



Heimspeki í leikskólum

Kolbjörn Ivan Matthíasson

Júní 2019

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs
Deild kennslu- og menntunarfræði



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Heimspeki í leikskólum

Kolbjörn Ivan Matthíasson

Lokaverkefni til M.Ed.prófs í menntunarfræði leikskóla

Leiðbeinandi: Atli Harðarson

Deild kennslu- og menntunarfræði
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2019

Heimspeki í leikskólum

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs
í menntunarfræði leikskóla við deild kennslu- og menntunarfræði,

Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2019 Kolbjörn Ivan Matthíasson

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

Formáli

Þessi ritgerð á sér nokkuð langan aðdraganda en ég byrjaði á henni haustið 2017. Vinna við ritgerðina dróst yfir á næsta skólaár og ekki var útséð hvort þessi ritgerð myndi verða til. Með aðstoð frá námsráðgjöf háskólans auk námskeiðs í hugrænni atferlismeðferð var mér beint á rétta braut og kann ég þeim stóðu fyrir bæði námsráðgjöfinni og námskeiðinu miklar þakkir fyrir.

Ég vill þakka leiðbeinanda þessa verkefnis, Atla Harðarsyni fyrir gott utanumhald en einnig vill ég þakka Ólafi Páli Jónssyni fyrir góða innkomu sem sérfræðingur í heimspeki menntunar.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirrituðum. Ég hef kynnt mér *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvendni í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálfur ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjanesbæ, 1. maí 2019

Kollbjörn Ivan Matthíasson

Ágrip

Hér verður svarað tveimur spurningum sem brunnu á vörum rannsakanda. Fyrri spurningin er, hvað er heimspeki með börnum? Henni verður svarað með því að greina frá sögu og helstu frumkvöðlum þess að stunda heimspeki með börnum. Fyrir það fyrsta verða þeim Matthew Lipman og Gareth Matthews gerð skil en einnig verður sagt frá nýrri kenningum og rannsóknum á efninu. Einnig verður sagt frá andmælum gegn heimspeki með börnum og þeim andmælum svarað.

Seinni spurningin er svo, hvernig er hægt að stunda heimspeki með börnum í leikskólum? Til að svara henni var gerð vettvangsrannsókn á tveimur leikskólum sem eiga það sameiginlegt að stunda heimspeki með börnum. Í niðurstöðum verður sagt hvernig þessir leikskólar kynna heimspeki fyrir börnum.

Að lokum verður dregið saman hvað fræðimenn segja og hvað kom í ljós á vettvangi. Athugað verður hvaða sameiginlegu fletir koma í ljós bæði hvað varðar aðferðir leikskólanna og hvernig þessar aðferðir endurspeglar fræðin. Það er vonað að þessi ritgerð nýtist þeim sem hafa áhuga á heimspeki með börnum og vilja vita meira og ritgerðin því hugsuð til að fræða viðkomandi og vera stökkpallur til frekari fræðslu.

Abstract

Philosophy in Playschools

Here, two questions that preyed on the researcher's mind will be answered. The first question is, what is philosophy with children? It will be answered by doing giving an account of the history and the pioneers of practicing philosophy with children. Firstly, the work of Matthew Lipman and Gareth Matthews will be considered but there will also be an outlining of newer theories and studies in the field. After that, objections to, and criticisms of, philosophy as a subject for will be considered and answered.

The second question is, how can philosophy with children be utilized in playschools. To answer that question a field study was made in two playschools which philosophy as a part of their curriculum. The results will describe how these playschools introduce philosophy to children.

Finally, there will be a summarization of the findings of the scholars and what was revealed on the field. There will be a consideration of any common ground between the methods of the preschools and theoretical methods. Hopefully this thesis will be of use to those who have an interest in philosophy with children and want to know more and the thesis is therefore conceived as a springboard to further education.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	4
Abstract.....	5
Efnisyfirlit	6
Myndaskrá	8
Töfluskrá	9
1 Inngangur	10
2 Fræðilegur bakgrunnur.....	12
Matthew Lipman	12
Gareth Matthews	15
Matthews og Piaget	15
Kenning Matthews.....	17
Ekkehard Martens	18
Seinni tíma kenningar um heimspeki með börnum	20
Heimspeki með börnum eftir Lipman	20
Gagnrýni á heimspeki með börnum	21
Aðalnámskrá leikskóla og heimspeki með börnum.....	22
3 Framkvæmd rannsóknar	25
Sjónarhorn rannsakanda	25
Siðferðileg álitamál.....	26
4 Niðurstöður	27
Gleðibær	27
Heimspekimiðað barnastarf.....	27
Heimspekítímar í Gleðibæ	30
Fjörvík	32
Heimspekimiðað barnastarf.....	32
Heimspekítímar.....	33
Heimspekilegar kveikjur.....	36
5 Umræður	38
6 Lokaorð.....	40
Heimildaskrá	41

Myndaskrá

Mynd 1. Heimspekiverkefni í plastvösum	36
--	----

Töfluskra

Tafla 1. Akvarðanataka barna í peruhóp og drengjahópnum útlistuð.....35

Tafla 2. Akvarðanataka barna í epla hóp og stúlknahópnum útlistuð35

1 Inngangur

Eins og titillinn ber með sér er markmiðið með þessari ritgerð að tala fyrir og rannsaka heimspekikennslu í leikskólum. Þessi ritgerð er ætluð þeim sem eru áhugasamir um heimspeki og leikskólastarf og vilja sjá hvernig hægt er að innleiða heimspeki á einhvern hátt inn í leikskólastarf.

