6–9 år än tidigare, men däremot saknas även i åldern upp till tolv år den kategori som definierats som den mest utvecklade formen av filosoferande (“D”, dvs det

⁵⁷ Karabulut, s. 207.

⁵⁸ Børresen & Persson, s. 249.

⁵⁹ Case (2015), s. 3.

⁶⁰ Ibid, s. 2.

⁶¹ Ibid, s. 4.

⁶² NSW Government, Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, s. 80.

⁶³ NSW Government, s. 8.

gemensamma konstruerandet av mening⁶⁴). Jag tror inte att jag kommer hinna utveckla det tillsammans med eleverna på bara fyra träffar men kanske kommer jag att kunna skönja en progression i komplexiteten som eleverna argumenterar på, liksom den där Tväråna byggt vidare på Simpsons progressionssteg.⁶⁵

7.2 Genomförandet

7.2.1 Det filosofiska samtalet

Det filosofiska samtalet, också kallat det sokratiska samtalet, är det som är grunden – själva metoden – för filosofi med barn och därmed även för denna studie. Även om läraren är den som leder samtalen så är målet en jämn spelplan mellan lärare och elever. Läraren ska däremot tillse att eleverna uttrycker sina åsikter, synar argument och respekterar varandra.⁶⁶ Läraren ska inte komma med färdiga moraliska principer (för eleverna att anamma) utan istället visa hur man kan komma fram till moraliska principer.⁶⁷ Dessutom måste läraren se till att det inte bara blir åsikter som uttrycks rakt ut utan att dessa och deras argument varsamt synas i sömmarna.⁶⁸

Pihlgren menar att det sokratiska samtalet kan förändra hela sättet som kommunikationen sker på i klassrummet, och att elevers kritiska tänkande gynnas av det.⁶⁹ Den stora skillnaden mot den traditionella klassrumsundervisningen är att läraren inte sitter inne med svaret; läraren blir mer en samtalsguide och det är elevernas utvecklande av tänkandet som står i fokus.⁷⁰

En intressant (om än på grund av det begränsade statistiska underlaget försiktig) slutsats som Bartels med flera kom fram till är att lärare som var aktiva, och ställde sokratiska frågor, fick mer komplexa resonemang och argumentation i sina klassrum.⁷¹

Riktlinjer för filosofiska samtal

För att få till ett filosofiskt samtal behöver vi arbeta med öppna frågor,⁷² för att förstå att vi arbetar med omtvistade begrepp⁷³ – det finns inget rätt svar (men måhända ett antal felaktiga). När det gäller hur man ska diskutera för att det ska kunna bli ett filosofiskt samtal listar Tväråna fyra nycklar som eleverna måste förstå, vilka citeras nedan (eleverna i Tvärånas studie diskuterar rättvisa varför punkterna nedan utgår från begreppet rättvisa):⁷⁴

- rättvisebegreppets omtvistade natur,
- hur de olika tolkningarna av begreppet skiljer sig åt,
- vilka antaganden som de olika tolkningarna grundar sig på, samt
- att syftet med analysen är att granska dessa antagandens hållbarhet.

När det gäller min studie, som inte specifikt avhandlar rättvisa, kan Tvärånas fyra nycklar formuleras generellare som:

⁶⁴ Bartels et al (2016), s. 695f.

⁶⁵ Simpson 1972, i Tväråna (2019a), s. 114.

⁶⁶ Lipman et al, s. 45.

⁶⁷ Ibid, s. 66.

⁶⁸ Löfstedt, s. 117f.

⁶⁹ Pihlgren, s. 45.

⁷⁰ Ibid, s. 45ff.

⁷¹ Bartels et al (2016), s. 696.

⁷² Tväråna (2018), s. 59f.

⁷³ Ibid, s. 54ff.

⁷⁴ Tväråna (2014), i Tväråna (2019a), s. 95.

- Det är inte säkert att det finns något rätt svar.
- Vad finns det för olika (möjliga) svar på frågan/temat?
- Vad grundar sig de här olika svaren på för argument?
- Vi är ute efter att kritiskt granska de olika argumenten, och försöka se om några av dem är starkare än de andra.

Pihlgren listar fyra punkter för att ett samtal ska bli sokratiskt med fokus på just yngre barn:⁷⁵

- Vi ska hjälpa varandra att tänka noga.
- Lyssna noga på vad andra säger.
- Det finns många svar.
- Var beredd att ändra dig om du upptäcker en bättre idé.

Jag har vid inledningen av varje tillfälle tillsammans med eleverna tittat på och påmint oss om dessa principer. Det har också varit bra att kunna hänvisa till dessa principer om de exempelvis inte lyssnar noga på varandra.

7.2.2 Samtalsstruktur

Mina samtal kommer utgå från en kortad variant av Børresen & Perssons sex punkter för struktur i undervisningsförloppet av ett filosofiskt samtal,⁷⁶ som i sin tur bygger på Lipmans tankar kring filosofi med barn. Jag har tagit bort första punkten (att koppla till läroplanen/lärandemål och att skriva upp på tavlan då eleverna knappt kan läsa) och den sista punkten (att återkoppla till läroplan/lärandemålen) och då återstår fyra punkter som jag anser vara en bra mall att utgå ifrån inför dessa filosofisamtal:

1. Läraren presenterar en uppgift, ett diskussionsunderlag, för eleverna. När eleverna sett och hört uppgiften får de en tankepaus för att alla ska tänka själva först. Om eleverna skulle varit äldre skulle de skrivit ner sina tankar/stödpunkter.
2. En elev presenterar sin lösning eller sina tankar och läraren hjälper i den mån den behövs till att förtydliga.
3. De andra eleverna reagerar på det första svaret, men inte enbart genom att hålla med eller inte utan genom att argumentera mot eller till stöd för det första svaret.
4. Samtalet avslutas med en runda där var och en får säga något om vad de lärt sig eller tyckt varit intressant idag, utan att upprepa vad någon sagt tidigare.

När det gäller knapphändig eller aktiv lärare (se kapitel 5.2 ovan) kommer jag att vara så involverad som möjligt. Då eleverna jag träffar aldrig tidigare sysslat med de saker vi ska hålla på med kommer jag som lärare att vara mycket aktiv i att guida och leda, för att eleverna ska ha så stor möjlighet som möjligt att lära sig.

⁷⁵ Pihlgren, s. 72.

⁷⁶ Børresen & Persson, s. 253.

7.2.3 Tärningen är kastad

För att välja vem som ska börja med att framföra sina tankar kastar jag en tärning. Detta för att ytterligare understryka att det är egalt vem som börjar, det är argumenten vi ska syna och i vilken ände vi börjar spelare ingen roll.⁷⁷

7.3 Vad ska man prata om?

Det är centralt att hitta teman som väcker engagemang hos eleverna. För att uppnå detta är det att föredra ett dilemma eller en fråga som i någon mån kan lösas, inte bara dissekteras.⁷⁸ Att hitta frågor som är både öppna och i viss mening saknar ett svar samtidigt som det är ett problem som ska kunna lösas är onekligen en balansgång.

Många forskare menar att just att ta sig an kontroversiella ämnen är ett bra sätt att fördjupa sin förståelse; eleverna behöver utforska olika perspektiv och utgångspunkter, vara medvetna om och diskutera värderingar. Detta leder dem till diskussion, reflektion och utvecklandet av det kritiska tänkandet.⁷⁹

Tväråna understryker att undervisningen måste planeras och vara specifikt inriktad mot de kritiska aspekterna samt stödjas under lektionerna, exempelvis genom framhållandet av olika perspektiv, för att den ska leda till kritiskt tänkande;⁸⁰ "[s]tudiens resultat pekar mot att enbart det att elever deltar aktivt och engagerat i muntlig diskussion kring samhällsfrågor inte säkert leder till resonemang av deliberativ och kritiskt granskande karaktär."⁸¹

Som inspiration för vad som skulle diskuteras använde jag blandat annat Liza Haglund *Att tänka noga*, Folke Termsans *Fem filosofiska frågor* och Ragnar Ohlssons *Meningen med livet*. Dessutom fick jag hjälp att stöta och blöta frågeställningar och lektionsupplägg av både handledare, handledargrupp och familj.

