

Camilla Kronqvist, Marina Lundkvist & Birgit Schaffar

Hur för man samtal?

Om tilltal, gensvar och ansvar i lärarstuderandes reflektioner om övningar i filosofi

Abstract

[English title: *How to be in dialogue – Call, responsiveness, and responsibility in the reflections of students in early childhood education on philosophical practices*]

Interactions and conversations with children, caretakers and other pedagogues take central stage in early childhood education. In this article, we investigate how future teachers in early childhood education reflect on dialogues and their own participation in practical conversation training from Philosophy for Children. We discuss these in the light of the triad address-responsiveness-responsibility, which has been considered central elements of encountering others and existence in dialogical ethics. In our study, the students' express discomfort at the need to discuss matters in a manner that is new to them, but also think that this form of conversation helps them to listen more actively to others. This insight about the difficulty of listening, and the possibility of developing into better listeners, is of significance in the formation of their professional identity and practice.

Nyckelord

Dialogisk etik, filosofiska samtal, undersökande gemenskap, Martin Buber, tilltal, ansvar.

1 Inledning

Lärare inom småbarnspedagogik har ett ansvar för hur de interagerar med barn. Detta ansvar både förutsätter och kräver ett gensvar på barnens spontana initiativ till samtal,¹ samt på de tankar och idéer som kommer till uttryck i sådana samtal.² Dessa möten mellan barn och vuxna anses centrala för att skapa ett möjlighetsrum i vilket alla kan bli inklude-

1 Ingrid Pramling Samuelsson, Dion Sommer och Karsten Hundeide, *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik* (Stockholm: Liber, 2011), 30-31.

2 Eva Johansson, "Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning." *International Journal Early Childhood* 36, no. 9 (2004), 11, <https://doi.org/10.1007/BF03168197>.

Camilla Kronqvist, Åbo Akademi, Finland

E-mail: camilla.kronqvist@abo.fi

Marina Lundkvist, Helsingfors Universitet, Finland

E-mail: marina.lundkvist@helsinki.fi

Birgit Schaffar, Helsingfors Universitet, Finland

E-mail: birgit.schaffar@helsinki.fi

rade och delaktiga³ Det här förutsätter att lärarna är medvetna om barns spontana uttryck och förmår respondera på dem.⁴ Det här ställer i sin tur krav på utbildningar i småbarnspedagogik, som är satta att formulera vilken form av lärande som är nödvändigt för att lärare inom småbarnspedagogik ska kunna svara på barns spontana nyfikenhet i dagliga situationer och bli mer trygga i att föra olika samtal med barn och vuxna i sin yrkesroll.

Den pedagogiska litteratur som lyfter fram hur pedagogens professionella kompetens även innefattar en relationell kompetens, en etisk förmåga och beredskap att möta barnet som en individ,⁵ ger här ett första svar på vilka förmågor hos lärare i småbarnspedagogik som behöver stärkas. Dessa pekar på hur den attityd till barnen och lärande som kommer till uttryck i lärarens och barnens interaktioner skapar olika atmosfärer för lärande⁶ och uppmärksammar därmed hur viktigt det är att utveckla en reflekterande och självreflexiv hållning till sin egen syn på lärande och på barnen i det pedagogiska arbetet.⁷ Denna pedagogiska filosofiska litteratur formulerar värden som är viktiga att eftersträva i den pedagogiska praktiken, såsom öppen uppmärksamhet, mottagligt lyssnande,⁸ och ger exempel på situationer där lärare lyckats skapa positiva relationer och interaktioner.⁹ Dessa reflektioner ger dock inte konkret vägledning i hur ett reflexivt förhållningssätt i samtalet med andra kan tränas i praktiken inom lärarutbildningen, och inte heller hur man där kan svara på de utmaningar som forskning visat att kan finnas i att skapa sådana meningsfulla interaktioner.¹⁰

I ett projekt inriktat på att finna verktyg för att stöda den reflexiva, interaktiva och relationella förmågan hos blivande lärare i småbarnspedagogik, introducerade vi därför metoder

-
- 3 Klara Dolk, *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan* (Stockholm: Ordfront förlag, 2013): 14-15, 226-229, 242-244. Birgitta Qvarsell, "Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet," *Nordisk barnehageforskning*, 4, no. 2 (2011), 69-71, <https://doi.org/10.7577/nbf.307>.
 - 4 Jan-Erik Mansikka och Marina Lundkvist, "Barns perspektiv och delaktighet som ideologisk orientering för småbarnspedagogiken i Finland." *Nordisk tidsskrift för pedagogik och kritik* 5 (2019): 113, <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1367>. Berit, Bae, "Children's Right to Participate - Challenges in Everyday Interactions." *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, no. 3 (2009): 394-395, <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>. Berit Bae, "Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns." *International Journal of Early Childhood*, 44, no. 1 (2012): 55, <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>.
 - 5 För en översikt se Jonas Aspelin och Sven Persson, *Om relationell pedagogik* (Malmö: Gleerups, 2013). Charles Bingham and Alexander M Sidorkin, *No Education Without Relation* (New York: Peter Lang, 2004). Ann-Christin Furu och Märta Sandvik, "Att stöda pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar." *Nordisk Barnehageforskning* 18, no. 1 (2019): 2. Rita Nordström-Lytz, "Relationell pedagogik som närvaro", *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22, no. 3-4 (2017): 185-187.
 - 6 Johansson, "Learning encounters," 12-13.
 - 7 Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson, *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori* (Lund: Studentlitteratur, 2014), 72-89.
 - 8 Nel Noddings, "The caring relation in teaching", *Oxford Review of Education* 38, no. 6 (2012): 772-774, <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>.
 - 9 Johansson, "Learning encounters," 14. Anneli Frelin, *Teacher's Relational Practices and Professionalism*. Doktorsavhandling (Uppsala: Uppsala universitet, 2010), 95-114.
 - 10 Marina Lundkvist, *Vad innebär det att bli demokratisk? Dimensioner av demokrati i mötet mellan barn och pedagog*. Doktorsavhandling i pedagogik (Vasa: Åbo Akademi, 2016), 181-183. Mansikka och Lundkvist, "Barns perspektiv".

ämnade för att filosofera med barn (Philosophy for Children, P4C), som ett delmoment i en kurs i utbildningen i småbarnspedagogik. Bland metoderna ingick olika sätt att lekfullt utforska begrepp med hjälp av litteratur, begrepps- och frågekort, samt den undersökande gemenskapen, en semi-strukturerad samtalsövning och -form som är inriktad på att gemensamt arbeta sig fram till ett svar på en fråga som sällas fram i gruppen. De olika traditioner som engagerat sig i de här praktikerna, vid sidan av P4C talar man också om Philosophy with Children, PWC,¹¹ har uppmärksammat att många av de frågor barn och unga ställer är filosofiska till sin karaktär,¹² m.a.o. ett slags öppna frågor om vad som är viktigt i vår etik och existens, och lyft fram hur pedagogen lekfullt kan utforska dessa frågor i barnens vardag.¹³ De olika traditionerna erbjuder på så vis olika alternativ för att reflektera över hur samtal om vårt liv och vår omgivning kan gestaltas i mötet med barn, men också med unga och universitetsstudenter.

Ur pedagogisk synpunkt, och som grund för vårt val av dessa samtalsövningar, erbjuder många av övningarna ett metakognitivt element, som gör dem lämpade för tillägnande av de reflexiva färdigheter och förmågor som är en central del av lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesutövningen.¹⁴ Den undersökande gemenskapen, ursprungligen utvecklad av Matthew Lipman utifrån C.S. Peirces filosofi, som utgjorde ett huvudmoment i våra övningar, avslutas t.ex. med ett metasamtal där man tillsammans ställer sig frågor om hur samtalet gick.¹⁵ Guro Hansen Helskog föreslår också att det filosofiska samtalet åtföljs av reflekterande skrivuppgifter för att stöda självreflektion och begreppsliggörande.¹⁶

Vi utgick från att detta metasamtal, samt de påföljande kursdagböckerna som de studerande skrev, kunde bidra till att utveckla den reflexiva förmåga och det praktiska omdöme,¹⁷ i fråga om vad som utgör kriterier för ett gott samtal som efterfrågas i det relationella utövandet av lärarens professionella utveckling, samt belysa hur förmågan att samtala kan utvecklas i samarbete med andra. Många av de värden som beskrivs i den pedagogiska

11 Joanna Haynes and Karin Murris, "The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children." *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011), 299-300.

12 Gareth Matthews, *Philosophy and the Young Child*. (Cambridge, Mass: Harvard University press, 1982), 36.

13 Viktor Johansson, *Filosofi i tidig barndom. Omedelbarhetens pedagogik* (Malmö: Gleerups, 2019), 62-66.

14 Jfr Fufy Demissie, "The Practice of P4C in Teachers Education", in *Philosophy for Children. Theories and Praxis in Teacher Education*, ed. Babs Anderson (Oxon and New York, NJ: Routledge, 2017), 63-65.

15 Beate Børresen och Bo Malmhøst, *Låt barnen filosofera. Det filosofiska samtalet i skolan* (Solna: Liber, 2004): 55-56.

Ragnar Ohlsson och Kian Sigge, *Den barnsliga relativismen. Intellectuell dygd eller lättja?* (Stockholm: Carlssons, 2013), 102.

16 Guro Hansen Helskog, *Philosophising the Dialogos Way Towards Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation*. (London and New York: Routledge, 2019), 169-170.

17 Darren Garside, "Pedagogical Judgement", in *Philosophy for Children. Theories and Praxis in Teacher Education*, ed. Babs Anderson (Oxon and New York, NJ: Routledge, 2017), 38-42.

Joanna Haynes and Karin Murris, "The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children." *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011): 285-303, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x>.