Á Íslandi hefur verið talað um að kenna gagnrýna hugsun í bland við tal um að kenna heimspeki. Þá hefur verið komið á fót vef á vegum Háskóla Íslands, Siðfræðistofnunar og Heimspekistofnunar (gagnrýnihugsun.hi.is) til að hjálpa kennurum að finna efni til að kenna gagnrýna hugsun.

Spurningin „Er hægt að kenna gagnrýna hugsun?“ er titill á grein eftir Pál Skúlason (1987) og þar sem gagnrýnin hugsun á rætur sínar í heimspeki þá er líka hægt að spyrja hvort hægt sé að kenna heimspeki. Svárið, samkvæmt Páli, er nokkurn veginn á þá leið að ef hægt sé að hjálpa fólki að ná stjórn á hugsunum sínum, tilfinningum og vilja, þannig að hægt sé að líta gagnrýnum augum á hvert viðfangsefni, þá sé hægt að kenna gagnrýna hugsun. Hann lýkur greininni með þeim orðum að vissulega sé hægt að kenna gagnrýna hugsun, spurningin er: Hvernig er gagnrýnin hugsun kennd?

Til að svara Páli beint þá er hægt að kenna gagnrýna hugsun með heimspeki, eða öllu heldur aðferðum heimspekinnar, heimspekilegri samræðu. Það vill svo til að í Aðalnámsskrá er kveðið á um að það eigi sér stað heimspekilegar samræður í leikskólum og einnig að hvetja skuli til gagnrýninnar hugsunar. Farið verður betur yfir hvað Aðalnámsskrá leikskóla segir í lok annars kafla.

Af hverju heimspeki með börnum? Áður en við svörum þessari spurningu skulum við svara annarri spurningu, af hverju ekki heimspeki með börnum? Ein rök gegn því að kenna börnum heimspeki eru þau að börn geti ekki lagt stund á heimspeki. Ef við skilgreinum heimspeki sem fræðigrein, kennda í háskóla þar sem mikið er lagt upp úr lestri á flóknum bókum eftir löngu dáíð fólk þá er heimspeki líklega ekki fyrir börn. En, ef við skilgreinum heimspeki sem eitthvað sem maður gerir, t.d. sem það að reyna að átta sig á hugtökum með því að rökræða og tala um spurningar sem ekki eru augljós svör við.

Ekki hefur verið látið nægja að tala bara fyrir heimspekikennslu fyrir börn heldur hafa áhrif heimspekikennslu verið rannsökuð. Nú verður sagt frá tveimur samantektum á rannsóknum á áhrifum heimspekikennslu á börn. Ein þeirra var gerð af Steven Trickey og Keith Topping (2007) en þeir rýndu í rannsóknir á áhrifum þess að kenna börnum heimspeki. Fyrir það fyrsta þá hefur heimspekikennsla jákvæð áhrif samkvæmt þeim mælikvarða sem þeir nota. Þeir fullyrða ekki að heimspekikennsla hafi alltaf jákvæð áhrif sama hverjar

aðstæðurnar eru en jákvæðu áhrifin skila sér meðal annars í betri hlustun, auknu sjálfsöryggi, bættri rökhugsun og betri og jákvæðari samskiptum.

Þó að þeir hafi skoðað fjölda rannsókna þá kemur fram í greininni að þeir gátu einungis tekið tillit til 10 rannsókna þar sem aðrar rannsóknir uppfylltu ekki skilyrði þeirra vegna ýmissa annmarka.

Sömu sögu er að segja um grein eftir Félix García-Moriyón, Irene Rebollo og Roberto Colom (2005) en þau litu til meira en 100 rannsókna en notuðu svo einungis 16 til að draga fram gögn. Gögnin sýna þó einnig jákvæð áhrif heimspekikennslu en jákvæðu áhrifin fólust í bættri rökhugsun.

Ef til vill er þetta svarið við spurningu um af hverju ætti að kynna heimspeki fyrir börnum, ef rétt er staðið að þessari kynningu þá gefur hún góða raun. Vonin er þó sú að eftir lestur þessarar ritgerðar þá geti lesandi fundið hjá sjálfum sér ástæður fyrir því að viðra heimspeki við börn. Til að hjálpa lesanda í þeirri viðleitni mun verða farið yfir hvað heimspeki með börnum er út frá fræðilegum sjónarhóli en einnig verður gerð grein fyrir vettvangsrannsókn á tveimur leikskólum sem báðir kenna börnum heimspeki með því að nýta heimspekilega umræðutíma ásamt fleiri aðferðum sem einnig verður lýst.

Í lokin verða svo niðurstöður þessarar rannsóknar dregnar saman og fundnir sameiginlegir fletir á heimspekikennslu skólanna tveggja. Í lokaorðum gerir höfundur svo grein fyrir eigin skoðun á efninu.