Jag lade upp samtalen enligt följande.

Tillfälle 1 Enkäten fylldes i och diskuterades, vi diskuterade ett moraliskt dilemma från ett nationellt prov och vi började prata om rättvisa.

Tillfälle 2 Vi fortsatte att prata om rättvisa och fler parametrar som förtjänst och behov förs in.

Tillfälle 3 Vi diskuterade vad en cirkel har för egenskaper och vad som utgör en människa.

Tillfälle 4 Enkäten fylls i igen och vi diskuterar svaren. Sedan diskuteras ett nytt moraliskt dilemma från ett nationellt prov.

⁷⁷ Børresen & Persson, s. 254.

⁷⁸ Tväråna (2019a), s. 96.

⁷⁹ Karabulut (2015).

⁸⁰ Tväråna (2019a), s. 107ff.

⁸¹ Ibid, s. 108.

När det gäller frågeställningarna till diskussionerna har jag utgått från elevnära situationer som rättvisa men också försökt att få mer komplexa frågor och även kontroversiella ämnen, för att på så sätt utmana eleverna att utveckla sitt kritiska tänkande.

Rättvisa känns elevnära och är dessutom ett omtvistat begrepp, vilket torde borge för diskussioner som både lätt kommer igång och dessutom inte tar slut i första taget. För diskussionen kring rättvisa hade jag med inplastade bilder på tre barn, tre bananer, två äpplen och ett päron. Sedan fick eleverna i uppgift att dela upp frukterna rättvist mellan barnen. Först utan andra instruktioner, sedan i följande varianter:

△ Ett barn är jättehungrigt, ett är mellanhungrigt och ett har just ätit.

△ På en ö har tre kompisar sex frukter: ett barn har latat sig, ett har samlat in några frukter och ett har jobbat jättehårt och samlat ihop många frukter.

△ Om de här tre barnen jobbar lika hårt, men en är jättestark och samlar ihop tre frukter, en är mellanstark och samlar ihop två frukter och en är svagare och samlar bara en frukt, hur ska man dela upp frukterna då?



Bild 1. Tre barn, tre bananer, två äpplen och ett päron.

Sedan ville jag utmana eleverna kring det mer abstrakta tänkandet, själva vridandet och vändandet. Vi utgick från en cirkel mitt på bordet formad av cirka 20 tändstickor. Vi pratade om vad som behövdes för att tändstickorna skulle bilda en cirkel. Om man tar bort en i taget, när slutar cirkeln att vara en cirkel? Det var svårt att svara på bara genom teoretiskt diskuterande. När jag däremot tog bort några tändstickor så tog diskussionen fart.

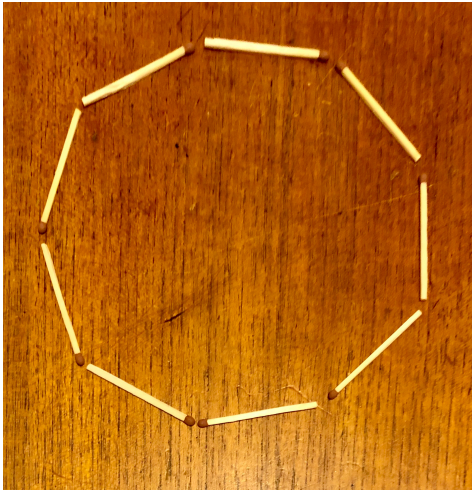


Bild 2. Hur många tändstickor krävs det för att kunna bygga en cirkel?

Från diskussionen av vad som definierar en cirkel tog vi oss vidare till frågan vad som är en människa. Eleverna fick tänka efter och den som svarade först räknade upp de saker hen tyckte ingick varpå vi utgick från det svaret i vårt diskuterande för att försöka komma fram till vad som utgör en människa – och om det kanske rent av finns fler svar på den frågan.

7.4 Forskningsmetod

Jag valde att försöka mäta utvecklingen av elevernas kritiska tänkande på ett kvalitativt sätt. Dels genom att låta eleverna fylla i en enkät innan respektive efter våra samtal, och dels genom att kvalitativt analysera diskussionerna vid alla fyra tillfällen. Jag spelade därför in våra samtal och lyssnade igenom dem flera gånger. Jag skrev ner samtalen men transkriberade inte alla delar. De delar som återges i uppsatsen är dock transkriberingar av samtal.

Frågorna i enkäten (se bilaga 1) var frågor där eleverna skulle svara på en skala om de exempelvis tycker det är okej, inte okej eller någonstans däremellan att stjäla. Jag ville undersöka om eleverna efter de filosofiska samtalen kom att vara mer nyanserade och alltså hamnade mer i mitten av enkätsvaren jämfört med innan samtalen. Eleverna fick även motivera muntligt varför de svarat som de gjort, och på så vis kom jag även åt en kvalitativ bedömning av huruvida elevernas svar berodde på exempelvis osäkerhet eller nyansering.

Jag valde att inte ha med bilder på enkäten jag delade ut för att dels inte ta bort elevernas fokus från frågan, och dels inte leda dem i någon riktning; jag gissar att eleverna riskerar att påverkas olika om en tjuv som ska illustrera "får man stjäla?" ser elak ut eller är en bild av (de egentligen ganska snälla Pippi-skurkarna) Dunder-Karlsson och Blom.

Alternativ 3 är inte utskrivet som "jag vet inte" för att eleverna ska vara tvungna att ta ställning och inte kunna hänvisa till just att de inte vet.

7.5 Metodproblem

Det finns så många metodproblem att nedanstående avsnitt aldrig kan bli uttömmande. Jag tar här upp de problem jag upplevt som mest centrala.

7.5.1 De dubbla stolarnas dilemma

Det är jag som är samtalsledare samtidigt som jag forskar på hur eleverna utvecklas med mig som samtalsledare. Jag upplever inte att forskaren Davids intressen och samtalsledaren Davids intressen krockar särskilt ofta. Men en situation där rollernas intressen skiljde sig åt var när enkäten skulle fyllas i. Då ville forskaren David att enkäten skulle fyllas i utan att eleverna påverkade varandra, medan samtalsledaren David egentligen hade velat att eleverna skulle kunnat prata lite kring de olika frågorna. Under arbetet med att analysera det insamlade materialet, i vilken min egen insats är en del, har jag ansträngt mig för att förhålla mig så objektiv som möjligt.

7.5.2 Principiella metodologiska problem

Det finns ett djupare problem när det gäller enkäten och det är att om man vill mäta skillnaden mellan före och efter behöver man vara säker på vad det är man mäter. Om man ger eleverna samma frågor före och efter så bör det kontrollera samma sak, men då är problemet att eleverna redan sett frågorna, redan tänkt kring dem och dessutom fått kamraternas synpunkter på just de frågorna från när vi diskuterade dem vid det första tillfället. Om man för att undvika detta istället ställer andra frågor så vet man inte längre om man mäter samma sak.

Vidare kan det innebära vissa svårigheter att ha filosofiska samtal med eleverna när man inte känner dem; det är svårt att vara genuin och helt öppen för att man kan ha fel med någon man inte känner.