Birgit Schaffar och Camilla Kronqvist. Educating Judgement. Learning from the Didactics of Philosophy and Sloyd. *Revista Española de Educación Comparada* 29 (2017): 118-121, <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17207>.

litteraturen kring lärarens relationella förmåga, såsom en lyssnande uppmärksamhet, kan nämligen jämföras med de intellektuella dygder som man inom filosofi med barn anser att övningarna främjar.¹⁸

Inom det övergripande projektet var syftet med att genomföra samtal utifrån den här metoden att (1) låta studerandena stifta bekantskap med ett konkret verktyg som ger utrymme för egna och gemensamma tankar såväl i arbetet med barngrupper som i grupper av vuxna. (2) Ge studerandena en möjlighet att reflektera över sina egna handlingsätt i en konkret samtalsituation genom att själva låta dem praktisera denna metod och reflektera kring den i sina kursdagböcker. Ytterligare var avsikten att i samtalen (3) kunna beröra olika värdefrågor som studerandena kommer i kontakt med i sin yrkesroll.

I den här artikeln gör vi en systematisk analys av de blivande lärarnas gensvar på samtalsformen såsom det formulerades i de kursdagböcker de skrev under kursens gång. Som utgångspunkt för vår undersökning står följande frågor; 1) Hur beskriver de blivande lärarna dels sitt eget deltagande i samtalen och hur bedömer de samtalsroll i utövandet av sin yrkesroll? 2) Vilka kriterier för vad som utgör ett gott samtal kan utläsas ur kursdagböckerna? 3) Hur kan dess förhållningssätt tolkas i ljuset av den dialogiska etik, här främst företrädd av Martin Buber, som också utgjort en central utgångspunkt i utvecklandet av relationell pedagogik?¹⁹ Två aspekter av Bubers filosofi blir viktiga i vår analys. Dels triaden tilltal-gensvar-ansvar som Buber föreslår att karakterisera vår tillvaro,²⁰ vi finns till i tilltalet. Dels den skillnad som Buber markerar mellan att i samtalet förhålla sig till den andra som ett "det" eller ett "du".²¹

2 Bakgrund

Lauvås och Handal lyfter fram den utmaning lärarutbildare står inför i en reflektion över handledningens roll i dessa utbildningar.²² De betonar att det inte är tillräckligt att studerande får teoretisk kunskap under sin pedagogiska utbildning. De behöver engageras i denna kunskap på ett sätt som omfattar hela deras personlighet. "Mången god teori (påståendekunskap) som presenteras för studenter som går en högre utbildning når inte fram till deras praktiska yrkest teori, eftersom den inte kopplas till deras egna erfarenheter och förtrogenhetskunskaper. Teori med en stor potential för att kunna komma till praktisk nytta förblir 'skolkunskap', som ligger lagrad i isolerade 'rum' i medvetandet."²³ Lauvås och

18 Ohlsson och Sigge, *Den barnsliga relativismen*, 51-52. Haynes and Murriss, "The Provocation", 289.

19 Jfr Jonas Aspelin och Sven Persson, *Om relationell pedagogik* (Malmö: Gleerups, 2013). Lotta Jons, *Till-tal och ansvar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Doktorsavhandling i pedagogik (Stockholm: Stockholms universitet, 2008). Noddings 2012, "The caring relation". Nordström-Lytz, "Relationell pedagogik".

20 Jons, *Till-tal och an-svar*, 13.

21 Martin Buber, *Jag och Du* (Ludvika: Dualis, 1990), 11.

22 Per Lauvås och Gunnar Handal, *Handledning och praktisk yrkest teori* (Lund: Studentlitteratur, 2015), 93-102.

23 Lauvås och Handal, *Handledning och praktisk yrkest teori* (Lund: Studentlitteratur, 2015), 28.

Handal betonar därför tydligt att man behöver "hjälpa den enskilde att koppla samman värderingar, teoretiska kunskaper och egna erfarenheter med den praktiska vardagen."²⁴

I denna artikel närmar vi oss den diskrepans som kan finnas mellan teoretiska insikter samt uttalade värderingar och praktisk handling i pedagogiskt arbete genom att diskutera de svårigheter som blivande småbarnspedagoger inledningsvis erfor med att föra reflexiva och lyssnande samtal i de samtalsövningar vi ordnade. Vi utgår från att utvecklandet av ett reflexivt förhållningssätt varken kan förstås som enbart en kognitiv uppgift, eller som att lära sig att omsätta teoretisk kunskap och etiska principer i konkret handling. Snarare kräver det ett engagemang av människan som helhet som är såväl förkroppsligat som relationellt,²⁵ och som väcker viktiga etiska frågor om hur vi förhåller oss till vad andra säger och gör och vårt ansvar för dessa förhållningssätt.²⁶

Dessa aspekter är på olika sätt närvarande i de olika praktiker som utvecklats inom filosofi med barn. Trots skillnader i uppfattning om vad det filosofiska samtalet syftar till, och tyngdpunkter i vilka färdigheter och dygder som det anses tränas, såsom kritiskt tänkande av mer traditionellt slag eller kreativt, omsorgsfullt tänkande,²⁷ praktisk eller moralisk visdom,²⁸ asketisk självtransformation,²⁹ betonas det genomgående att filosofi är en verksamhet, en praktik, eller erfarenhet,³⁰ framom ett kunskapsinhämtande. Den undersökande gemenskapen hämtade ursprungligen inspiration från såväl pragmatisk filosofi som pedagogisk filosofi, framför allt Lev Vygotskijs sociokulturella lärandeteori, men har under åren också förknippats med ett antal olika filosofiska riktningar, bland annat mer postmodernistiska och posthumanistiska.³¹ I mer empiriskt inriktad forskning som utgått från dessa samtalsövningar har unga deltagare, främst i skolåldern, uppfattat sig bli mer bekväma och säkra i att uttrycka sina tankar i grupp efter att ha deltagit i dessa övningar. De har också blivit bättre på att ge och lyssna på olika argument för olika synsätt.³²

24 Lauvås och Handal, *Handledning*, 26

25 Camilla Kronqvist, Birgit Schaffar and Marina Lundkvist, "The Difficulty of Thinking Listening to the Voices of Students in Early Childhood Education." *Journal of Philosophy in Schools* 7, no. 1 (2020): 75-81, <http://doi.org/10.46707/jps.v7i.109>.

26 Johan Aspelin, *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. (Malmö: Gleerups, 2010), 90. Marina Lundkvist, *Vad innebär*, 169.

27 Matthew Lipman, *Thinking in Education*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 253-254.

28 Helskog, *Philosophising*, 13-17.

29 Nancy Vansieleghem, "Philosophy with Children as an Exercise in Parrhesia: An Account of a Philosophical Experiment with Children in Cambodia." *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011): 328-331, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00803.x>.

30 Valter Kohan, *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices* (New York, NY: Palgrave, 2014), 40.

31 Se Maughn Gregory, "Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue." *Journal of Philosophy of Education*, 45, no. 2 (2011): 199-219, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00795.x>, för en belysande dialog som lyfter fram olika perspektiv på den filosofiska praktiken

32 Inom en nordisk kontext se t.ex. Thor-André Skrefsrud, *The Intercultural Dialogue. Preparing teachers for Diversity* (Münster, New York: Waxmann, 2016); Liza Haglund, "Undersökande gemenskap för kunskapsutbildning och kritiskt tänkande," *Högre Utbildning* 04, no. 1 (2014): 67-73; Isak Benyamine, Liza Haglund och Anders J Persson, *Att slippa tänka själv: Filosofiska samtal som undersökande gemenskaper i skolan* (Möklinta: Gidlunds förlag, 2014); Ohlsson och Sigge, *Den barnsliga*; Børresen och Malmhøst, *Låt barnen*.

För att synliggöra de mer filosofisk-etiska aspekterna av dessa förkroppsligade förhållningssätt till samtal som kom fram i våra övningar, och visa på kopplingen till den relationella pedagogiken, sällar vi oss här till Martin Bubers beskrivning av dialogen mellan människor som en grundläggande aspekt av vår tillvaro.³³ En liknande länk mellan filosofisk praktik och Bubers dialogtänkande görs av Guro Hansen Helskog, som i sin utveckling av att filosofera "Dialogosvägen" rekommenderar mycket längre dialogiska övningar än de vi gjorde.³⁴

Det dialogiska draget i Bubers filosofi uppmärksammas inom den relationella pedagogiken ofta genom ordparen jag-det och jag-du som för Buber kännetecknar vår grundläggande tvåfaldiga hållning, till världen och till andra som ett du.³⁵ Det är i relationen mellan *jag* och *du* som människor kan förhålla sig till varandra som medmänniskor och vara närvarande för varandras existens, men Buber uppmärksammar också hur dessa två hållningar befinner sig i ett dialektiskt förhållande till varandra. Jag står alltid i ett förhållande, men det är omöjligt att enbart stå i förhållande till den andra som antingen ett det eller som ett du.³⁶ Vi återkommer till den här dialektiken i vår diskussion, men inte i första hand som en ontologisk beskrivning av de grundläggande dragen i vår tillvaro, utan som en kvalitativ distinktion som uppmärksammar två olika förhållningssätt till andra i samtalet, och till själva samtalet.

De andra kvalitativa distinktionerna vi använder oss av i vår analys av studerandes reflektioner kring samtal utgår från en annan dialektik Buber uppmärksammar, nämligen den mellan *tilltal*, *svar* och *ansvar* (*wort-antwort-verantwortung*).³⁷ Buber använder dessa tre begrepp för att beskriva de grundläggande dragen i vår tillvaro och menar att de konstitueras, i relation till varandra. Begreppet tilltal förstås här som det talade ordet som du riktar till mig och som väcker genklang i mig (och vice versa).³⁸ Denna genklang får å ena sidan form i min spontana, förkroppsligade reaktion på ditt tilltal, vilken vi, i anslutning till Göran Torrkullas läsning av Buber kallar för mitt gensvar, för att även uppmärksamma det icke-verbala svaret på den andras tilltal.³⁹ Å andra sidan medför mitt gensvar en fråga om hur jag bäst ska svara på ditt tilltal. Mitt gensvar frammanar med andra ord frågor om mitt ansvar.