2 Fræðilegur bakgrunnur

Nancy Vansieleghem og David Kennedy (2011) hafa gert sögulega greiningu á fyrirbærinu heimspeki fyrir börn og tala þá um fyrri og seinni kynslóð fræðifólks. Í fyrri kynslóðinni eru taldir þeir Matthew Lipman, Gareth Matthews og Ekkehard Martens. Þeir þykja hafa átt mestan þátt í því að farið var að kenna börnum heimspeki, þá sérstaklega Matthew Lipman.

Sú hugmynd að börn geti hugsað á heimspekilegan hátt kom ekki af sjálfu sér og hefur hinu gagnstæða frekar verið haldið fram. Jean Piaget var svissneskur sálfræðingur sem stundaði rannsóknir á vitsmunaprofna barna. Hann segir að vitsmunaprofna barna sé þrepaskiptur og að þrepin leiði hvert að öðru. Fyrsta þrepið, innsæis eða hugboðsstigið, einkennist af því að börn byggja ekki ályktanir sínar á rökhugsun heldur hugboðum. Í öðru þrepinu, hlutbundna aðgerðastiginu, er hugsun hlutbundin, börn nota rökhugsun en geta einungis nýtt hana í sambandi við ápreifanlega hluti. Þegar komið er að þriðja þrepinu, formlega aðgerðastiginu geta börn hugsað óhlutbundið og kennarar geta búist við því að hugsun þeirra sé á pari við fullorðið fólk (Charles, 1989). Samkvæmt rannsóknum Piaget þá geta börn undir 11 til 12 ára aldri ekki stundað heimspeki (Pritchard, 2018). Piaget hefur verið andmælt af Gareth Matthews (1980) og Matthew Lipman, Anne Margaret Sharp og Frederick Oscanyan (1980) og verður gert grein fyrir þeim andmælum í næstu köflum.

Einnig verður gerð grein fyrir svokallaðri seinni kynslóð fræðimanna sem rannsakað hafa heimspeki með börnum og því sem skrifað hefur verið af þeim sem teljast til þeirra. Þá verður einnig sagt frá gagnrýni á heimspeki með börnum og þeirri gagnrýni svarað.

Að lokum er Aðalnámsskrá leikskóla skoðuð til að sjá hvort og hvernig mælt er fyrir um heimspekikennslu.

Matthew Lipman

Matthew Lipman hefur að mörgu leyti verið kveikjan að því að börnum sé yfir höfuð kennd heimspeki. Hann átti nokkuð stuttan feril sem fræðimaður sem endaði á því að hann gerðist prófessor í fagurfræði við Columbia háskóla í New York. Ein ástæðan fyrir því að hann fór að velta fyrir sér heimspeki og börnum var heimsókn á listasafn þar í borg þar sem list barna var sýnd, verkin þótti honum sýna fram á þroska sem hann hafði ekki órað fyrir að börn hefðu og voru honum innblástur til að spyrja sjálfan sig hvort hugsun barna gæti verið af sömu gæðum og listsköpun þeirra (Lipman, 2008). Þessi spurning vatt upp á sig og á hinum róstudusama 7. áratug kom upp sú spurning hjá honum hvort menntakerfið sæi fyrir tækifærum til að skerpa á og bæta hugsun barna. Lipman virðist því taka því sem gefnu að börn geti hugsað á heimspekilegan hátt.

Lipman (2008) byrjaði á að skrifa stutta skáldsögu sem ber með sér heimspekilegar spurningar og álitamál. Sagan er skrifuð frá sjónarhorni barna á sama aldri og bókin á að höfða til. Bókin, sem heitir *Harry Stottlemeiers discovery* kom út árið 1974 og segir frá hópi barna á grunnskólaaldri og heimspekilegum vangaveltum og spurningum þeirra um hversdagsleg mál sem verða á vegi þeirra, þau svara þessum spurningum í sameiningu í gegnum samræðu. Fleiri slíkar bækur eftir Lipman hafa komið út sem fjalla um börn á fleiri aldursbilum, þannig að börn sem eru að nema heimspeki á þennan hátt eiga alltaf að geta samsamað sig við einhvern jafningja þó að sá jafningi sé skáldaður. *Harry Stottlemeiers discovery* var þýdd af Hreini Pálssyni og gefin út árið 1990 sem *Uppgötvun Ara*.

Eftir að hafa skrifað bókina þá áttaði Lipman (2008) sig á því að ef til vill þyrfti einhver kennsluaðferð að fylgja með bókinni, rétt eins og sögupersónurnar leystu mál sín í sameiningu þá væri tilvalið ef hægt væri að yfirfæra það á raunverulegar skólastofur.

Aðalatriðið í aðferð Lipman er þannig ekki bækurnar sjálfar heldur samræðan og eru bækurnar hugsaðar til þess að vera kveikja að samræðu. Bókunum og umræðum sögupersónanna í þeim er ætlað að vera líkan fyrir þær umræður sem spretta út frá henni (Lipman, Sharp og Oscanyan, 1980, bls. 52).