Urval av elever

Eleverna kommer från en socioekonomiskt stark bakgrund och går i en innerstadsskola. Elevernas klasslärare frågade om det var okej att hen valde ut elever som hen bedömde kunde jobba ikapp det de missade på de vanliga lektionerna för att istället vara med i de filosofiska samtalen. Dessutom föreslog läraren att hen kunde välja ut elever som nog skulle kunna ha en förmåga att uttala sig om saker i omvärlden, och som hen trodde skulle tycka att sådana här diskussioner kunde vara roliga. Min anledning till att svara jakande på hens frågor var i huvudsak att detta är mer av en pilotstudie. Om studien utfaller som författaren hoppas kan en vidare studie undersöka påverkan på en mer diversifierad elevgrupp. Gruppen bestod av tre flickor och två pojkar.

Bortfall

När utgångsmaterialet är fem elever är det givetvis känsligt för bortfall. En elev var bara med vid första tillfället och tio minuter in på andra tillfället så hen räknas inte med i enkäten, vilket betyder ett bortfall på 20%.

Enkätsvaren

Här finns ett antal svårigheter.

Tittar eleverna på varandras svar när de fyller i? Jag tycker att jag lyckas hålla dem från det men det är svårt att garantera. Eleverna försöker ibland ändra sina ifyllda resultat på enkäten när de hör sina kompisar prata. Från och med fråga tre får de när jag räknat till "tre" hålla fram antal fingrar för sitt svarsalternativ för att undvika – eller i alla fall minimera – påverkan på varandra.

Förstår de frågorna? Jag får förklara begreppen *majoritet* och *hastighetsbegränsningarna*. Däremot verkade de, som förväntat, vara bekanta med innebörden av orden, även om de inte kunde benämna begreppen. Jag läste upp varje fråga och frågade därefter eleverna om de hade förstått frågan.

Förstår de hur de ska svara? Vad är exempelvis skillnaden mellan de fem stegen i skalan? Om 1 betyder ja, 3 betyder kanske och 5 betyder nej – vad betyder då 2 och 4?

Svarar eleverna det de tror att jag vill höra? Detta måste man som lärare givetvis vara medveten om, men när eleverna nu ska göra någonting nytt så är det kanske en än större risk att de letar efter svaren de tror att jag vill ha.

Kvalitativ bedömning

Det är jag som bedömer enkätsvaren och det är jag som leder samtalet, och jag vill också gärna påvisa att filosofiska samtal med barn är givande. Jag har trots detta försökt att göra en så objektiv bedömning som möjligt.

Fel eller bristande metod

Risken finns att det är enbart med lärare som har erfarenhet⁸² – eller åtminstone intresse – som det kritiska tänkandet utvecklas genom filosofi med barn. Lipman menar att annat än undantagsmässigt kan inte lärare hantera ansvaret att utbilda elever via filosofiska samtal.⁸³ Det behövs nog övervägt undervisande i filosofi med barn för att den ska bli så bra som möjligt. Liksom för övrigt all annan undervisning.

Etiska överväganden

Samtycke Föräldrarna har gett sitt skriftliga tillstånd till klassläraren, och eleverna har upplysts om att de kan återgå till klassens vanliga undervisning när de vill. Resten av klassen befann sig vägg i vägg med en dörr emellan så det var bara att gå dit. Dessutom avvek en elev under Tillfälle 2 på grund av huvudvärk, så övriga bör varit medvetna om att det i alla fall var möjligt att lämna filosofisamtalen.

Val av diskussionsämnen Jag valde att inte ha med frågor som exempelvis dödsstraff eller abort. Dels därför att jag inte kände eleverna innan, och dels därför att det knappast är nödvändigt för att kunna diskutera filosofiska frågor. Kanske är de frågorna inte heller bättre än andra; för starkt engagemang i en fråga kan ju riskera att påverka urskiljandet av vad som är bra respektive dåliga argument (jämför med diskussionerna kring godisfördelning längre fram i uppsatsen).

7.5.3 Specifika metodologiska problem

Samtalsledarens påverkan

Jag har ännu inte hunnit skapa något förtroende för mig, varken som person, lärare eller ledare av filosofisamtal.⁸⁴ Detta bidrar säkerligen till att de tidigare tillfällena är stimmigare än de senare.

Ett annat problem är att man lär ut metoden samtidigt som man genomför den – det gäller att påminna eleverna om att de ska lyssna, att det inte finns något rätt svar och så vidare, samtidigt som diskussionerna genomförs. Samtalsledaren ska påminna om vilka premisser som gäller och samtidigt lära ut hur en premiss fungerar. Eleverna behöver också lära sig att tvärtemot i den vanliga undervisningen inte räcka upp handen, ivrigt viftandes, signalerande ”jag kan” utan istället lyssna på

⁸² Bartels et al (2016), s. 697.

⁸³ Lipman et al, s. 46f.

⁸⁴ Jämför Lipmans fjärde krav på lärare av filosofi med barn i kapitel 4.7 ovan (Lipman et al s. 88f.).

vad andra säger och i första hand bemöta det. Eleverna blir lätt otåliga och vill bara säga sin åsikt till samtalsledaren.

Mitt samtalsledande kan leda in eleverna på fel spår, eller bara på "mina" vägar; mitt samtalsledande kommer oavsett att påverka eleverna.

Försvårande moment

Jag borde ha haft tydligare förutsättningar, premisser, för att motverka skoj eller "han är jättehungrig", "hon hatar banan" och så vidare. Samtidigt visade det sig också att det ur elevernas skoj och knasigheter uppstod intressanta diskussioner, så kanske finns det en vinst i att ha material som kan skojas lite med.

Eleverna har eventuellt inte arbetat med en cirkel förut och vet då av naturliga skäl inte vad som konstituerar en cirkel – kanske gör det ingenting, kanske är det rent av en fördel? Risken finns dock att eleverna blir mindre engagerade i något de inte känner till, och kanske uppfattar som svårt.

Logistiska förutsättningar

Fredag eftermiddag (tillfälle två och fyra) är det nog extra svårt att vara fokuserad och tänka smarta tankar. Till kommande gånger kan man med fördel försöka planera in tillfällena så att de är både tidigare i veckan och förlagda till förmiddagen.

Det var musiklektion i klassrummet bredvid och bara en tunn vägg emellan. Det var dessutom elevernas klass som hade musik med bekanta låtar som några gärna ville sjunga med i. Detta störde givetvis koncentrationen.

Rummet hade med fördel kunnat vara "tråkigare"; ett kallt grupprum vore nog att föredra framför att som denna gång sitta i ett fritidsrum. Ett antal gånger bröts koncentrationen på grund av saker i omgivningen.

8. Resultat & Analys

”Kjernepunktet i en filosofisk samtale er at forståelse er noe man må tilegne seg gjennom egen tenkning.”⁸⁵

Jag har valt att dela in resultatet två delar där den första utgörs av elevernas enkätsvar och den andra av en kvalitativ analys av samtalen. I enkäten ställs samma frågor före och efter de fyra träffarna med filosofiska samtal. Samtalsanalysen utgörs av min bedömning av de samtal som pågick under samtliga tillfällen, avseende både elevernas sätt att prata och hur de formulerar sig.

När det gäller excerpten från diskussionerna har jag inte återgett mina frågor annat än när de varit nödvändiga för att förstå elevernas svar. *De gånger de återgetts står de i kursiv stil.* Notera alltså att när två elevsvar kommer efter varandra nedan betyder inte det nödvändigtvis att en diskussion mellan elever har uppstått. För att öka anonymitet har jag låtit eleverna numreras olika varje gång, det vill säga Elev 1 i en excerpt är inte nödvändigtvis samma som Elev 1 i en annan excerpt.