33 Se bl.a. Martin Buber, *Det mellanmänniska* (Ludvika: Dualis, 1995), Martin Buber, *Distans och relation* (Ludvika: Dualis, 1996). För mer övergripande och djupgående reflektioner kring Buber i ett pedagogiskt sammanhang se Jons, *Till-tal och an-svar*. Samt Rita Nordström-Lytz, *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. Doktorsavhandling i pedagogik. (Vasa: Åbo Akademi, 2013).

34 Helskog, *Philosophising*.137-147.

35 Buber, *Jag och du*, 15-16.

36 Buber, *Jag och du*, 35-37.

37 Martin Buber, *Om uppföstran* (Ludvika: Dualis, 1993), 42.

38 Lotta Jons, *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Doktorsavhandling i pedagogik (Stockholm: Stockholms universitet, 2008), 50.

39 Jfr. Mio Lindman, Salla Peltonen och Hugo Strandberg, *Gensvar: Essäer för Göran Torrkulla*. (Åbo: Filosofi vid Åbo Akademi, 2019).

Vi ser här hur de tre begreppen för Buber får betydelse i anslutning till varandra. För att talet ska vara ett tilltal kräver det någon som hörsammar det sagda, både icke-verbalt och verbalt, och för att svaret, såväl det spontana gensvaret som det mer övervägda ansvaret, ska vara ett svar, förutsätts ett tilltal som det svarar på. Ansvaret i sin tur förutsätter det spontana gensvaret, att talet uppfattas som ett tilltal som berör mig. Ansvaret går ändå utöver gensvaret i att det utgör en mer reflekterande hållning till ditt tilltal; mitt ansvar för dig ställer mig inför en fråga om vilka aspekter av mitt gensvar jag kan stå för efter närmare övervägande, vad som framstår för mig som goda reaktioner på ditt tilltal.

I denna artikel analyserar vi lärarstuderandes gensvar på de samtal som fördes under samtalsövningen. Vårt fokus ligger på frågan om hur de förhöll sig till sitt gensvar, som i sin tur återverkade på hur de uppfattade den andres tilltal, vad de överlag såg som ett tilltal, och hur de förstod sitt ansvar som deltagare i samtalet. Med andra ord, undersöker vi hur lärarstuderande, när de verbalt och/eller icke-verbalt blev tilltalade under samtalsövningen, kom att länka samman frågan om sitt ansvar både med hur de spontant reagerade i situationen och med vad de såg som passande sätt att reagera.

Målet med samtalsövningen under lärarutbildningen var på så vis inte enbart att framkalla ett gensvar, utan det som Torrkulla karakteriserar som ett "uppmärksamt gensvar". En sådan "levande uppmärksamhet konstitueras av en rörligt disciplinerad öppenhet som innefattar en strävan att förena självbesinning med en besinning inför andra och en besinning i sak."⁴⁰ För att klargöra huruvida samtalsövningarna uppövade ett sådant reflexivt förhållningssätt hos de studerande, måste vi därmed undersöka huruvida de blev medvetna om de krav som finns i en dialogisk situation, samt se huruvida de blev mottagliga för att uppskatta sina egna utmaningar och svårigheter att leva upp till dessa krav. Vi utgår i den meningen från att det är först då studerandenas reflektionsnivå får det etiska djup som är förbundet med att erkänna sina egna utmaningar och svårigheter att svara på andras tilltal på ett sätt som de anser tillbörligt, som de kan få beredskap att faktiskt ändra på sina spontana handlingssätt i enlighet med de värden och insikter som lärarutbildningen ger.

3 Metod och material

Det empiriska material som analyseras i denna artikel utgörs av textmaterial som ingår i åtta studerandes kursdagböcker. Kursdagböckerna skrevs i samband med samtalsövningar i en obligatorisk kurs i utbildningen inom småbarnspedagogik. I samtalsövningarna introducerades konkreta verktyg och samtalsmetoder från *Filosofi för barn* (Philosophy for Children, P4C) för en grupp studerande i småbarnspedagogik för att undersöka vilken inverkan dessa hade på deras sätt att reflektera kring deras kommande interaktioner med barn, samt hur de själva tänkte kring den samtalsform som praktiserades under samtalsövningarna.

40 Göran Torrkulla, "Om uppmärksamhetens former." I *Stiglöshet. 3 essäer om uppmärksamhetens former*, red. Babis Carabeidis, Kate Larson och Göran Torrkulla, (Stockholm: Bokförlaget Lejd, 2014): 78.

3.1. Beskrivning av samtalsövningarnas form

Under fem veckors tid genomförde författaren 1 samtalsövning med metoder från Filosofi med barn under fem övningstillfällen om 90 minuter. Merparten av tiden användes för att konkret praktisera en så kallad *undersökande gemenskap*, en semi-strukturerad samtalsform utvecklad inom Filosofi för barn. Övningstillfällena hade följande gemensamma form, som förutom introduktionen, följde en beprövad struktur för den undersökande gemenskapen.⁴¹

Varje övningstimme inleddes med en kort introduktion (ca 20 min.) där Kronqvist (härefter samtalsledaren), som har flera års erfarenhet av att undervisa i filosofi på universitetsnivå, tog upp olika teman kring hur filosofin lekfullt kan användas för att främja samtal med barn, och hur leken kan vara en utgångspunkt för samtal. Introduktionen tog dels sin utgångspunkt i litteraturen kring Filosofi för barn⁴² och anknöt dels till kurstemat. Efter det tog den undersökande gemenskapen vid. Den inleddes med ett stimuli, som vid de här tillfällena utgjordes av små vinjetter såsom en kort text (tillfälle 1 och 2), en berättelse (tillfälle 3), en film (tillfälle 4) och en presentation av frågelekar (tillfälle 5). Efter att ha tagit del av stimuli, bad samtalsledaren deltagarna att under en minut individuellt tänka ut en utgångsfråga. Därefter samlade samtalsledaren in de individuella frågorna och gruppen diskuterade hur frågorna bäst skulle formuleras och om en del frågor kunde föras samman till en. Därefter valde gruppen en fråga. Med tanke på den tid som fanns till förfogande för övningarna valdes frågorna i första hand genom omröstning där alla deltagare fick avge en röst till varje fråga de var intresserade av. Det här var också ett moment som samtalsledaren uppfattade att deltagarna gärna avklarade snabbt.

Vad som utmärker en filosofisk fråga, och hur man väljer en fråga inom den undersökande gemenskapen, väcker i sig ett antal frågor.⁴³ Samtalsledaren uppmärksammade inledningsvis i introduktionen till filosofi med barn att filosofiska frågor ofta är öppna och begreppsliga, snarare än slutna och empiriska, till sin karaktär. Eftersom ett viktigt syfte med samtalsövningarna ändå var att diskutera frågor som studerande såg som viktiga i sin yrkesutövning och i relation till kursens tema, såg vi det ändå som viktigt att inte korrigera deras frågor för att göra dem mer filosofiska, utan att låta frågorna komma från dem.⁴⁴ Istället fick den filosofiska, begreppsliga dimensionen utveckla sig under samtalsloppet.

Frågorna som deltagarna bestämde sig för att diskutera tillsammans med samtalsledaren var:

41 Se Sara Stanley, *Why Think? Philosophical Play from 3-11* (London & New York: Continuum, 2012). 156-161.

42 I synnerhet uppgifter formulerade i Sara Stanleys *Why Think?*, 64-65, 80-83, 91, 96-97, 112-115.

43 Ohlsson och Sigge, *Den barnsliga*, 63f; Børresen och Malmhøst, *Låt barnen*, 77.

44 Jfr. Hansen Hølskog, *Philosophising*, 169.

- 1) Vad är vuxnas relation till barns lek?
- 2) Vad var tanken bakom experimentet och vad lärde man sig av experimentet? "Experimentet" syftar till ett uppskrivet samtal med barn där de ombads "Rösta för en ny ledare i barnträdgården".⁴⁵
- 3) Har vår fantasi gränser, kan man begränsa fantasi?
- 4) Hur får man en stressig situation att kännas mindre okontrollerad?
- 5) Vad är en skadlig diskussion att föra på dagis [dagem]?

Frågorna ansluter på många sätt direkt till den verksamhet och de relationer läraren i småbarnspedagogik arbetar i. Trots den synbarliga variationen i frågor, och i stimuli, utkristalliserades i samtliga diskussioner frågor om barnets frihet och den vuxnas kontroll, och i hur hög grad de vuxna får styra barns aktiviteter, och när de snarare borde göra det.

Efter att frågan valts följde en samtalsomgång (ca 20-25 minuter, sista gången ca 35 minuter), där samtalsledaren efter varje inlägg formulerade en ny fråga utifrån det som sagts. Samtalssturerarna avgjordes genom lottning. Inledningsvis bestämdes turerna med hjälp av tärning, senare med namnkort som drogs slumpvis. Endast den sista gången gavs deltagarna i någon mån möjlighet att själva avgöra vem som skulle bli nästa talare. Avsikten med att inte använda handuppräckning, var i första hand att hålla koncentrationen på samtalet som fördes, och att värna om allas delaktighet i samtalet.

Reglerna för det här samtalet var att försöka svara på samtalsledarens frågor så konkret och tydligt som möjligt, med fokus just på den fråga som ställdes, och inte t.ex. på vad den tillfrågade personen tänkt på tidigare då någon annan talade. Samtalsledarens frågor tog ofta formen av att fråga om nästa talare var enig med tidigare talare, om talaren kunde ge skäl till varför den höll med eller inte, eller sammanfatta tidigare talares resonemang. Deltagarna ombads ibland också sammanfatta sina egna tankar, och ju längre diskussionerna pågick sammanfattade samtalsledaren också det sagda.