Markmið aðferðarinnar er að fá börn til hugsu fyrir sig sjálf (Lipman o.fl., 1980, bls. 53) og þannig leitast við að börn og kennarar finni svör við spurningum sem koma upp í gegnum samræður. Það var ekki ætlun Lipmans að breyta börnum í heimspekinga, einungis var verið að reyna að fá börn til að skerpa á hugsun sinni (Lipman o.fl., 1980, bls. 15). Þessi samvinna barna og kennara á sér stað í gegnum svokallað rannsóknarsamfélag. (e. Community of Inquiry). Lipman fær hugtakið að láni frá bandaríska heimspekingnum Charles Peirce sem uppi var á 19. öld og er jafnan talinn helsti upphafsmaður verkhyggju (e. pragmatism) í heimspeki. Lipman nýtti einnig hugmyndir og kenningar annarra hugsuða svo sem Lev Vygotsky og George Herbert Mead (Lipman 2008, bls. 109; Vansieleghem og Kennedy, 2011, bls. 174). Lipman fær þó líklega mestan innblástur frá John Dewey en Lipman las Dewey óspart enda voru bækur hans ein af fyrstu kynnum Lipmans af heimspeki. Á námsárum sínum átti Lipman í bréfaskiptum við Dewey, sem var þá orðinn 90 ára og þróaðist með þeim vinskapur (Lipman, 2008). Það sem Lipman tekur fyrst og fremst frá Dewey er skoðanir hans á hugsun. Samkvæmt Dewey þá þróaðst hugsun eftir því sem við tökumst á við umhverfi okkar og skiptumst á að öðlast reynslu og endurspegla okkur í fenginni reynslu. Fyrir Lipman er svo gagnrýnin hugsun það að finna hvað liggur á bak við spurningar með því að víða að sér staðreyndum hugtökum og kenningum og koma með tilgátu um svar (Vansieleghem og Kennedy, 2011, bls. 174). Rannsóknarsamfélag að hætti Lipman er þá hægt að hugsa sem gagnrýna hugsun fyrir hópa. Það er þó ekki bara gagnrýnin hugsun sem Lipman telur að rannsóknarsamfélag stuðli að heldur einnig skapandi hugsun ásamt umhyggjusamri hugsun

(e. caring thinking) (Lipman, 2003, bls. 83). Skapandi hugsun er ekki bara það að skapa heldur er hún einnig notuð til að dæma sköpun. Skapandi hugsun getur einnig komið fram í nýjum leiðum til að skilja heiminn þegar þekkingu og vissu þrýtur (Lipman, 2003, bls 249). Fyrir Lipman er ekki ráðlegt að aðskilja tilfinningar frá hugsun en þar koma hugmyndir hans um umhyggjusama hugsun inn (Lipman, 2003, bls. 261–262. „Umhyggjan“ í þessu samhengi er tvíþætt og felst í að gera sér grein fyrir þeim tilfinningum sem viðkomandi hefur fyrir því eða þeim sem verið er að hugsa um en einnig að gera sér grein fyrir *hvernig* viðkomandi hugsar (Lipman, 2003, bls. 262).

Rannsóknarsamfélag þarf að uppfylla þrjú skilyrði: Meðlimir þurfa að vera undirbúnir fyrir rökræður, það þarf að ríkja gagnkvæm virðing á milli nemenda og kennara og það á ekki að eiga sér stað innræting á nokkurn hátt (Lipman o.fl., 1980, bls. 45).

Hlutverk kennara í þessu samfélagi er ekki að gefa börnum lausan tauminn og vera áhorfandi heldur er hann nokkurskonar verndari samræðunnar og passar upp á að reglum sé fylgt. Mikilvægt er að gefa nemendum tækifæri til að koma skoðunum sínum á framfæri og að reynt sé að finna út mögulegar ástæður fyrir þessum skoðunum. Það þykir vansæmandi ef kennari reynir að stýra umræðum á þann hátt að börnin taki upp skoðanir hans. Það er því ekki lykilatriði að börnin verði sammála hvort öðru eða kennaranum um heimspekileg álitamál, takmarkið er að þau átti sig á eigin hugsun (Lipman o.fl., 1980, bls. 85).

Hlutverk kennara er mikilvægt og er nauðsynlegt að mati Lipmans, Sharp og Oscanyan (1980) að kennari hafi hlotið þjálfun í því að kenna börnum heimspeki, ekki er nóg að vera vel að sér í heimspeki. Þegar þeirri hugmynd var skotið að Lipman að meistara- og doktorsnemar í heimspeki sem vantaði kennslureynslu væri tilvaldir til að kenna börnum heimspeki brást hann illa við og sagði að þeir væru vart færir til að kenna BA-nemum, hvað þá börnum í grunnskóla (Lipman, 2008, bls. 129–130).

Þjálfunin felst í því að kennarar fái að reyna á sjálfum sér þær aðferðir sem þeir munu beita. Til að læra hvernig á að byggja upp rannsóknarsamfélag þarf kennari að taka þátt í slíku samfélagi. Til þess að læra hvernig á að draga vangaveltur og röksemdafærslur úr börnum á árangursríkan hátt þá þarf kennari að fá þjálfun og tækifæri til að orða slíkar vangaveltur og röksemdafærslur (Lipman o.fl., 1980, bls. 46–47).