8.1 Resultat av enkäten

	Elev A		Elev B		Elev C		Elev D	
	T1	T4	T1	T4	T1	T4	T1	T4
1. Är det rätt att stjäla?	5	4	4	5	4	5	3	3
2. Är det rättvist att majoriteten bestämmer?	3	3	3	3	2	3	2	3
3. Ska syskon få lika mycket lördagsgodis, även om de är olika gamla?	3	2	1	1	5	5	5	5
4. Får man slåss?	4	5	5	4	5	3	5	3
5. Ska man alltid hålla hastighetsbestämmelserna?	3	3	2	3	5	3	3	1
Ytterlighetssvar, dvs antal poäng från svaret 3.	3	4	6	5	8	4	5	4

Tabell 1. Resultat av enkäten vid tillfälle 1 respektive 4.

T1 = Tillfälle 1. T4 = Tillfälle 4. Grönt fält betyder att eleven intagit en mer nyanserad åsikt. Rött fält betyder att eleven intagit en mindre nyanserad åsikt.

Beräkningen av ytterlighetssvar har skett enligt följande:

1 = 2 poäng, 2 = 1 poäng, 3 = 0 poäng, 4 = 1 poäng, 5 = 2 poäng.

Här blir min försiktiga slutsats att de tre elever med starkast åsikter inför samtalen har blivit lite mer nyanserade efter våra samtal.

⁸⁵ Børresen & Persson, s. 249.

8.2 Analys av enkäten

Tre av fyra elever blir alltså mer nyanserade av fyra tillfällen med filosofiska samtal? Förutom det minst sagt begränsade statistiska underlaget är det mest uppenbara förbehållet och invändningen frågan om svarsalternativ 3 "det beror på" är det mest nyanserade. Kanske uppfattade eleverna att jag som samtalsledare ofta själv sa att det beror på, och uppfattade därmed att det nog var det jag ville att de skulle svara. Kanske är det mer nyanserat att ha en åsikt, men en som inte är kategoriskt ja eller nej, det vill säga svarsalternativ 2 eller 4; alternativ 3 skulle ju kunna bero på att man inte är så engagerad. Däremot tror jag inte att eleverna uppfattade alternativ 3 som "vet inte", i alla fall sa eleverna ingen gång att de svarat alternativ 3 för att de inte visste.

En sak som kanske talar emot att svarsalternativ 3 är det mest nyanserade är att i så fall har den elev som var mest nyanserad före blivit lite mindre nyanserad efter. Det skulle i så fall möjligen kunna förklaras med att när vi under våra samtal talat mycket om kluriga frågor om kunskap och moral så har hen fått ett tydligare grepp om sina åsikter.

8.3 Tolkning av enkätsamtalen

Med utgångspunkt i Tvärånas sätt att kategorisera resonemang om rättvisa⁸⁶ och Bartels et als bedömning av kvalitetsaspekten i elevresponser⁸⁷ har jag valt att dela in elevernas resonemang om varför de svarat som de gjort på enkätfrågorna enligt nedanstående.

Inför repektive efter	Vet ej	Beskriver snarare sakförhållandet*	Argument utifrån sig själv	Håller med annan elev	Bemöter annan elevs argument	Motiverar med argument	Generaliserbara argument	Ändrar ståndpunkt
Fråga 1		3					1	
Fråga 1							3	1
Fråga 2	1			1			2	
Fråga 2	1			1			2	
Fråga 3			4					
Fråga 3			4					
Fråga 4		2				1	1	
Fråga 4					2		4	1
Fråga 5		1				1	1	
Fråga 5		2				1	1	

Tabell 2. Kvalitativ kategorisering av elevernas argument för sina enkätsvar. Gröna fält indikerar ett mer kritiskt förhållningssätt.

Fråga 1: Är det rätt att stjäla?

Fråga 2: Är det rättvist att majoriteten bestämmer?

Fråga 3: Ska syskon få lika mycket lördagsgodis, även om de är olika gamla?

Fråga 4: Får man slåss?

Fråga 5: Ska man alltid hålla hastighetsbestämmelserna?

* Till exempel: det är förbjudet i lagen [men folk stjälar ändå ibland], folk slåss ibland, min pappa kör för fort).

⁸⁶ Tväråna (2019b), s. 146.

⁸⁷ Bartels et al (2015), s. 689f.

Min tolkning av siffrorna i tabell 2 är att när det gäller de två mest abstrakta frågeställningarna (fråga 1 och 4) så kan man se en klar utveckling i kvaliteten på argumentationen. Exempel på beskrivningar av sakförhållanden från tillfälle 1:

Elev 1: 4. Ibland får man ta legobitar från andra, på fredagar. Det är oftast fel att ta legobitar, men inte alltid.

Elev 3: 4. En del stjal fast man får inte.

Dessa typer av utsagor försvinner helt till tillfälle 4, då också andelen generaliserbara argument ökar, i kombination med att två elever bemöter andra elevers argument (för exempel se nedan i avsnitt 8.5.5 Eleverna synar varandras argument).

Trots att vi inte diskuterat just om det är rätt att stjäla eller rätt att slåss verkar det som att argumenten kring dessa frågor fördjupas av att diskutera rättvisa, vad som utgör en cirkel och vad som utgör en människa. När det gäller övriga frågor (fråga 2, 3, 5) så förändras i stort sätt ingenting mellan tillfälle 1 och tillfälle 4. En möjlig orsak kan vara att eleverna inte har tolkat dessa frågor som att de handlar om moraliska utsagor.

8.4 Analys av diskussionerna kring enkäten

Frågan som var klart svårast att ha en diskussion med generaliserbara argument kring var frågan om syskon skulle få lika mycket godis. Här klarade eleverna varken före eller efter våra samtal att se bortom sin egen godistilldelning. Det verkar som att när det gäller frågorna om godis och köra för fort var det svårt för eleverna att se utanför sig själva (och sina föräldrar). Det var däremot lättare att få diskussioner och mer generella åsikter på de frågor där eleverna inte såg sig själva som direkt inblandade, däribland frågan om huruvida det är rätt att slåss.

Det är givetvis svårt att exakt avgöra hur ett argument ska tolkas men jag har försökt att som samtalsledare ställa frågor som fick eleverna att förtydliga sina ståndpunkter. En anledning till mer utvecklade argument skulle kunna vara att jag ställer fler frågor under tillfälle 4, men det beror ju också på att eleverna då blivit pratsammare, varmare i kläderna. Liksom kanske även jag, i alla fall känner jag och eleverna varandra bättre vid tillfälle 4. Om eleverna berättar mer för att jag frågar mer eller om jag frågar mer för att de berättar mer är en frågeställning som i svårighetsgrad knappast understiger den om hönan och ägget.

8.5 Analys av filosofisamtalen

8.5.1 Tillfälle 1 – tal men inte samtal

Vid första tillfället pratar eleverna mycket i munnen på varandra, men en bra diskussion är inte liktydigt med att prata i munnen på varandra. Här hamnar man nästan enbart i den ämnespraktik som Tväråna kallar deltagande och inlevelse.

8.5.2 Tillfälle 2 – plötsligt händer det

Även andra tillfället börjar flamsigt, jag får säga åt dem ordentligt att försöka koncentrera sig. Sedan – plötsligt – händer det. Cirka 20 minuter in på andra tillfället, alltså efter ungefär en timmes sammanlagd filosofisamtal, infinner sig ett påtagligt lugn. Eleverna verkar mycket mer koncentrerade och skojsandet som ändå varit ganska framträdande hittills försvinner nästan helt. Även om det fortfarande är svårt för sjuåringarna att ta in de andra elevernas argument så verkar det som om de har förstått vad det sokratiska samtalet går ut på. Eleverna kommer också under detta andra tillfälle med mycket bra, kluriga och kloka tankar kring rättvisa. Förutom att ett lugn sänker sig och fnisset minskar markant så går det snabbare att komma tillbaka till diskussionen även de gånger ett litet fnissande uppstår. Eleverna börjar också svara mer eftertänksamt, man befinner sig oftare i den ämnespraktik som Tväråna kallar deliberation. Dessutom skrattar eleverna oftast inte längre när någon annan elev säger knasiga saker som "den får alla frukter fast den inte gillar frukt" utan koncentrationen består.