Detta samtal åtföljdes av ett metasamtal där deltagarna först individuellt funderade över huruvida det förda samtalet svarat på den gemensamma utgångsfrågan, och vidare vad de lärt sig av samtalet. Metasamtalen var mindre styrta än det första samtalet, och deltagarna fick markera om de hade något att säga. En ledande regel var att enbart tillägga något om det gick utöver det som tidigare sagts.

Efter varje kurstillfälle hade studerande som uppgift att skriftligt föra en kursdagbok om samtalsövningarna. I instruktionerna till kursdagboken ombads de reflektera kring (1) det som var givande (2) det som var utmanande och (3) vad de ville utveckla i samtalet. Kursdagböckerna samlades in vid kursslutet, och kursdeltagarna gav sitt samtycke till oss att använda dem i forskningssyfte. De gavs även möjlighet att under kursens gång dra sig ur studien. Vår avsikt med frågorna var att få studerande att individuellt fortsätta reflektionen som inleddes i metasamtalen, genom att reflektera över sina reaktioner under samtalsöv-

45 Se Stanley, *Why think?*, 113-116.

ningarnas gång och vad de kunde lära sig av dem. Frågorna var därmed riktade mot vad som skedde under samtalsövningarna och den mer övergripande tanken att ett sätt att samtala med barn om värdefrågor är att föra dylika filosofiska samtal med dem. På så vis kunde vi ofta se direkta länkar till de teman och diskussioner som fördes under samtalsövningarna i kursdagböckerna. (Även om vi var insatta i Bubers tankar om dialog och triaden tilltal-gensvar-ansvar, utgjorde dessa ingen direkt grund för att vi valde dessa frågor.)

3.2 Analys av materialet

De åtta kursdagböckerna utgör ett begränsat material och lämpar sig därför inte för att dra långtgående slutsatser om hur studerande överlag förhåller sig till samtal och goda samtal. Texterna ger ändå prov på möjliga sätt för studerandena att begripliggöra vad de varit med om i de samtalsövningar som genomfördes och de frågor som dessa övningar ställde dem inför. Genom att kvalitativt studera vad studerandena fäster uppmärksamhet vid, hur de uttrycker sina funderingar, kartlägger vi här de olika sätt de skapar mening i den situation de är med om, och ställer frågor om vad de uppfattar som krav och önskade förhållnings-sätt i samtalsövningarna.⁴⁶ Eftersom vårt intresse är i möjliga sätt att göra mening av de förda samtalen i kursdagböckerna sedda som en helhet, redogör vi inte för vad de enskilda deltagarna sade, utan citerar enbart delar av texterna. Det här är också ett sätt att bevara deltagarnas anonymitet.

Efter en första genomläsning av kursdagböckerna av Kronqvist och Lundkvist, valde vi att lyfta fram det gensvar som samtalsövningarna väckte i studerandes reflektioner och de frågor om småbarnspedagogens ansvar som samtalspartner som studerande lyfte upp. En kvalitativ innehållsanalys⁴⁷ av textmaterialet i dagböckerna gjordes därefter i tre steg. I det första steget kartlade vi materialet utifrån analysenheterna *tilltal-gensvar-ansvar*. Fokus låg på de sätt studerande redogjorde för sitt gensvar och deras tankar kring vilket ansvar de hade i relation till samtalsledarens och övriga samtalsdeltagares *direkta tilltal*, men också på det mer *indirekta tilltal* som utgjordes av samtalsformen och de samtal som fördes. Med *gensvar* avsåg vi därmed de beskrivningar studerande gav av sina mer spontana reaktioner som samtalen och samtalsformen väckte. I relation till de frågor som studeranden ombads utgå från i sina kursdagböcker berörde detta de svar de gav på frågorna om vad de ansåg givande och utmanande. Deras gensvar kom därmed till uttryck i beskrivningar av hur studerandena uppfattade samtalet, och hur det kändes, vad som var svårt och vad som var mer tilltalande. Med *ansvar* avsåg vi studerandes mer reflekterande förhållningssätt till sitt eget deltagande i samtalet, det vill säga vad de i relation till sina reflektionsfrågor sade sig vilja utveckla och bli bättre på i sin yrkesroll i ljuset av dessa övningar.

46 Aksel Tjora, *Från nyfikenhet till systematisk kunskap. Kvalitativ forskning i praktiken* Lund: Studentlitteratur, 2012), 137-151.

47 Göran Bergström och Kristina Boréus, *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys* (Lund: Studentlitteratur, 2000), 47f. Klaus Krippendorff, *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (CA: Sage, 2019): 119-128.

I det andra steget av analysen fokuserade vi på kodningen av datamaterialet. Det blev här tydligt för oss hur näraliggande frågor om vad som är ett gensvar och ett ansvar är. Studerande rörde sig ofta från en beskrivning av hur de uppfattade en situation, till en beskrivning av hur de skulle önska att de kunde reagera och agera i situationen. I det tredje steget urskiljde vi sedan mönster och övergripande teman.⁴⁸ Vi fokuserade här delvis på att lyfta fram ofta återkommande reaktioner, och delvis på att visa på den relativa bredd i reaktioner som fanns. Eftersom vår betoning ligger på att belysa mönster snarare än att påvisa förekomsten av enskilda reaktioner, anger vi i sammanfattningen av kursdagböckerna inte vem som säger vad, och inte heller hur ofta en viss beskrivning görs. Vi ger en viss indikation på hur vanlig en reaktion var genom att lyfta fram om det är en studerande som säger något eller om det var flera.

Vi sammanfattar materialet i avsnitt 4 och håller oss där nära de beskrivningar och formuleringar som studerandena själva gav av samtalsövningarna. För att belysa ofta förekommande beskrivningar presenterar vi där exempel på citat ur kursdagböckerna. För att ge fler ordagranna exempel men undvika upprepningar lyfter vi även in motsvarande och kompletterande citat ur kursdagböckerna i avsnitt 5.1 och 5.2 fast vi inte skrivit ut dem i avsnitt 4. Avsnitt 5 är ägnat en diskussion av de drag i samtalsövningarna som studerande fäste sig vid i kursdagböckerna. I avsnitt 5.1 och 5.2 ger vi en första analys av materialet i form av två teman som i vår läsning framträder som övergripande i kursdagböckerna. Vi diskuterar dessa teman under rubrikerna "Vem och vad styr samtalet?" och "Vikten av att lyssna", och förbinder här studerandes reaktioner på den med de motiveringar som ges för undersökande gemenskapen inom P4C. I avsnitt 5.3 fördjupar vi den här analysen ytterligare genom att återanknyta till Bubers triad: *gensvar-ansvar-tilltal*. Vi lyfter där fram hur dessa två teman speglar de två olika förhållningssätt till vad som är samtalets uppgift i relationen till den andra uppfattad som ett *det* eller ett *du*.

Eftersom våra beskrivningar och ombeskrivningar av materialet i avsnitt 4 och 5 samtliga grundar sig i hur vi läser och analyserar materialet är det omöjligt att dra en skarp skiljelinje mellan resultatredovisning och resultatdiskussion. Vi föreslår därför att båda dessa avsnitt läses som en fördjupning av vår förståelse av studerandenas gensvar och ansvar till de samtal som fördes. Den här fördjupningen blir också synlig genom att vi i diskussionen allt mer går i dialog med studerandes reflektioner. Här utgör deras betraktelser i avsnitt 4 ett första tilltal till oss, medan avsnitt 5.1 och 5.2 alltmer formas av vårt gensvar på det skrivna. I 5.3 återanknyter vi till det ansvar i samtalet som tidigare betraktelser uppmärksammar. På så vis blir vårt eget gensvar på tilltalet i texter och på frågan om vilket ansvaret för att föra goda samtal allt synligare under diskussionens gång. I det här avseendet kan diskussionen i avsnitt 5 också ses som ett fortsatt samtal med de blivande lärarna i småbarnspedagogik, och som en inbjudan att som forskare och lärare fortsätta de samtal som

48 Krippendorff, *Content Analysis*, 119-128.

inleddes under samtalsövningarna med studerande för att utforska hur vi som människor och pedagoger i vår yrkesroll ansvarar inför varandra i våra samtal.

4 Sammanfattning av dagboksanalys

Temat filosofi med barn, och tanken att lekfullt locka till samtal, väckte intresse bland deltagarna. Rubriken för grupptimmarna och idén om att lek kunde vara en väg till samtal och ett sätt att tänka lät enligt vissa spännande. För de flesta var det ovant att jobba med filosofi, medan andra anknöt till tidigare erfarenheter av filosofi. En deltagare uttryckte explicit att övningarna fick hen att tänka "på sokratisk dialog [...] frågor som får den andra att tänka", och att hen borde komma tillbaka till att diskutera filosofiska frågor såsom hon gjort med sin pappa.

Dagboksanteckningar i början av interventionen visar att samtalsövningarna inledningsvis stötte på en viss skepsis, speciellt hos deltagare som inte kunnat delta vid det första tillfället. Det lyftes upp mer tveksamma frågor om hur meningsfullt det är att föra filosofiska samtal, eller "flummiga diskussioner" med barn eftersom de behöver tydlig vägledning. En deltagare menade att "det kändes helt hopplöst att definiera" begrepp som rättvisa. "Rätt och fel är ett av de största begreppen i livet och för mig känns det som att det är något man inte rakt ut kan lära ett barn". Själva samtalsformen väckte även den ett tydligt gensvar hos samtalsdeltagarna. I synnerhet påpekar nästan samtliga deltagare hur svårt det var att hålla sig till sak, och att inte hela tiden röra sig i tankarna till vad de själva tänkte på en fråga. De menade att det var svårt att uttrycka sina tankar i ord fast de kändes lätta, och lätt att tappa tråden. Det var svårt att förstå innebörden i det en annan sade, samt hålla koncentrationen och inte ge efter för impulser. Det var även svårt att svara på samtalsledarens fråga om man inte hade en åsikt eller hade missat den tidigare talarens poäng.