Kennari þarf að kunna skil á ýmsu þegar kemur að því að leiða umræðu að sögn Lipmans o.fl. (1980, bls. 102–128). Fyrir það fyrsta þá þarf hann að vera góð fyrirmynd í umræðu og sýna nemendum sínum hvað felst í heimspekilegri umræðu. Hann þarf að vita hvað telst vera góð umræða og hvað telst vera heimspekileg umræða. Ekki er nóg að fá sjónarmið allra viðkomandi heldur er líka æskilegt að fá að vita ástæðurnar fyrir sjónarmiðunum. Það þarf að draga út bæði hvað börnunum fannst merkilegt í því efni sem notað var sem kveikja og af hverju þeim fannst það merkilegt, allt til að byggja upp umræðuna.

Kennari þarf þá að vera fær í því að hjálpa nemendum í þeirri vandasömu list að segja frá skoðun sinni. Betra er þó að hjálpa nemendum með því að endurorða það sem þeir segja þannig að þeir séu sammála í staðinn fyrir að stinga upp á meiningu. Eins og áður sagði er reynt að forðast að gera nemendum upp skoðanir. Til að komast hjá því er hægt að hjálpa nemendum með því að bjóða þeim upp á hjálp við að útskýra hvað þeir eru að segja.

Þá þarf að vera viss um að nemendur séu að túlka orð hvers annars rétt. Það er hægt að gera með því endursegja það sem sagt hefur verið af hópnum og spyrja hvort allir séu sammála um að þetta sé rétt túlkun.

Til eru fleiri athugasemdir og ráð til að tryggja að umræðan sé í réttum farvegi. Kennara er þá hollt að spyrja eftir skilgreiningum, leita eftir hvort verið sé að gera ráð fyrir einhverju, benda á rökvillur, biðja um ástæður skoðana og kanna aðra möguleika en þá sem hafa verið nefndir.

Þetta allt er vandmeðfarið og krefst næmni frá kennaranum um hvort, hvenær og hvernig hann á að grípa inn í umræðuna. Lipman segir að það taki langan tíma að ná tökum á þessu og að annarskonar undirbúningur geti ekki komið í stað reynslu í að stýra umræðu.

Matthew Lipman hefur einnig gagnrýnt Piaget en á öðrum forsendum en Gareth Matthews. Lipman bendir á að til að hægt sé að ræða við börn á heimspekilegan hátt, sérstaklega um siðfræði, þá verði kennarinn að geta litið á barnið sem viti borna veru sem geti meðtekið það sem verið er að ræða um. Það sé einfaldlega ekki hægt ef kennarinn aðhyllist þrepakenningu Piagets þar sem það hefur í för með sér að kennarinn neyðist til að líta á barnið sem óaðra vitsmunalega, ekki samkvæmt eigin fordómum heldur sem nauðsynlegt undirstöðuatriði þrepakenningarinnar (Lipman o.fl., 1980, bls. 154).

Gareth Matthews

Gareth Matthews var heimspekingur og samtímamaður Lipmans. Hann nálgast börn og heimspeki á annan hátt heldur en Lipman. Lipman hafði það markmið að þjálfa börn í hugsun og heimspekilegri rökræðu á meðan Matthews skrifaði um heimspeki barna og börn sem heimspekinga. Hann kallaði aðferð sína ekki heimspeki fyrir börn eða með börnum heldur samræður við börn þar sem markmiðið er að minnka bilið á milli barna og fullorðinna, gera þau jafnréttá og fullorðnir hvað varðar heimspekilega hugsun (Vansieleghem og Kennedy, 2011, bls. 175).

Matthews og Piaget

Kjarninn í gagnrýni Matthews á Piaget er sá að Piaget hafi líklega skort þennan eiginleika sem börn hafa flest, að undrast yfir hversdagslegum hlutum (Matthews, 1980, bls. 54). Þar sem

hann hefur ekki deilt þessum eiginleika með börnunum sem hann tekur viðtöl við þá er hætt við að hann mistúlki undrun barna sem skort á rökvísi.

Svipuð gagnrýni á sér stað þegar Piaget er að tala við börn á aldrinum sex til tólf ára, hann spyr hvort orð geti verið „sterk“ eða „aum“ þar sem þroskaðra barn ætti að segja að orð séu ekki „sterk“. Matthews (1980, bls. 92) telur spurninguna ósanngjarna vegna margræðinnar sem er að finna innan orðsins „sterkur“. Til dæmis er talað bókstaflega um sterkt te og sterkan mann, sem er ruglandi á sinn hátt, en einnig er talað um að taka sterkt til orða sem er rétt á myndrænan hátt.

Matthews (1980, bls. 30–31) bendir einnig á rangindi Piagets þegar hann gagnrýnir unga stúlku fyrir að rugla saman nafninu „Guð“ og fyrirbærinu Guð með því að segja að fyrst Guð hefur nafn þá hlýtur hann að vera til. Matthews lítur til Bertrands Russell sem færði rök fyrir því að fyrst hinn goðsagnakenndi Romúlus hafði nafn þá hljóti hann að hafa verið til.

Matthews er ekki sammála þrepaskiptingu Piaget og máli sínu til stuðnings tekur hann dæmi frá Piaget þar sem skilningur barna á hugtakinu hugsun er athuguð með hliðsjón af því á hvaða þrepi þau eru. Á þrepi eitt segja börn að hugsun komi frá munninum, í þrepi tvö kemur hugsunin úr hausnum en í þrepi þrjú eru börnin búin að skilja að hugsunin sjálf á sér ekki neinn sérstakan, veraldlegan, stað. Það hvernig þau skilja hugtakið hugsun er mælikvarði á hvaða þrepi þau eru í.