8.5.3 Tillfälle 3 – eleverna utforskar mer

Eleverna behöver fortfarande ledas i diskussionen men det är eleverna själva som för diskussionen framåt med sina tankar. Exempelvis hade jag själv inte tidigare tänkt på att det behövs minst nio tändstickor för att det ska se ut som en cirkel; som samtalsledare upplever jag att mitt enda bidrag är att förtydliga vad eleverna säger, samt ta bort tändstickor.

Elev 4: Nu är det ingen cirkel för det är massa mellanrum här.

Så för att det ska vara en cirkel får det inte vara några mellanrum, håller ni andra med om det?

Elev 2: Jag tycker det är en cirkel ändå.

Elev 4: Men jag tycker inte det, för det är streckigare.

Jag lägger ut fyra tändstickor som varsin sida i en (tänkt) cirkel.

Är det här också en cirkel?

Elev 1: Stora mellanrum är ingen cirkel.

Hur stora mellanrum kan det vara då?

- eleverna håller upp olika stora avstånd mellan tummen och pekfingeret –

Varför tycker ni så?

Elev 1: Om det är så här stort [dvs jättestort] mellanrum så ser man inte att det är en cirkel.

Jag flyttar isär tändstickorna för att fråga om det fortfarande är en cirkel men cirkeln råkar ändra form till en elips (oval) och eleverna går igång.

Elev 4: Det där är absolut inte en cirkel!

Varför det?

Elev 3: För det finns en annan form som heter det.

Flyttar tillbaka tändstickorna till cirkelform. Hur är det nu då?

Alla elever: Nu är det en cirkel!

Hur vet man det då, var gränsen går mellan en oval och en cirkel?

Elev 3: Om den är lite spetsig på en sida, så är det en annan form [än cirkel].

Elev 4: Och det här är ingen cirkel för det är för stora mellanrum.

Då har vi två egenskaper för att tändstickorna ska bilda en cirkel: den får inte vara spetsig och det får inte vara för stora mellanrum.

Elev 1: Jo, det kan visst vara mellanrum!

Okej, så det får vara mellanrum men bara inte för stort.

- Jag tar bort ett par tändstickor till ur cirkeln (cirka 12 kvar) -

Är det fortfarande en cirkel?

[---]

Elev 4: Det är inte en cirkel för det blir för spetsigt. Det ser mer ut som ett ansikte och det här [den tändsticka som är längst ner i cirkeln] ser ut som hakan i ett ansikte, och ansikten är ju inte runda.

Men det var ju en lika lång, rak tändsticka i den stora cirkeln?

Elev 4: Men då såg den inte platt ut.

Elev 2: Jag tycker inte heller att det där är en cirkel för det blir sådana där kanter där.

Så en cirkel behöver se rund ut, och inte vara spetsig och inte ha för stora mellanrum?

Elev 1: Men jag tycker fortfarande att det ser ut som en cirkel.

Men om vi tar bort ännu fler tändstickor, var går gränsen för när det är en cirkel?

- Jag tar bort tändstickor så det bara är åtta stycken som ska bilda en cirkel. -

Elev 1: Nu är det ingen cirkel. Kolla, den här är jättespetsig.

Elev 4: Ja, nu är de nästan raka.

- Jag lägger till en tändsticka vilket gör att det blir mer cirkelformat -

Så det måste vara minst nio tändstickor för att det ska vara en cirkel?

Eleverna: Ja.

Elev 4: Men det får inte vara stort mellanrum.

Så nio tändstickor och inte för stort mellanrum, även om ni tycker olika om precis hur stort mellanrummet får vara.

8.5.4 Undersökning av premisser (Tillfälle 2 & 3)

Jag uppfattar att eleverna undersöker premisserna mer och mer. Nedanstående tre exempel är från tillfälle 2 och tillfälle 3. Först ett exempel på hur eleverna undersöker vilka premisser andra elevers argument grundar sig på:

Elev 4: Jag tycker inte elev 2:s uppdelning var bra, för den som jobbat mest fick inga bananer och det är ju de största frukterna.

Elev 2: Jag tycker inte frukterna är olika stora utan bara hur många man får är viktigt.

Eleverna märker alltså att deras argument vilar på olika premisser. Ytterligare ett exempel på det visar sig under diskussionen om vad som utgör en människa, där vi även kommer in på vad som utgör en skola.

Om en vägg i skolan gick sönder och man lagade den med helt andra tegelstenar, skulle det då vara samma skola?

Elev 1, 3 & 4: Ja!

Elev 2: Nej, för det måste vara samma!

Varför?

Elev 2: Annars är något annorlunda.

Men om hela skolan brinner ner och man bygger upp den så den ser precis likadan ut, är det fortfarande samma skola?

Elev 1: Jag tycker att det är samma skola för om ingen märker att den har varit trasig och man bygger exakt likadan, och den ser likadan ut inne.

Så den måste vara prick likadan?

Elev 1: Nej inte prick, den kanske kan vara lite fel.

Elev 4: Inte samma skola! Om den brinner ner och man bygger upp den är det inte samma hus.

Elev 1: Men jag tycker att det är samma skola.

Så det är samma skola, men inte samma hus? Kan det vara ett annat hus men samma skola?

Elev 1 & 4: Ja!

Dessutom hänvisar elever ganska ofta till de premisser jag ställt upp, som hur de tre kompisarna som är olika starka ska dela upp frukterna.

Elev 3: Ja, men de var ju kompisar så den får faktiskt dela med sig.

Men om de inte är kompisar?

Elev 3: Då blir det bråk. Men du sa ju att de var kompisar.

8.5.5 Tillfälle 4 - eleverna undersöker varandras argument

Vid första tillfällets diskussion kring frågorna radar eleverna bara upp egna argument. Vid fjärde tillfället undersöker eleverna varandras argument när de ska prata om huruvida man får slåss.

Elev 4: Fyra – jag tycker ibland får man det. Om man är i ett [teve-]program får man det men inte annars [dvs om man låtsas får man det, men inte på riktigt].

Elev 2: Fem – man ska aldrig slåss. Och om man skådespelar så slåss man ju inte på riktigt. Man ska aldrig slåss på riktigt.

Elev 3: Tre – man får slåss om någon annan gör något väldigt, väldigt elakt. Annars får man inte slåss.

Elev 2: Nej, [man ska inte slåss] för då ger man ju igen. Man ska lösa problemet istället.

Elev 3: Man kan slå skurkar.

Så man får slåss men bara om det är skurkar?

Elev 1: Tre – Om det blir tredje världskriget då får man slåss men om det är en vanlig dag då får man absolut inte slåss.

Eleverna synar en del av de andra elevernas premisser. De förklarar och argumenterar för sina egna åsikter och även om de inte alltid lyssnar på de andras argument så försöker de ibland att besvara dem. Dessutom ändrar elev 3 åsikt från att man får slå någon som gjort något dumt till att man bara få slå skurkar efter elev 2:s argument att även om någon gjort något dumt så ska man lösa problemet (genom att diskutera). Att en elev ändrar åsikt efter att ha "förlorat" en diskussion skulle kunna ses som en stor sak, en prestigeförlust till och med, men inom ramen för vår diskussion var det ingenting

som upplevdes som märkvärdigt. Kanske var det en ovanligt tillåtande elevgrupp, kanske är det inte en lika stor sak för sjuåringar att byta åsikt som för en vuxen, men kanske kan en förklaring vara att de var medvetna om att de befann sig i ett community of inquiry.