Eftersom samtalsturererna avgjordes slumpvis, fanns det inte en möjlighet att tala då deltagarna själv ville. Det här väckte både känslor av frustration och förvirring, chock och besvikelse. Någon skrev att det kändes konstigt att inte markera och flera beskrev svårigheterna med att inte få komma till tals då de önskade. Det var svårt att begränsa sig till en viss tidpunkt och sin tilldelade tur att göra ett inlägg och att "få ihop sina tankar just här och nu". Likaså var det utmanande att "låta bli att tala om det jag satt och tänkte på men jag klarade det", att aktivt lyssna på andra och att sedan växla till att formulera sina "svar mer tydligt" då de inte haft tid att "formulera något kort och koncist färdigt i huvudet". En deltagare undrade också om man kan "tänka och lyssna samtidigt".

Studerande ställde också frågor om hur ändamålsenlig metoden var. En deltagare undrade om övningen lyckades eller om kravet att prestera under press, ledde till att deltagarna låste sig. Hen ställde kritiska frågor om det alls går ihop att "be någon tänka filosofiskt kring ett ämne och samtidigt tvinga hen att diskutera enligt en samtalsteknik vars mest grundläggande funktion är att hindra genomgående personliga reflektioner till förmån för gruppens gemensamma reflektioner".

Det slumpmässiga avgörandet av vem som fick tala väckte dock också ett positivt gensvar. Flera studerande påpekade att alla på det här sättet fick komma till tals och att man hörde sådana som oftast inte uttalar sig i en studiegrupp. De betonade "hur givande det är att en mängd olika synsätt och diskurser kommer till uttryck". Då man "fick fram allas synvinklar" fick man också "ett bättre djup på frågan". Flera studerande lyfte fram att sådana som inte alltid uttalar sig nu fick komma till tals. Det här sågs som positivt både i de fall studerande såg sig själv som någon som talade mycket och uttryckte svårigheter med att veta vad den skulle säga. En studerande noterar att de som i vanliga fall inte talar kan ha åsikter som de väljer att hålla för sig själva och att de gör det för att de inte vill "framhäva sig" själva.

Förutom att samtalsformen och sättet att avgöra talordningen inledningsvis kändes obekvämt kretsade största delen av de kritiska reflektionerna kring huruvida samtalsformen styrde samtalet för mycket och huruvida detta ledde till att man inte lyckades svara på frågor. En studerande skriver, "Jag har inte före denna kurs deltagit i dylika diskussioner och irriterar mig över att de är så styrda och det känns svårt att komma till något konkret svar." Detta upplevde en annan studerande som "lite frustrerande eftersom man har valt en fråga som man ville få svar på och man förväntar och hoppas ju att man ska få svar på det. Det är svårt att sedan få tillbaka diskussionen på rätt spår då man inte kan styra den." Här uppfattade studerande en risk för att "många potentiella bra tankar hos alla deltagare inte blev framlyfta" och att diskussionen därmed inte blev "lika djup och givande som den kanske skulle ha blivit".

Studerandena funderade även på samtalsledarens roll. Å ena sidan konstaterade de att "frågeledaren har ganska stark makt att styra diskussionen". De ställde också frågor om vem som "bestämmer vad som är relevant i ett samtal" och noterade att "ett filosofiskt samtal ställer vissa krav". Studerande beklagade att det är lite svårt att diskutera en viss fråga med andra eftersom man har olika tankar om i vilken riktning frågan ska föras och man "vill eventuellt styra frågan på ett annat sätt än de andra personerna". Å andra sidan önskades i andra situationer att "den som leder diskussionen borde hålla bättre koll och styra diskussionen så den hålls på rätt spår".

Erfarenheten av den första diskussionen gav dock en större förståelse för samtalsformen. Efter det andra tillfället lyfte studerande fram en märkbar utveckling i hur de lyssnade på varandra och svarade på frågor som ställdes. Det var lättare att samtala för "konceptet med diskussionen var bekant". Därmed blev det lättare att anpassa sig till samtalets regler. De kände sig bekvämare att "utgående från undersökande gemenskap hitta begrepp och formulera frågor kring ett givet tema". Det här gjorde studeranden "bättre på att släppa mina egna tankar och bara koncentrera mig på andra". Istället för att bara vänta på sin tur och sedan få ut tankar och associationer, skriver en deltagare att hen kunde "åsidosätta sina egna åsikter och synpunkter". Genom att fokusera på "vad som skedde i diskussionen och hur den levde och förändrades -- var jag mera beredd när det väl blev min tur och jag upplever att jag kunde ge mer relevanta svar." Att de diskussioner som fördes på det här sättet också kändes som meningsfulla syns också i att det ansågs bra att ha mer tid för att diskutera den femte och sista gången.

I kontrast till känslan av att samtalsformen hindrade en från att nå svar framträder i reaktionerna en tanke om att det gemensamma samtalet bidrog till mer djupgående svar. En studerande skriver, "jag har alltid utgått från att ett samtal blir till endast genom att alla inblandade deltar i det och framför egna vinklingar och synpunkter" men "via övningen har jag fått en insikt i att det också kan finnas ett värde i att bara låta ett samtal finnas till utan att skapa sig en egen åsikt om det". En liknande tankegång finns hos studerande som vid andra tillfället påpekar att de följde diskussionen på annat sätt. Flera studerande betonar också sin vilja att i sin yrkesroll bli mer lyhörda inför och bättre på att lyssna på andra. Ett par studerande skriver att samtalsövningarna uppmärksammade dem på det uppdraget i deras yrkesroll och att de också själva blivit intresserade av att föra filosofiska samtal med barn.

5 Resultatdiskussion

Studerandenas reflektioner kring samtalsformen och deras eget deltagande i samtalen kretsar kring åtminstone två teman. Å ena sidan väckte styrningen av samtalet många tankar, å andra sidan reflekterade studerande kring vikten av att lyssna på varandra och de svårigheter som är förbundna med det. I relation till dessa teman är det möjligt att teckna två hållningar till samtalet som kommer till uttryck i studerandes reaktioner på och uppfattningar om samtalens syfte och mening. Avsikten med att teckna de här två möjliga hållningarna är inte att påstå att någon av de studerande hade en sådan här hållning i sin helhet. Ingen av studerande representerar enbart en hållning, utan intar vid olika tillfällen olika perspektiv på samtalet med drag av båda hållningar. Deras perspektiv på samtalet växlar också under tiden. Det här påpekandet är viktigt ur forskningsetisk synvinkel. Även om vi är intresserade av vilka förhållningssätt till samtal, och vad som utgör ett gott samtal, som kommer till uttryck i studerandes reflektioner, är det inte vår avsikt att kritisera deras förhållningssätt.

Istället vill vi belysa vilka olika utmaningar som tar form i det filosofiska samtalet beroende av de olika perspektiv som deltagarna anlägger på samtalen, och hur de förväntningar de för med sig i samtalet avspeglar sig i deras känslor av frustration, osäkerhet och bristande kontroll. Joanna Haynes och Karin Murriss skriver om liknande "kritiska ögonblick" av osäkerhet som det pedagogiska upplägget i P4C ger upphov till hos samtalsledare som inte har bakgrund i filosofi. De beskriver dessa erfarenheter som "återkommande ögonblick av obalans", men lyfter fram det pedagogiska och filosofiska värdet av sådana avbrott eftersom de synliggör de "epistemologiska och metafysiska antaganden som lärare för in i sin praktik".⁴⁹ Att lyfta fram sådana här oreflekterade antaganden om vad som ingår i ett samtal och reflektera över vad dessa förhållningssätt innebär i relation till de samtal som

49 Haynes and Murriss, "The Provocation," 290-291.

praktiseras i ens lärarutbildning kan därmed i sig ses som en väsentlig del av att inom den pedagogiska yrkesrollen ta ansvar för de samtal som man för med andra.

5.1 Vem och vad styr samtalet?

I sina kursdagböcker reflekterar studeranden på olika sätt över huruvida samtalsformen styrde samtalet i en positiv eller negativ riktning. Vi kan sammanfatta dessa röster i följande fyra punkter (1) Samtalsledaren hade en stor roll i att styra samtalet, den borde ha utnyttjats mer eller mindre. (2) Samtalsformen försvarade för de enskilda deltagarna att komma till tals. (3) Samtalsformen bidrog inte till att svara på ursprungsfrågan. (4) Samtalsformen bidrog till att man kom in på sidospår.

De studerande har rätt i att samtalsledaren har en viss makt i metoden, eftersom hen i någon mening avgör hur gruppen ska gå vidare med en fråga. Samtidigt är tanken med samtalsledarens frågor i en undersökande gemenskap att de ska ha en dämpande roll i samtalet snarare än en direkt styrande. De frågor samtalsledaren ställde tog formen av om man höll med, om man kunde ange ytterligare skäl för en viss syn, eller utgjorde en uppmaning om att sammanfatta det som tidigare sagts. Avsikten med frågorna var på så vis inte att styra diskussionen i en viss riktning utan att uppmärksamma de frågor som redan tagits upp och försöka få deltagarna att förhålla sig till dem. Det här innebär ändå inte att det enbart var samtalsledaren som avgjorde samtalets riktning. Varje deltagare var i tur och ordning, om än slumpmässigt, ombedd att ta ställning till vart samtalet ska gå, i den fråga den besvarar.⁵⁰

Uppfattningen att diskussionen dels gick in på sidospår, eller styrdes åt fel håll av samtalsledaren, avspeglar i den meningen snarare den enskilda deltagarens uppfattning om vad som skulle vara rätt väg att gå vidare med en frågeställning. Det här intrycket stärks om man betraktar invändningen i relation till de svårigheter att hitta vägar att själv komma till tals i samtalsformen som flera nämnde. Dels kom det här till uttryck i svårigheten att tänka på vad man själv ville säga eller tänkte i en fråga och dels i att lyssna på vad en annan sade. Men känslan fann också utlopp i uppfattningar om att det inte fanns "möjlighet att forma och uttrycka varken spontana eller genomtänkta personliga reflektioner kring ämnet", att då "diskussionsformen är så styrd, så får man inte möjlighet att komma fram med egna åsikter", och att det var "svårt att få en direkt fråga att svara på samtidigt som man försöker få inbakad sin egen synpunkt". Ur dylika kommentarer kan man läsa en vilja att själv få bestämma vart samtalet skulle gå. Den här viljan visar sig också i känslan av att vara nöjd i de fall deltagaren lyckades prestera bra då hen tillfrågades ("jag presterade som jag önskat"), och då hen t.ex. i det sista samtalet när deltagarna själv kunde välja vem som fick göra nästa inlägg, kunde "med hjälp av ögonkontakt försöka övertala någon att ge nästa tur åt mig".