Gallinn við þessa flokkun, að mati Matthews (1980) er margþættur. Fyrir það fyrsta þá eru til heimspekingar sem hafa fært rök fyrir því að hugsun eins og henni er lýst í þrepi eitt sé hugsun eins og hún raunverulega er. Matthews ímyndar sér til gamans að skoðun þeirra á hugsun hafi breyst í samræmi við þrepin eins og Piaget lýsir þeim en hafi svo farið til baka á þrep eitt. Hið sama má segja um þrep tvö og þrjú, til eru heimspekingar sem aðhyllast þessar lýsingar á hugsun. Hvað varðar þrep þrjú, um hugsun sem eitthvað utan líkamans, þá vitnar Matthews (1980, bls. 47) í kennara sinn, W. V. Quine, sem sagði honum að horfast í augu við það að það væri bara einn heimur, sá efnislegi. Það er beinlínis andstætt æðsta þrepi hugsunar hjá Piaget og því hæpið að hægt sé að meta hvort börn hafi tileinkað sér einhverja eiginleika byggða á þessum flokkunum. Það að fullorðnir heimspekingar hafa sama skilning á hugtakinu hugsun og börn á fyrsta stiginu, „hugboðsstiginu“, ætti að segja eitthvað um vandamálið við flokkun Piagets. Rannsóknaraðferð Piagets fól í sér að hann spurði börn spurninga og mat út frá svörum á hvaða þrepi börnin voru. Matthews bendir á að Piaget er ef til vill ekki nógu sveigjanlegur þegar kemur að svörum barnanna. Með öðrum orðum að spurningarnar sem Piaget spyr að eru ekki spurningar sem hafa rétt og röng svör. Piaget leitast við að fá svör sem sýna fram á vitsmunabroska samkvæmt fyrirfram ákveðnu líkani en Matthews (1980, bls. 39) segir að svörin sem hann vísar frá sem ómarktækum séu sum hver þau merkilegustu frá sjónarhorni heimspekinnar.

Að mati Piagets hafa börn á vissum aldri einfaldlega ekki þann vitsmunaprof sem til þarf til að stunda heimspeki en Matthews bendir á að þrepin sem Piaget notar til að flokka börnin eftir getu eru ekki gallalaus.

Kenning Matthews

Í bók Matthews (1980) *Philosophy and the Young Child* setur hann fram nokkrar nálganir á heimspeki barna með það að leiðarljósi að börn geti stundað heimspeki, að það sé eitthvað til sem heiti heimspeki barna, að minnsta kosti að börn stundi heimspekilega hugsun. Orðrétt segist hann hafa komist að því að „fyrir marga yngri meðlimi mannkyns [er] ... heimspekileg hugsun jafn náttúruleg og að skapa tónlist og leika sér ...“ (Matthews, 1980, bls. 36).

Matthews byrjar á að koma með dæmi um samtöl sem fullorðnir hafa átt við börn. Samtölin bera öll með sér að börnin hafa haft orð á einhverjum heimspekilegum vangaveltum sem heimspekingar í gegnum tíðina hafa velt fyrir sér.

Fyrsta dæmið sem tekið er í bókinni er lýsandi. Þar er u.þ.b. sex ára gamall drengur, Tim, sem spyr hvernig hann geti verið viss um hvort allt sé draumur. Þetta, segir Matthews (1980, bls. 2) er heimspeki í hnotskurn. Tim spyr spurningar sem lætur okkur efast um eitthvað sem við hefðum að öðrum kosti tekið sem sjálfsögðum hlut, hvort við séum yfirhöfuð einhvern tímum vakandi. Tim svarar spurningunni sjálfur þar sem hann segir að ef allt væri draumur þá væri fólk ekki í sífellu að spyrja hvort það sé að dreyma eða ekki. Af því leiðir að fyrst að fólk er almennt að spyrja hvort það sé að dreyma þá er ekki allt draumur.

Seinna í bókinni er lýst þeim heimspekilega grunni sem Tim er ósjálfrátt að vísa til. Menn eins og Bertrand Russell og René Descartes hafa einnig fjallað um þetta sama vandamál og komist að svipaðri niðurstöðu og Tim, þó með annarri nálgun. Russell segir að það sé ekki rökfræðilega ómögulegt að allt sé draumur sem við sköpum með huga okkar, það sé hinsvegar engin ástæða til að halda því fram sem sannleik. Descartes smættar vandamálið þar til eftir er spurningin hvort hann sjálfur sé til, þá kemur hann með hina frægu setningu „*cogito ergo sum*“, eða „ég hugsa, þess vegna er ég til“. Þó hann geti ekki verið viss um raunveruleikann utan hugans, þá er hann viss um tilvist sína. Það mikilvægasta í þessu, að mati Matthews (1980, bls. 26–27), er ekki það að Tim hafi komið með einhverja heimspekilega kenningu sem á að standast samanburð við aðra heimspekinga í gegnum aldirnar heldur sú staðreynd að Tim hafi verið að glíma við sömu spurningar og þeir.