8.6 Community of inquiry uppnått?

Det blev alltså markant tystare efter 1,5 tillfälle, eller cirka 60 minuter; måhända hade vi uppnått åtminstone en del av ett community of inquiry. Kanske hade eleverna förstått att frågorna vi diskuterade utgjordes av det som Tväråna kallar omtvistade begrepp? Det kan givetvis även helt eller delvis bero på andra faktorer. Några tänkbara anledningar till att det är stimmigt de första 1,5 tillfällena men inte därefter:

△ Eleverna kan inledningsvis ha uppfattat att filosofi är att man ska säga precis vad som helst.

△ Eleverna vet inte vad som förväntas vid sokratiska samtal och den osäkerheten bidrar till fnissande.

△ Eleverna testar mig som kommer in som ny. Även om jag är "sanktionerad" av elevernas lärare är stökighet och plojande en erfarenhet många vikarier har.

8.7 Konkreta eller abstrakta frågeställningar?

När det gäller själva frågeställningarna verkar det nästan som att det var lättare för eleverna att diskutera frågor på en högre abstraktionsnivå där frågorna inte var så elevnära. Jag blev förvånad över att det verkade lättare för eleverna att generalisera kring vad som konstituerar en cirkel än vilket syskon i skaran som ska få mest godis (där svaret alltid kan härledas till att det är eleven själv som ska få mest godis). Kanske tvingades de inte tillräckligt att motivera sina svar, exempelvis kunde man bett dem diskutera om de tyckt att det varit en bra regel även om de själva haft en annan plats i syskonskaran. Eller vilken princip som skulle gälla om de inte visste vilken plats i ordningen de själva hade.⁸⁸ Kanske är det svårare för elever att se utanför sig själva när det gäller något så konkret (och eftersträvansvärt) som hur mycket godis de ska få.

8.8 Samtalsledarens roll

Samtalsledaren fördelar ordet och för samtalet framåt, eleverna svarar ännu inte alltid på varandras argument utan samtalsledaren behöver verkligen leda diskussionerna för att de ska uppstå/fortsätta. Det är när jag som samtalsledare ställer frågor om *hur* och *varför* som det bli intressant. En förutsättning för att jag ska kunna fråga och be eleverna förtydliga är att de inte känner sig ifrågasatta, varför det är svårt att kasta sig in i ett sokratiskt samtal med människor man inte känner.

⁸⁸ Jämför Rawls *Slöja av okunnighet*.

När samtalsledaren gör elevernas utsagor explicita blir det tydligare för eleverna vilka olika åsikter som förfäktas. Ett exempel är frågan hur sex frukter ska fördelas om en bara litar sig (plockar noll frukter), en annan jobbar (plockar två frukter) och den tredje jobbar jättehårt (plockar fyra frukter).

Elev 3: Jag tycker att man ska dela upp dem så här [lägger dem 3-2-1]. Den som jobbat mest får också de största frukterna [bananerna]. De vill ju inte att den här [latmasken] ska dö så den får en frukt. Den som jobbat mest får mest frukt.

Elev 4: 4-1-1. Alla får en var men den som jobbat mest får många. Den som jobbat mest förtjänar mer.

Vad tror ni händer om latmasken får en frukt fast den inte jobbar, kommer den någonsin att hjälpa till då?

Samtliga elever: Näää.

Då har vi ju ett problem. Om vi ger latmasken frukt så hjälper den inte till, ger vi den inte frukt så kommer den att svälta ihjäl. Hur ska vi göra?

Elev 3: Den kommer nog att börja jobba när den blir jättehungrig.

Elev 2: Om den inte får frukt så kommer den ta frukt. Det får den inte säga de andra då. *Så om man inte delar upp frukten så kommer det bli lite slagsmål.*

Elev 2: Ja.

Det är först när samtalsledaren visar på konsekvenserna av deras ståndpunkter som de får syn på vad åsikterna innebär och hur vissa kan stå i motsats till varandra. När jag som samtalsledare beskriver vad deras uppdelning betyder ("alla får lika många frukter fast en jobbat mycket och en inte alls") ändrar de sig alltså (ibland). Det betyder rimligen att hur samtalsledaren pratar kan påverka elevernas uppfattningar i viss mån, men framför allt påverkar det deras möjligheter att skapa sig en uppfattning.

8.9 Sammanfattning av resultaten

I syftesdelen formulerades tre frågor att besvara. En sammanfattning av resultaten ovan med avseende på dessa frågor följer här:

△ Visar enkätsvaren att eleverna har blivit mer nyanserade efter fyra tillfällen med filosofisamtal, och i sådana fall hur?

Ja, i den mån det går att mäta visar både enkätsvaren och den kvalitativa bedömningen att eleverna har blivit mer nyanserade.

△ Hur utvecklades samtalen över tid med avseende på mönster i hur de pratar och hur de beter sig?

Enligt den kvalitativa bedömningen av samtalen, både kring enkätfrågorna och övriga delar, är det ett större djup i diskussionerna under de senare tillfällena, i synnerhet jämfört med tillfälle 1.

△ I vilken mån kan ett *community of inquiry* uppnås – eller vägen dit åtminstone påbörjas – på bara fyra träffar?

Med förbehållen ovan om *varför* verkar det faktiskt som ett slags *community of inquiry* med den här elevgruppen uppnåddes på bara 1,5 tillfälle, det vill säga efter cirka 60 minuters filosofisamtal.

Sammanfattningsvis har jag alltså med hjälp av det sokratiska samtalet åtminstone delvis lyckats uppnå det som Lipman kallar ett community of inquiry genom att fokusera på ämnespraktiken. Tväråna kallar deliberation och kritiskt omdöme.

9. Diskussion

“There is no study that can more effectively prepare the child to combat indoctrination than philosophy.”⁸⁹

Jag kommer i det här kapitlet att ta upp relativt skilda delar till diskussion. Jag har därför valt att använda rikligt med rubriker för att hjälpa läsaren.

9.1 Koppling till de teoretiska utgångspunkterna

Jag har i min roll som samtalsledare försökt använda det som Tväråna kallar ämnespraktiken deliberation och kritiskt omdöme. Min uppfattning är att eleverna lyckades röra sig mot ett community of inquiry tack vare det angreppssättet, i kombination med att som Kirschner, Sweller & Clark uppmanar oss, vara aktiv i att vägleda eleverna när de är nybörjare inom ett område.

Resultaten visar också att eleverna i denna utvecklade sitt kritiska tänkande till skillnad från de resultat Bartels, Onstenk och Veugelers fick under sitt *Philosophy for Democracy*-projekt, där det främst var de demokratiska kvaliteterna som utvecklades. En tanke är att fokus där kanske låg mer på ämnespraktiken deltagande snarare än deliberation.

Jag utgick från Børresen & Perssons stödstruktur (se kapitel 7.2.2). De två första uppgifterna, att läraren presenterar ett underlag och en elev får säga sin synpunkt, var inte svåra att följa. Däremot var det svårare än jag trodde att få eleverna att följa punkt 3, att de andra eleverna ska reagera på det första svaret istället för att svara själva, och inte genom att hålla med eller inte utan genom att argumentera mot eller till stöd för det första svaret. Även den fjärde punkten, uppföljande sammanfattning av diskussionen, var svår att få till. Sannolikt berodde detta på att det var första gången jag ledde denna typ av samtal och mitt huvud redan var fullt av att lyssna på vad eleverna sa, och av nästa punkt på programmet. Min gissning är att uppfyllandet av den fjärde punkten till stor del handlar om erfarenhet.