50 Jfr. Stanley, *Why think?*, 159; Bo Malmhøst och Ragnar Ohlsson, *Filosofi med barn. Reflektioner över ett försök på lågstadiet* (Stockholm: Carlssons, 1999), 48ff.

De här punkterna kan länkas samman i följande möjliga tankekedja. Eftersom enskilda deltagare inte fick möjlighet att komma till tals, kunde de inte styra samtalet i en riktning som skulle ha hållit diskussionen från sidospår. Det här bidrog till att de uppfattade att gruppen som helhet inte lyckades svara på ursprungsfrågan. Det i sin tur togs som ett skäl att tänka att det antingen fanns problem i samtalsmetoden, eller på ett misslyckande av samtalsledaren att styra diskussionen i rätt riktning.

Det stämmer förstås att filosofi till stor del syftar till att utveckla en enskilds individuella tänkande. Här är det ändå på sin plats att anmärka att ett uttalat syfte med att pröva på samtalsformen var att *gemensamt* komma fram till ett sätt att betrakta frågan och möjliga svar. Det här betyder inte att det inte är viktigt att komma underfund med vad som är centralt för att reda ut frågan, och vilka tankar som för till sidospår, men att detta är svårt, som en studerande också anmärker, då det bland deltagarna kan finnas olika uppfattningar om vad som ska ligga i fokus. Utgångspunkten för den här samtalsformen är ändå att frågan om vad som är centralt och sidospår i sig är något som måste visa sig i det gemensamma samtalet.⁵¹ Bedömningen att något är ett sidospår är alltså något som gruppen som helhet måste göra, genom att lyssna på andra. Det är på så vis varken upp till samtalsledaren, eller en enskild deltagare att styra diskussionen i en viss riktning. Frågan om hur man ska gå vidare, görs istället steg för steg tillsammans.

5.2 Vikten av att lyssna

Bland de mer positiva kommentarerna lyftes det gemensamma stegvisa samtalet upp som något som samtalsmetoden möjliggjorde. Den semistrukturerade samtalsmetoden väckte här inte ett negativt gensvar, utan framstod som en väg att införliva "tanken på att fokusera på att lyssna till vad de andra säger istället för att koncentrera oss på att formulera egna åsikter om varandras påståenden". De här sågs som viktigt i följande fyra avseenden. 1) Alla får komma till tals. 2) Det gavs möjlighet att aktivt lyssna på andra, 3) att få fler synvinklar på frågan, och 4) att klargöra sina egna ståndpunkter.

I dagböckerna kan man se ett skifte från att uppfatta samtalet som en arena för att "föra fram mina egna åsikter och mitt eget sätt att tänka" till att "ta in andras tankar även fast jag inte förstår dem för ögonblicket". De egna tankarna och impulserna att säga något framstår här som ett hinder från att delta aktivt i samtalet och att lyssna på andra. Samtalet förbinds med krav som gick utöver att "bara vänta på sin tur och sedan få ut alla tankar och associationer man fått under de andras talturer". Istället blir samtalet här en plats att få inblick i andras tankar, vilket stöds av tidigare forskning om den undersökande gemenskapen.⁵² Det konstateras att det finns ett "värde i sig att få inblick i hur andra personer resonerar och tänker". Det betonades dels att det var "uppmuntrande och att erfara att alla har så intressanta men även ganska olika argument och funderingar och att det var en "bra övning i att lära sig lyssna på andra och inte avbryta andra bara för att man känner att

51 Malmhøster och Ohlsson, *Filosofi*, 48ff.

52 Se t.ex. Malmhøster och Ohlsson, *Filosofi*. Benyamine, Haglund och Persson, *Att slippa tänka*.

man skulle ha något relevant att säga". Speciellt viktigt blir att också lyssna på sådana som inte uttalar sig hela tiden, men som trots det kan ha viktiga synpunkter som i andra sammanhang inte blir synliga. Det här blir en betydande insikt också för att vissa personer lätt styr samtal i andra sammanhang. Det som i det tidigare perspektivet framstår som viktigt, dvs. att komma in och säga sin åsikt, ges här en annorlunda belysning. Vanliga samtal och diskussioner styrs ofta på ett sätt som bidrar till att enbart vissa röster hörs.

Här framträder också en annan syn på vad möjliga svar kunde vara i en diskussion. En studerande skriver att den första spontana tanken var att vi inte lyckades svara på frågan men att hen sedan insåg att "vi berörde frågan från många synvinklar". En annan anmärker att diskussionen inte var onödig fast man inte fick ett "ordentligt svar", "eftersom man nog fick svar och tips på frågor som uppkommer i vardagen som pedagog". Vid ett annat tillfälle sägs att det mest givande "var självaste diskussionen". Att frågan fick ett bättre svar och mer djup förknippas här explicit med att alla hördes. De svar som nåddes blev till "genom samarbete" och var därmed "intersubjektiva". Det var "spännande" att knyta samman "mångfalden och variationen i påståendena" i en gemensam förståelse. Det konstaterades även att ibland "kan det krävas lite djupare tankearbete för att kunna dra en slutsats, och formulera svar på frågan".

Att vilja söka ett svar på en fråga framstår i ljuset av dessa insikter också som mindre lockande. Det är tråkigt "om det alltid bara finns ett rätt svar". Likaså ses det som ett misslyckande att vilja veta vad svaret är. En studerande skriver "Jag ser mig själv som en dålig filosof och diskuterar helst frågor som har rätt eller fel svar eller åtminstone att man kan nå en kompromiss". I kontrast mot att söka entydiga svar, blev samtalet istället en plats för att "få bekräftelse om att andra blivande pedagoger tycker lika om frågor som berör vårt yrke och som känns väldigt viktiga", vilket ansågs göra "gott för motivationen. Det sågs som "värdefullt att lägga ord på åsikter" och att "få klarhet i vad man själv anser och står för". Det konstaterades att "i vardagssamtal kan man ofta tillåta sig själv att fastna i någon enskild sak som framförs" och att man då inte behöver ansvara för helheten, medan ett fokus på det gemensamma bidrog till en bättre blick för helheten.

5.3 Två olika förhållningssätt till meningen med samtalet

De beskrivna reaktionerna på samtalsmetoden pekar på två olika hållningar till vad ett samtal är och vilket ens ansvar är i samtalet. Med Bubers vokabulär kunde vi här skilja mellan ett förhållningssätt till samtalet och till samtalsdeltagarna som ett "det" och ett förhållningssätt som lyfter fram vad det kunde vara att närma sig någon, och de andra deltagarna i samtalet, som ett "du".⁵³

I fokus för den första synen på samtal står att man a) ska hitta svar på frågor, b) att svaren ska hittas på snabbaste sätt och c) att man ges möjlighet att uttrycka sina egna åsikter. Det ansvar som samtalsledaren och -deltagarna ställs inför då är att finna svar på

53 Buber, *Jag och Du*.

frågor och att låta deltagarna komma till tals. Både samtalsformen och de andra deltagarnas bidrag blir då ett "det" som bedöms i enlighet med hur väl samtalet leder fram till den önskade kunskapen eller informationen, eller fungerar som ett forum för att själv få komma till uttryck. Ur det här perspektivet framstår samtalsmetoden som ett hinder både för att finna svar och att uttrycka frågor.

När det tänkta svaret för samtalet ligger i att hitta ett svar på en fråga så blir samtalsledarens roll central för hur väl samtalet kan anses fylla sin uppgift. Hens ansvar är i detta synsätt att vara till hjälp för att avgöra vilka diskussionsspår man ska följa och vilka man kan lämna. Förväntningen på att nå ett svar formar också deltagarnas upplevelse av att vara inne på sidospår, och att det därmed finns inlägg av medstudering som är mer eller mindre relevanta. Samtalsledaren kan även här ses som en möjlig auktoritet vars ansvar innefattar avgöranden om vad som är relevant och vad inte, samt när samtalet är slut, d.v.s. som en auktoritet som avgör när ett svar är tillräckligt uttömmande. I det gensvar som kommer till uttryck i studerandenas reflektioner ses denna syn på samtalets mål både när de positivt uttrycker detta och när de kritiserar samtalsformen som ett hinder för samtalet eller ledaren för att missköta sin uppgift. Det här ger också mening åt den frustration de känner när samtalet inte inledningsvis verkar leda till svar.

I betoningen på att lyssna på varandra kan man däremot spåra en öppning till att förhålla sig till de andra deltagarna som ett "du". Lyssnandet riktas mot den andre för dens egen skull, istället för att till exempel lyssna på den andres åsikt för att i samma stund söka efter övertygande argument mot det sagda eller efter passande anknytningspunkter för den egna ståndpunkten. Här anses samtalsmetoden snarare a) skapa en möjlighet att utveckla sig som en aktiv lyssnare, och b) det blir centralt för samtalet att man i det får ta del av en mångfald röster och varierande uppfattningar. Likaså blir det i den här synen på vad som innefattas i ett samtal, betydelsefullt att c) alla får komma till tals, och att man får lyssna på sådana som i vanliga fall inte uttalar sig.