Heimspeki hefur rætur sínar í undrun, líkt og Aristóteles segir í Frumspækinni (982b12). Það ætti því ekki að koma á óvart að undrun barna endi í heimspeki.

Að undrast er svo eitthvað sem framhalds- og háskólanemar þurfa að læra upp á nýtt þegar þeir glíma við heimspeki í fyrsta sinn þótt þetta virðist vera eðlislægt sumum börnum. Fullorðið fólk á hinsvegar oft erfitt með heimspekilegar spurningar frá börnum að sögn

Matthews (1980, bls. 73). Þessar spurningar þykja ekki gagnlegar og oft hafa fullorðnir ekki svör á reiðum höndum. Jafnvel getur fullorðnum staðið ógn af slíkum spurningum.

Hvað ber þá að gera ef ætlunin er að ýta undir heimspekilegar spurningar og vangaveltur barna? Í fyrsta lagi telur Matthews (1980, bls. 83-87) ekki þörf fyrir að hinn fullorðni hafi orðið sér út um einhverja þjálfun í heimspeki sem slíkri. Slík þjálfun getur orðið hindrun þar sem heimspeki hefur búið sér til ýmis tæki og orðfæri sér til hjálpar sem barnið hefur ekki á valdi sínu. Einnig er stór þáttur heimspeki sá að skýra frá kenningum annarra en þá er sú hætta að manns eigið innsæi týnist að mati Matthews. Mikilvægt er að fara ekki í vörn ef spurt er spurningar sem viðkomandi veit ekki svarið við eða ef svarið er tvírætt, betra er einfaldlega að fá hjálp barnsins til að svara þessum spurningum og hjálpa barninu í leiðinni að tjá svör sín við þeim.

Matthews segir að sumt fullorðið fólk sé ef til vill ekki tilbúið að ræða við barn sem jafningja, þ.e. barn sem „lítur ekki svo á að það sé sjálfgefið að hinn fullorðni hafi yfirhöndina hvað varðar þekkingu og reynslu” (Matthews, 1980, bls. 85). Að öðrum kosti er hægt að líta á þetta sem tækifæri til að ígrunda fyrirbæri og spurningar á hátt sem ekki hefði komið til án sjónarhorns barnsins.

Þá slær Matthews þann varnagla að hafa tilfinningalegt ástand barna ávallt í huga. Hann bendir á að dæmin í bókinni eru öll frá börnum sem eru í sæmilegu tilfinningalegu og andlegu jafnvægi. Jafnvel þó að um sé að ræða barn sem er almennt á góðum stað þá eiga öll börn sín augnablik þar sem illa er statt á hjá þeim. Stundum þarf að gefa heimspekilega samræðu upp á bátinn til að sinna þessum vandamálum.

Áhuga barna á heimspeki ætti þó almennt ekki að líta á sem sjálfgefinn og ekki ætti að dæma börn fyrir áhugaleysi. Matthews (1980, bls. 106) lýkur bók sinni með þeim orðum að heimspeki sé ekki allt sem finnst í lífinu.

Ekkehard Martens

Nancy Vansieleghem og David Kennedy (2011) greina frá þremur talsmönnum fyrri kynslóðar fræðimanna sem fjallað hafa um heimspeki. Auk Lipmans og Matthews er til þriðja sýnin á heimspeki barna sem einblínir á tengsl kennara og barna og hvernig hægt sé að leitast við að jafna stöðu þeirra í vissum aðstæðum. Litið er á hópsamræðu sem fyrirtaks vettvang fyrir slíkt og farið er eftir kenningu Jürgens Habermas um samskiptaverk (e. communicative action). Samskiptaverk eru tegund af samskiptum þar sem reynt er að komast að raunverulegri meiningu án utanaðkomandi áhrifa. Til þess þurfa að gilda eftirfarandi reglur varðandi samræðuna samkvæmt Habermas (1990).

Öllum sem hafa getuna til að tala og athafna sig (e. act) er leyft að taka þátt í samræðu.

- a. Öllum er leyft að efast um hvaða fullyrðingu sem er.
- b. Öllum er leyft að koma með hvaða fullyrðingu sem er inn í samræðuna.
- c. Öllum er leyft að tjá viðhorf sín, langanir og þarfir.

Engum skal meinað, með innri eða ytri þvingun, að neyta réttar síns eins og mælt er fyrir um í reglu 1 og 2.

Habermas talar um lífheiminn (e. lifeworld, þ. Lebenswelt) sem hinn hversdagslega veruleika sem við deilum með öðru fólki. Við fáum aðgang að lífheiminum með því að eiga samskipti við hvert annað sem jafningar og þannig að allir aðilar eru sammála um merkingu samskiptanna. Tédum lífheimi er ógnað af kerfisbundnum samskiptum þeirra sem ganga erinda markaðsafla en einnig þeirra sem ganga erinda valdastofnanna. Samskiptin miða þá að því að græða peninga í tilviki markaðsaflanna en viðhalda og auka völd í tilviki valdastofnanna (Finlayson, 2005, bls. 51–56). Hvað varðar efni ritgerðarinnar, leikskóla, þá er ofantöldum reglum ætlað að afhjúpa hin ósýnilegu, óyrta völd sem kennarar hafa þegar þeir eiga í samskiptum við börn.