Precis som Tväråna skriver blir argumenten för åsikterna tydliga först när någon kommer med en annan åsikt; håller alla med varandra synas inte argumenten.⁹⁰ Då det var en liten grupp om fem elever uppstod inte alltid andra åsikter än den första, varpå jag som samtalsledare ibland fick spela djävulens advokat i den mening att jag påvisade andra möjliga åsikter och bevekelsegrunder för att på så vis få eleverna att motivera och förtydliga sina argument.

⁸⁹ Lipman et al, s. 85

⁹⁰ Ibid, s. 55ff.

9.2 Reflektioner kring genomförandet

9.2.1 Artefakter

Artefakter är troligen en bra utgångspunkt för att göra saker konkret. Det var inga problem för eleverna att föra abstrakta resonemang om konkreta artefakter. Däremot inbjöd artefakterna till en del lek, som å andra sidan ibland blev utgångspunkt för en mer animerad diskussion om något som i ursprungsläget sågs som ett skämt men med nya premisser kanske visst kunde stämma.

9.2.2 Liten grupp vs helklass

En fördel med helklass kan vara att åsiktsvariationen är större (om eleverna bara känner sig trygga nog att uttrycka dem i helklass). När eleverna sätts i en grupp med elever som inte delar deras uppfattning är det större chans att de kommer fram till de bakomliggande antaganden som leder fram till åsikterna.⁹¹ Å andra sidan kommer alla till tals i en mindre grupp, alla *tvingas* komma till tals och tvingas därmed tänka (vilket ju är meningen med hela tilltaget).

9.2.3 Abstrakta frågor ibland de konkretaste?

”Elevnära” frågor är inte nödvändigtvis bättre när man ska prata om generaliserbara, normativa utsagor. För att få eleverna att se utanför sig själva behöver diskussionerna kanske handla om någonting utanför dem; precis som de flesta människor har svårt att vara rationella när de diskuterar saker de brinner för.

9.3 Reflektioner kring fyra tillfällen med filosofi med barn

9.3.1 Entimmes-gränsen

60 minuter filosofisamtal, räcker det för att uppnå ett community of inquiry? Det är självklart inte bevisat i och med den här undersökningen men jag tycker i alla fall att det ihop med tidigare forsknings påvisade positiva effekter av filosofi på schemat i alla fall pekar i den riktningen. En markant skillnad uppstod efter en timmes diskuterande som delvis kan bero på att eleverna då verkar förstått att när jag frågar *varför* är det inte ett ifrågasättande av dem eller ens deras åsikt utan en genuin undran över de bakomliggande argumenten. Jag upplever även att tiden innan de svarar efter att de fått ordet blir längre efter den första timmen, det är som att de känner sig säkra på att få prata till punkt. De vet också att det inte är en debatt som ska vinnas utan ett gemensamt undersökande.

9.3.2 Klokheten i galenskapen

En elev föreslog att det rättvisaste vore om den som var allergisk mot päron tvingades äta päronet. Faktum är att det skämtet gjorde mig som diskussionsledare en tjänst – eleven introducerade nya premisser att utgå ifrån. Eleverna gjorde förslag som jag aldrig skulle komma på. Ett exempel är följande situation som jag berättar för eleverna varpå en elev direkt har en kreativ lösning.

⁹¹ Tväråna (2018), s. 55f.

Om tre personer jobbar lika hårt, men en är jättestark och samlar ihop tre frukter, en är mellanstark och samlar ihop två frukter och en är svagare och samlar bara en frukt, hur ska man dela upp frukterna då?

Elev: Alla ska få två frukter så att de som är svagare blir starkare. [Ändrar sig]. Den som är svagast får mest första gången för då blir den starkare så nästa gång kan alla få lika många frukter [för då är de lika starka och har samlat ihop lika många frukter]. [Ändrar sig igen] Den svagare får alla frukter så den blir stark, nästa gång får den mellanstarka alla frukter så den blir stark.

Det är en svår balansgång mellan att tillåta för mycket skoj och att hitta klokheten i allt skojande. Om samtalsledarens utgångspunkt verkligen är att försöka förstå vad eleverna menar, och inte bara lyssna på precis vad de säger då de ibland saknar ord för den här typen av diskussioner, tror jag det finns goda möjligheter att utvecklas tillsammans.

9.3.3 Den som lyssnar noga hör mer

Vid genomlysning visar det sig att den bild av eleverna jag hade under samtalet inte stämde till fullo. Till exempel var min känsla efter tillfälle 1 att en viss elev hade väldigt mycket intressanta tankar men när jag lyssnade igenom inspelningen visar det sig att flera andra hade minst lika goda tankar, även om de inte var lika verbala. I fortsättningen ansträngde jag mig än mer för att verkligen lyssna på alla.

Min egen utveckling som samtalsledare, både diskussionsledarmässigt, samt metodologiskt (tankepauser, förtydligande, hänvisandet till argument för/mot) kan också vara något som påverkar att det är bättre samtal under de senare tillfällena jämfört med framför allt det första.

9.3.4 Undersökandet av premisser

Under de fyra tillfällena ser jag en utveckling när det gäller elevernas förhållande till premisser. I ett längre perspektiv tror jag att det är viktigt att visa just på att olika premisser leder till olika ståndpunkter. Jag uppfattar att när man har svårt att förstå eller acceptera andras ståndpunkter handlar det ofta om att man egentligen inte gillar, godtar eller ibland ens förstår deras premisser. Jag tror att detta är en viktig insikt, som säkert vore bra även för oss vuxna att beakta allt som oftast.

9.3.5 Varför filosofi med barn?

Det verkar som de flesta som ägnar sig åt filosofi med barn har samma mål som jag; kraftfullt sammanfattat av Malmhøster och Ohlsson: "Målet med filosofiundervisningen är ändå till sist att eleverna skall få större förutsättningar att leva livet lite noggrannare: mer genomtänkt, avsiktligt och med större uppmärksamhet"⁹².

⁹² Malmhøster & Ohlsson, s. 410.

9.4 Vidare forskning

För att vidare undersöka om filosofi med barn vid endast en handfull tillfällen är generaliserbart som metod för att uppnå kritiskt tänkande i ett community of inquiry skulle man bland annat kunna variera följande parametrar: socioekonomisk bakgrund på eleverna, tvärsnitt av en elevgrupp istället för utvalda elever, gruppstorlek och samtalsledaren.

9.5 Svårigheter med tillämpningen

Det är ett problem att filosofiska samtal kräver ganska mycket av läraren. Det krävs kunskap, mod att leda diskussionen ut på okänt vatten och en viss förtrogenhet med etiska diskussioner och dilemman. Men som Bartels et al skriver i *P4C Democracy in Classroom: Aktiva lärare gör att eleverna utvecklas mer*.⁹³ Dessutom behöver lärarna ta sig förbi den konflikt de ofta känner mellan de invanda konsensusuppnående diskussionerna och de icke-konklusiva diskussioner där olika ståndpunkter får finnas samtidigt⁹⁴, för att landa i de senare. Trots att det alltså visat sig, både i denna studie och tidigare, att filosofiska samtal gör skillnad i en positiv riktning, kommer spridningen ändå troligen begränsas av (åtminstone) nedanstående faktorer:

- a) lärare behöver tycka om att filosofera för att det ska bli bra,⁹⁵
- b) det är svårt att vara samtalsledare⁹⁶ och kvalitén på samtalen är det som styr elevernas utveckling,⁹⁷
- c) inte alla lärare tycker att sokratiska samtal och kritiskt tänkande är särskilt viktigt,⁹⁸
- d) det kan till och med argumenteras för att hela det psykologiska paradigmet är ett hinder för filosofi med barn,⁹⁹ och
- e) filosofiska samtal kanske inte lämpar sig för grupper om 25 elever – och var ska man finna tid och utrymme för samtal med några få elever i taget?