Den här förändrade synen på vad ens eget ansvar i samtalet är blir särskilt framträdande i studerandenas reflektioner kring det slumpmässiga utdelandet av samtalsturer. När svaret uppfattas som att genom samtalet fördjupa sin förståelse för en frågeställning så möjliggörs en förståelse för det slumpmässiga som en öppning till att få lyssna på flera olika röster än vid en traditionell tilldelning av vem som får tala med handuppräckning. Att lyssna på andra ses då som en inbjudan att betrakta en fråga från flera olika håll, vilket möjliggör en fördjupning av förståelsen av frågeställningen istället för att söka efter ett (enda) riktigt svar. Ett aktivt lyssnande på andras inlägg kräver att man öppnar sig för det sagda på ett annorlunda sätt än i de fall då man förväntar sig att ett samtal leder till ett svar. I bästa fall lyssnar man inte efter möjligheter för att lyfta fram sig själv och för att prestera bra, utan för att fördjupa den mening som man kan se i utgångsfrågan.

För Buber uppenbarar vår förmåga att närma oss varandra som ett "du" det dialogiska draget i vår tillvaro.⁵⁴ Han understryker att dialogen med ett "du" inte kan reduceras till eller förklaras som ett förhållningssätt till ett "det". Relationen till ett "det" är snarare monologiskt. Det utgår från de aspekter av den andra som vi fäster oss vid för vissa ändamål och intressen. Samtidigt pekar han på hur båda förhållningssätten återfinns i våra samtal med varandra i en ständig dialektik.⁵⁵ Även om vi här inte vill, eller kan, ta ställning till huruvida de samtal som fördes inom ramen för den här undersökningen möjliggjorde möten där de studerande förhöll sig till sina medstudenter som ett "du", är det intressant att vi kan spåra en liknande dialektik som den som Buber tar upp i studerandes olika uppfattningar om vad som är och kunde vara det centrala i ett samtal. Genom att uppmärksamma ett samtal som en plats där vi dels kan söka svar på frågor och dels lyssna på varandra, formulerar studerande på sitt eget sätt olika krav som kan anses förbundna med att föra ett gott samtal. De pekar på hur de här två sidorna kan ses som förbundna med varandra och hur samverkan mellan att söka svar och att aktivt lyssna kan bidra till en förändrad syn på vad som kan vara ett svar på en fråga. Här ersätts förväntningen på ett entydigt svar med en insikt om hur lyssnandet på andra kan bidra till en fördjupad förståelse av frågan, och studerande inbjuds att reflektera kring sitt ansvar i att förstå den mångfald tankar och funderingar som varje enskild människa för till ett samtal.

Vår avsikt med att införa samtalsövningarna var varken att lära studerande vad Buber menade med att tala om en dialog mellan "jag" och "du", eller att lära dem en samtalsform som skulle tillåta dem att erfara en sådan dialog. Med tanke på att mötet med ett "du" för Buber i vår läsning främst framstår som en moralisk möjlighet och ett etiskt krav, förefaller det också motsägelsefullt att tänka på det här människomötet som ett tillstånd som vi kunde försäkra oss om att uppnå med genom att följa en given metod. Å andra sidan utsluter inte den här karakteriseringen av vad det innebär att möta någon som ett du, att ett sådant möte kan äga rum också inom ramen för en ändå så pass styrd samtalsövning som denna, eller att vi just där kan bli varse kravet att möta den andra som något annat än ett "det". Helskog, som i högre grad än vi är intresserad av att presentera en filosofisk praktik som i anknytning till Buber öppnar för att kommunicera "hjärta till hjärta" drar samma slutsats. Man kan, enligt henne, "försöka ge utrymme där ... djupgående jag-du möten kan ske" men "dessa möten kan inte planeras på förhand på ett rationellt sätt".⁵⁶

Det pedagogiska och forskningsmässiga syftet med samtalsmetoden var därför snarare att se vilka möjligheter det här sättet att föra samtal gav för studerande att reflektera över vad som behövs för att ett gott samtal mellan människor ska kunna uppstå. Metoden var passande för ändamålet eftersom den avsiktligt gör samtal mycket långsammare än vanliga samtal, och för att den därigenom synliggör och låter en erfara alla de små steg som krävs för ett gott samtal. Huruvida den i ett konkret utförande faktiskt möjliggör ett möte med

54 Buber, *Jag och Du*, 32-35.

55 Buber, *Jag och Du*, 15-18.

56 Helskog, *Philosophising*, 177 (vår översättning).

andra som ett "du" kvarstår därför som en öppen fråga. Vi kan ändå konstatera att samtalsformen och de frågor som samtalsledaren ställde för studerande blev en överraskande och välkommen ögonöppnare för att få syn på vanliga sätt som samtal kan utvecklas och på de förväntningar som man kan anlägga på samtal. De metasamtal som utgör en väsentlig del av samtalsformen möjliggjorde också en början till att se problematiska drag i vanliga samtal och på sin egen roll i att skapa och upprätthålla sådana problematiska drag. På så vis bidrog samtalsformen med öppningar till en förändrad och fördjupad förståelse för vad som kännetecknar ett gott samtal.

En fråga som lett vår diskussion är på vilka sätt formen för samtalen befäste den här förståelsen på ett mer genomgående sätt än vad som skulle ha skett om studerande enbart hade fått ta del av t.ex. Bubers texter om dialogen. Helskog lyfter fram hur själva deltagandet i olika filosofiska praktiker är en förutsättning för att förstå vad det är att erfara dem "från insidan" istället för att intellektuellt analysera dem "från utsidan".⁵⁷ I vår diskussion visar vi hur det i studerandes reflektioner finns ansatser till att formulera de dialogiska drag som Buber uppmärksammar. Studerande gör visserligen inte samma kvalitativa distinktioner som Buber, och för inte heller sin diskussion på hans nivå. Trots det utgör deras reflektioner ett sätt att förhålla sig till och vidareutveckla sina tankar kring sina egna erfarenheter. I det avseendet kan deras reflektioner sägas ha en större klangbotten än om de enbart förmått upprepa vad Buber ser som karakteristiskt för relationen mellan "jag och du" och "jag och det".

Genom att reflektera vidare på de kvalitativa distinktioner Buber uppmärksammar i triaden tilltal, (gen)svar och ansvar har vi gett en ytterligare filosofisk fördjupning av hur en sådan här samtalspraktik kan överbrygga de gap, mindre och större, som kan finnas mellan "värderingar, teoretiska kunskaper och egna erfarenheter" i det pedagogiska arbetet.⁵⁸ Triaden visar hur dessa aspekter av lärande är sammankopplade, och hur de behöver sammanföras i en reflexiv praktik om man inom lärarutbildningen vill stöda de blivande lärarna i deras praktiska arbete.

Att anknyta till den egna erfarenheten blir här viktigt för att det, enligt Buber, är i att "vi upplever något" som vi är tilltalade.⁵⁹ Både vårt gensvar och vårt ansvar är responser på detta tilltal. För att tänka, tala, handla, frambringa något och utöva inflytande måste vi bli varse om detta tilltal och uppmärksamma hur vi svarar på det.⁶⁰ Att vara uppmärksamma på vårt ansvar är å viktigt för att vi i vårt svar så lätt misslyckas med att höra detta tilltal, från tillvaron, från den andra, inte minst genom att vi överröstar det med vårt eget tal, våra egna tankar och föreställningar.⁶¹ I dessa avseenden kan frågor om vårt ansvar, som här

57 Helskog, *Philosophising*, 245.

58 Lauvås och Handal, *Handledning*, 26.

59 Buber, *Om uppfostran*, 42.

60 Buber, *Om uppfostran*, 42.

61 Buber, *Om uppfostran*, 42.

alltså är intimt förknippat med vårt gensvar till tilltalet, inte enbart förstås rent teoretiskt, eller intellektuellt. Det måste omsättas i ett "uppmärksamt gensvar"⁶² i vårt liv.

Samtidigt har vi också pekat på hur våra underliggande teoretiska, intellektuella antaganden blir synliga både i vårt gensvar och i det som vi tänker är vårt ansvar. Ett exempel på ett sådant underliggande teoretiskt antagande som kom att ifrågasättas under samtalsövningarna var just tanken om att det måste finnas ett svar på varje fråga. Det här blev också synligt i de innehållsliga frågor som deltagarna valde att diskutera, och märks även i deras kursdagböcker. Även om flera studerande verkar ha uppfattat det som svårt att överblicka hur allt som sades under samtalen bidrog till att svara på den ursprungsfråga som ställdes, rörde sig samtalen i samtalsledarens ögon ständigt kring en viss uppsättning teman. I en vid bemärkelse berörde samtalen den vuxnas och pedagogens roll i relation till barnet. Mer specifikt uppmärksammades frågor om hur mycket man får styra och kontrollera barns lek, och ett utforskande av var det finns klara regler, hur man ska förhålla sig till gråzoner och på vilka ställen olika individer drar gränser.

Dessa frågor uppmärksammar grundläggande filosofiska frågor om frihet och kontroll; vad det, som Immanuel Kant frågar, innebär att fostra till frihet och självständighet.⁶³ Liknande frågor återspeglades i reflektionerna om hur fria eller styrda samtalen under övningarna borde vara. Ur dialogfilosofisk synvinkel är det angeläget att påpeka att dessa frågor om hur mycket vi får begränsa en annans frihet, när yttre ramar blir ett hinder för en annans kreativitet och när de snarare är en förutsättning, hur omsorg kan omvandlas i kontroll och hur önskan att ge den andra utrymme istället kan övergå i släpphänthet, tar formen av etiska frågor. De utgör frågor som i vissa avgörande hänseenden är öppna och inte kan ges svar, och aktualiserar snarare frågan om vårt eget ansvar för den andra. Därför är de också lämpliga för det slag av utforskande samtal som möjliggjordes i vår form av undersökande gemenskap. I deltagarnas sätt att formulera frågorna vi diskuterade i form av slutna frågor och behandla dem som om de kunde få ett svar fanns ändå en tendens att förhålla sig till dem som teoretiska frågor. Just därigenom bortsåg deltagarna från innebörden i att de är ansvarsfrågor, med andra ord frågor om hur just de som individer förhåller sig till andra individer. Samtalsövningarna fyllde här en viktig uppgift i att de visade hur det teoretiska sökandet efter svar kunde skifta till en etisk insikt om det egna förhållningssättet till andra. Erfarenheten av andras tilltal och det aktiva lyssnandet på deras erfarenheter bekräftade hur alla stod inför samma pedagogiska ansvar för barnet och visade på andra sätt att tänka kring hur detta ansvar kunde förverkligas i praktiken. På så vis väckte erfarenheten till liv den etiska frågan om vad en ansvarsfull hållning innebär i deras pedagogiska människomöten.

62 Torrkulla, "Om uppmärksamhetens," 78.

63 Jfr. Birgit Schaffar, "Changing the Definition of Education. On Kant's Educational Paradox Between Freedom and Restraint." *Studies in Philosophy and Education*, 33, no.1 (2014): 6, <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9357-4>.

6 Sammanfattning

Utgångspunkten för föreliggande undersökning var hur utbildningar i småbarnspedagogik bättre kunde studerandes responsiva och reflexiva, och vi introducerade därför "den undersökande gemenskapen" som en samtalsform tagen från filosofi med barn för att se om den kunde stärka deras förmåga att dels föra samtal och reflektera kring betydelsen av samtal i sin yrkesutövning.

I fokus för diskussionen i den här artikeln var hur studerande förhöll sig till samtalets form, och de förändringar i förhållningssätt som de filosofiska samtalen under samtalsövningarna bidrog till. Trots det begränsade materialet ser vi här ett visst återkommande mönster. Studerande uttrycker i det första skedet en viss obekvämheter med att behöva samtala på ett för dem nytt sätt. De uppfattar också samtalsformen som något som begränsar dem i och med att de inte får uttrycka sig fritt. Efter denna inledande frustration uppfattar de ändå att samtalsformen ger dem en möjlighet att mer aktivt lyssna på andra, och en insikt om hur svårt det kan vara att lyssna och formulera sig tydligt. Med tanke på utvecklandet av en professionell yrkesroll, där kontakten och samtalet med barn, vårdnadshavare och andra pedagoger intar en central roll, kan den här viljan att bli bättre på att lyssna uppmärksam som studerande uttrycker ses som en viktig insikt om vad som krävs av dem för att agera och interagera med andra. I studerandes egna reflektioner ser vi en början att ansats till att reflektera över vad som i bubersk anda ingår i att möta en annan som ett du och hur de själva är involverade i den form av samtal de för.⁶⁴

Referenser

- Johan Aspelin, *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. (Malmö: Gleerups, 2010).
- Jonas Aspelin och Sven Persson, *Om relationell pedagogik* (Malmö: Gleerups, 2013).
- Maj Asplund Carlsson och Ingrid Pramling Samuelsson, *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori* (Stockholm: Liber, 2014).
- Berit Bae, "Children's Right to Participate - Challenges in Everyday Interactions." *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, no. 3 (2009): 391-406, <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>.
- Berit Bae, "Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns." *International Journal of Early Childhood*, 44, no. 1 (2012): 53-70, <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>.
- Isak Benyamine, Liza Haglund och Anders J Persson, *Att slippa tänka själv: Filosofiska samtal som undersökande gemenskaper i skolan* (Möklinta: Gidlunds förlag, 2014). Göran Bergström och Kristina, *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys* (Lund: Studentlitteratur, 2000).
- Charles Bingham and Alexander M Sidorkin, *No Education Without Relation* (New York: Peter Lang, 2004).
- Beate Børresen och Bo Malmhøst, *Låt barnen filosofera. Det filosofiska samtalet i skolan* (Solna: Liber, 2004).

⁶⁴ Artikeln är skriven inom projektet *Explorative Inquiries: Analytical Tools for Reflecting on Oneself, Others and the World in Kindergarten*, 2017-2019, med finansiering från Stiftelsen för Åbo Akademi samt Högskolestiftelsen i Österbotten.

- Martin Buber, *Jag och Du* (Ludvika: Dualis, 1990).
- Martin Buber, *Om uppfostran* (Ludvika: Dualis, 1993).
- Martin Buber, *Det mellanmänskliga* (Ludvika: Dualis, 1995).
- Martin Buber, *Distans och relation* (Ludvika: Dualis, 1996).
- Fufy Demissie, "The Practice of P4C in Teachers Education", in *Philosophy for Children. Theories and Praxis in Teacher Education*, ed. Babs Anderson (Oxon and New York, NJ: Routledge, 2017), 57-65.
- Klara Dolk, *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan* (Stockholm: Ordfront förlag, 2013).
- Anneli Frelin, *Teacher's Relational Practices and Professionalism*. Doktorsavhandling (Uppsala: Uppsala universitet, 2010).
- Ann-Christin Furu och Märta Sandvik, "Att stöda pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar." *Nordisk Barnehegeforskning* 18, no. 1 (2019), 1-16, <https://doi.org/10.7577/nbf.3243>.
- Darren Garside, "Pedagogical Judgement", in *Philosophy for Children. Theories and Praxis in Teacher Education*, ed. Babs Anderson (Oxon and New York, NJ: Routledge, 2017), 37-45.
- Maughn Gregory, "Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue." *Journal of Philosophy of Education*, 45, no. 2 (2011): 199-219, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00795.x>.
- Liza Haglund, "Undersökande gemenskap för kunskapsutbildning och kritiskt tänkande," *Högre Utbildning* 04, no. 1 (2014): 67-73.
- Guro Hansen Helskog, *Philosophising the Dialogos Way Towards Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation*. (London and New York: Routledge, 2019).
- Joanna Haynes and Karin Murriss, "The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children." *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011), 285-303, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x>.
- Eva Johansson, "Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning." *International Journal Early Childhood* 36, no. 9 (2004), 9-26, <https://doi.org/10.1007/BF03168197>.
- Viktor Johansson, *Filosofi i tidig barndom. Omedelbarhetens pedagogik* (Malmö: Gleerups, 2019).
- Lotta Jons, *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Doktorsavhandling i pedagogik (Stockholm: Stockholms universitet, 2008).
- Valter Kohan, *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices* (New York, NY: Palgrave, 2014).
- Klaus Krippendorff, *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (CA: Sage, 2004).
- Camilla Kronqvist, Birgit Schaffar and Marina Lundkvist, "The Difficulty of Thinking Listening to the Voices of Students in Early Childhood Education." *Journal of Philosophy in Schools* 7, no. 1 (2020): 68-85, <http://doi.org/10.46707/jps.v7i.109>.
- Per Lauvås och Gunnar Handal, *Handledning och praktisk yrkest teori* (Lund: Studentlitteratur, 2015).
- Mio Lindman, Salla Peltonen och Hugo Strandberg, *Gensvar: Essäer för Göran Torrkulla*. (Åbo: Filosofi vid Åbo Akademi, 2019).
- Matthew Lipman, *Thinking in Education*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 253-254.
- Marina Lundkvist, *Vad innebär det att bli demokratisk? Dimensioner av demokrati i mötet mellan barn och pedagoger*. Doktorsavhandling i pedagogik (Vasa: Åbo Akademi, 2016). Bo Malmhøster och Ragnar Ohlsson, *Filosofi med barn. Reflektioner över ett försök på lågstadiet* Stockholm: Carlssons, 1999).
- Jan-Erik Mansikka och Marina Lundkvist, "Barns perspektiv och delaktighet som ideologisk orientering för småbarnspedagogiken i Finland." *Nordisk tidsskrift för pedagogik og kritikk* 5: (2019):111-129, <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1367>.
- Gareth Matthews, *Philosophy and the Young Child*. (Cambridge, Mass: Harvard University press, 1982), 36.
- Nel Noddings, "The caring relation in teaching", *Oxford Review of Education* 38, no. 6 (2012): 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>.

- Rita Nordström-Lytz, *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. Doktorsavhandling i pedagogik. (Vasa: Åbo Akademi, 2013).
- Rita Nordström-Lytz, "Relationell pedagogik som närvaro", *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22, no. 3-4 (2017): 184-197.
- Ragnar Ohlsson och Kian Sigge, *Den barnsliga relativismen. Intellektuell dygd eller lättja?* (Stockholm: Carlsons, 2013).
- Ingrid Pramling Samuelsson, Dion Sommer och Karsten Hundeide, *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik* (Stockholm: Liber, 2011).
- Birgitta Qvarsell, "Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet", *Nordisk barnehageforskning*, 4, no. 2 (2011): 65-74, <https://doi.org/10.7577/nbf.307>.
- Birgit Schaffar, "Changing the Definition of Education. On Kant's Educational Paradox Between Freedom and Restraint." *Studies in Philosophy and Education*, 33, no. 1 (2014): 5-21, <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9357-4>.
- Birgit Schaffar och Camilla Kronqvist. Educating Judgement. Learning from the Didactics of Philosophy and Sloyd. *Revista Española de Educación Comparada* 29 (2017): 110-128, <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17207>.
- Thor-André Skrefsrud, *The Intercultural Dialogue. Preparing teachers for Diversity* (Münster, New York: Waxmann, 2016)
- Sara Stanley, *Why Think? Philosophical Play from 3-11* (London & New York: Continuum, 2012).
- Aksel Tjora, *Från nyfikenhet till systematisk kunskap. Kvalitativ forskning i praktiken* Lund: Studentlitteratur, 2012).
- Göran Torrkulla, "Om uppmärksamhetens former." I *Stiglöshet. 3 essäer om uppmärksamhetens former*, red. Babis Carabaidis, Kate Larson och Göran Torrkulla, (Stockholm: Bokförlaget Lejd, 2014), 75-119.
- Nancy Vansielegem, "Philosophy with Children as an Exercise in Parrhesia: An Account of a Philosophical Experiment with Children in Cambodia." *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011): 321-337, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00803.x>.