⁹³ Bartels et al (2018), s 32.

⁹⁴ Byford, Lennon & Russel (2009) i Tväråna (2018), s. 47.

⁹⁵ Bartels et al (2018), s. 29.

⁹⁶ Ibid, s. 36.

⁹⁷ Ibid, s. 30, 32.

⁹⁸ Ibid, s. 35.

⁹⁹ Haynes & Murriss (2012), i Bartels et al (2018), s. 36.

10. Slutsats

*“teaching not philosophy but philosophizing,
...making philosophers of the students”¹⁰⁰*

Jag har i denna uppsats testat premissen att filosofi med barn leder till mer nyanserade elever. Det verkar utifrån mina analyser av både enkät och samtal som att eleverna faktiskt blir lite mer nyanserade av så pass lite som fyra tillfällen med sokratiska samtal. Kanske rent av efter redan 60 minuter med filosofi med barn. Det är en väldigt liten undersökning och ett oerhört litet statistiskt underlag men jag tycker att om man lägger ihop det med vad tidigare forskning visat så stärker det i alla fall tesen att filosofi med barn är något bra och något som vi borde göra mera.

Givetvis behövs mer forskning: med fler barn, andra barn, andra samtalsledare, andra och fler ämnen och större grupper. Dessutom kan man då undvika en del av de metodproblem som denna studie tampats med. Jag tycker ändå att denna studie pekar på att det kan vara så att det bara behövs så pass lite som en timmes filosofisamtal för att en grupp elever ska börja bli mer kritiskt tänkande.

Barn är kloka

Den som tror att barn inte klarar av att föra logiska resonemang har möjligen tillbringat för lite tid med barn. Eller kanske inte lyssnat på rätt sätt. Oavsett om man håller med de här eleverna eller inte är det här i mina ögon en fantastisk diskussion om hur tre tänkta barn – en stark, en medelstark och en svagare – ska dela upp frukten de samlat in; den starke har samlat in fler frukter än den medelstarka och den svagare har samlat in färst frukter.

Elev 4: Jag tycker att den svaga får tre, den mellanstarka får två och den starka en. Den starka äter en frukt och då blir den lite starkare. Den som är mellanstark blir mer starkare av två frukter, lika som den andra var förut, och när den här [den svagaste] äter tre så blir den starkast av de alla.

Elev 1: Då blir de lika starka allihopa!

Blir den som är stark ledsen när de andra får mer?

Elev 3: Nä, för nästa gång är de ju lika starka så då får de ju lika mycket nästa gång!

Sammanfattning

För att sammanfatta det som jag menar att denna studie tillsammans med annan forskning pekar mot har jag ställt upp det som ett logiskt argument. Vänd sida så får du se om du håller med.

¹⁰⁰ Nelson, L., i Børresen & Persson, s. 250.

Det är bra att inte vara kategorisk

Att vara nyanserad är att inte vara kategorisk

Filosofi med barn leder till mer nyanserade elever

Filosofi med barn är bra

11. Referenslista

- Bartels, Rob, Onstenk, Jeroen och Veugelers, Wiel (2015). Philosophy for Democracy. I *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46:5, 681–700, DOI: 10.1080/03057925.2015.1041367.
- Bartels, Rob, Onstenk, Jeroen och Veugelers, Wiel (2018). Philosophical Enquiry and Democratic Education. I *Curriculum and Teaching*. Vol. 33, No. 1, 2018, ss. 23–38.
- Børresen, Beate och Persson, Victor. Filosofisk samtale i undervisningen. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3–2018, ss. 247–258.
- Case, Roland (2005). Bringing Critical Thinking to the Main Stage. I *Education Canada*, 45(2), ss. 45–46, 48–9. Hämtad 191101: <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/edcan-2005-v45-n2-case.pdf>
- Ericsson, Anders K., Krampe, Ralf Th. och Tesch-Romer, Clemens. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. I *Psychological Review* 1993, Vol. 100. No. 3, ss. 363–406.
- Haglund, Liza. (2014). *Att tänka noga*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Hartman, Sven och Torstensson-Ed, Tullie. (tryckår saknas, först utgiven 1986). *Barns tankar om livet*. 3:e upplagan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karabulut, Ulku S. (2015). Identifying instructional methods of teaching critical thinking: A systematic review and analysis of three decades of literature. I *The Georgia Social Studies Journal*, 5(2), ss. 96–107. <https://coe.uga.edu/assets/downloads/misc/gssj/Karabulut-2015.pdf>. Hämtad 191107.
- Kirschner, Paul A., Sweller, John och Clark, Richard E. Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. I *Educational Psychologist* 2006, 41(2), 75–86.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret och Oscanyan, Frederick S. (tryckår saknas, först utgiven 1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Löfstedt, Malin (2014). Etik, moral och det goda livet. I Löfstedt (red): *Religionsdidaktik: Mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund Studentlitteratur.
- Malmhøster, Bo och Ohlsson, Ragnar (1999). *Filosofi med barn*. Stockholm: Carlsson förlag.
- NSW Government. Cognitive load theory: Research that teachers really need to understand. *Centre for Education Statistics and Evaluation*, september 2017. https://www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/cognitive-load-theory-VR_AA3.pdf. Hämtad 191115.

Ohlsson, Ragnar (1998). *Meningen med livet*. Stockholm: Alfabet.

Pihlgren, Ann. S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.

Rawls, John. (tryckår saknas, först utgiven 1972). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.

Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (reviderad 2016)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). *Mer betoning på faktakunskaper i förslag till förändrade kursplaner*.

<https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2019-12-18-mer-betoning-pa-faktakunskaper-i-forslag-till-forandrade-kursplaner>. Hämtad 191218.

Tersman, Folke (2001). *Fem filosofiska frågor*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Tväråna, Malin. (2018) Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice in social science. I *Journal of Humanities and Social Science Education*. 2018:4, ss. 43–64.

Tväråna, Malin. (2019a). *Kritiskt omdöme i Samhällskunskap; Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Diss., Stockholm Universitet, 2019.

Tväråna, Malin. (2019b). Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiet samhällskunskapsundervisning? I *Journal of Humanities and Social Science Education*. 2019:2, ss. 136–161.

UNESCO (2007). *Philosophy, a school of freedom*. Paris: Unesco.

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000154173&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_d60fabe0-77c3-42a1-a194-925589784a84%3F_%3D154173eng.pdf&updateUrl=updateUrl3461&ark=/ark:/48223/pf0000154173/PDF/154173eng.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num%22%3A303%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-193%2C898%2C0%5D. Hämtad 20191122.

12. Bilagor

Bilaga 1: Enkäten eleverna fyllde i innan och efter

NAMN: _____

1. Är det rätt att stjäla?

1	2	3	4	5
JA		KANSKE / IBLAND DET BEROR PÅ		NEJ

2. Är det rättvist att *majoriteten* bestämmer?

1	2	3	4	5
JA		KANSKE / IBLAND DET BEROR PÅ		NEJ

3. Ska syskon få lika mycket lördagsgodis, även om de är olika gamla?

1	2	3	4	5
JA		KANSKE / IBLAND DET BEROR PÅ		NEJ

4. Får man slåss?

1	2	3	4	5
JA		KANSKE / IBLAND DET BEROR PÅ		NEJ

5. Ska man alltid hålla hastighetsbestämmelserna?

1	2	3	4	5
JA		KANSKE / IBLAND DET BEROR PÅ		NEJ

Stockholms universitet/Stockholm University

SE-106 91 Stockholm

Telefon/Phone: 08 - 16 20 00

www.su.se



**Stockholms
universitet**