Ekkehard Martens er talsmaður þessa og telur mikilvægt að börn komist í kynni við þá hugmynd að til séu mörg sjónarhorn og að best sé að gera grein fyrir þessari hugmynd í gegnum heimspekilega athugun. Börn eru þá valdefld í gegnum heimspekilega samræðu (Vansieleghem og Kennedy, 2011, bls.177). Martens talar fyrir svokölluðu „fimm-fingra líkani“ þegar börnum er kennd heimspeki. Hinir fimm „fingur“ eða öllu heldur aðferðir eru: „að lýsa einhverju nákvæmlega, að skilja sjálfan sig og aðra, að útskýra á hlutbundinn og rækilegan hátt hvernig eitthvað er skilið, að spyrja og vera ósammála og að ímynda sér hvernig eitthvað gæti skilist“ (Marsal, 2014).

Tengslin á milli kenninga Habermas og valdeflingar barna í leikskóla hafa einnig verið rannsökuð á Íslandi af Guðrúnu Öldu Harðardóttur (2015) sem gerði rannsókn á einum leikskóla þar sem hún mat þátttöku barna í leikskólasterfinu eftir þáttökustigum sem Roger A. Hart bjó til. Þessir þáttökustig, sem eru átta, eru á skala frá því að vera hrein stjórnun (e. manipulation) á fyrsta stigi eða að þátttaka barna sé talin sem skraut í öðru stigi, yfir í það að börn hafi bæði frumkvæði og stjórn starfinu í sjöunda stigi og að börn hafi frumkvæði og deili stjórninni með kennurum í áttunda stigi. Guðrún Alda fann í rannsókn sinni fá merki um leikskólasterf á fyrsta og öðru stigi en fleiri merki um það sem við skulum kalla æðri stig. Í rannsókninni kom einnig fram að þessar niðurstöður væru heldur betri en aðrar rannsóknir um sama efni gæfu til kynna.

Seinni tíma kenningar um heimspeki með börnum

Nú verður gerð grein fyrir því hvað seinni tíma fræðimenn og konur hafa skrifað um heimspeki fyrir börn. Margir af þeim skrifa út frá Lipman eða eru beinlínis að svara honum sem kemur ekki á óvart miðað við áhrif hans. Nancy Vansieleghem og David Kennedy (2011) hafa talað sérstaklega um heimspeki með börnum „eftir Lipman“ og verður þeirri flokkun viðhaldið hér.

Einnig verður gerð grein fyrir gagnrýni sem gerð hefur verið á heimspekikennslu með börnum. Gagnrýnin snýst aðallega um það hvort í raun ætti að tala um það sem verið er að gera sem heimspeki en einnig hefur verið spurt hvort þörf sé á heimspeki með börnum í skólakerfinu.

Heimspeki með börnum eftir Lipman

Það hefur skapast umræða um hvað ber að kalla heimspekikennslu *fyrir* börn. Lipman talaði um heimspeki fyrir börn (e. Philosophy for Children) sem var stytta í „P4C“ og hefur gjarnan verið vísað í aðferð hans þannig. Seinna hefur fólk velt þessari nafngift fyrir sér og talið hana vera nokkuð niðrandi fyrir börn þar sem hún gefur í skyn að kennarinn beri heimspekina á borð fyrir börnin. Því er einnig talað um heimspeki *með* börnum (e. Philosophy with Children) sem hefur verið stytta sem „PwC“ (Vansieleghem og Kennedy, 2011). Þessi breyting á nafngift er lýsandi fyrir seinni tíma túlkun á skrifum Lipmans sem hafa verið gagnrýnd á jákvæðan hátt.

Lipman hefur þótt einblína of mikið á rökfræði þegar kemur að ávinningi heimspekikennslu án þess að hafa skýrt nógu vel frá hvernig aukin hæfni í rökfræði hjálpar börnum að finna merkingu. Einnig hefur sýnin á hlutverk heimspeki breyst, í staðinn fyrir að sjá fólki fyrir svörum eða jafnvel tækjum til að finna svörin þá er frekar litið á heimspeki sem vettvang til að ákveða hvaða spurningar eru mikilvægastar (Vansieleghem og Kennedy, 2011, bls. 178).

Þá hefur verið bent á að skólakerfið sé afturhaldssamt og stofnanamiðað og heimspeki með börnum á ef til vill ekki heima innan þess ef einungis „nokkrum tímum á viku er eytt í sameiginlega samræðu um heimspekilegar spurningar“ (Van der Leeuw, 2009, bls. 112).

Riku Väilitalo, Hannu Juuso og Ari Sutinen (2011) hafa skrifað um tengsl kennara og barna eins og þau koma fram í rannsóknarsamfélagi og hvernig þau tengsl virka í skólakerfi sem gerir út á ójafnræði á milli barna og kennara. Með því að skapa rannsóknarsamfélag um heimspekileg málefni er kennarinn í þeirri þversagnakenndu stöðu að til að búa til pláss fyrir börnin til að tjá sig þá þarf hann að beita yfirráðum sínum yfir börnunum. Með öðrum orðum, þá nýtir hann ójafnræði til að búa til jafnræði.

Heimspeki með börnum getur þá verið góð leið til að „manngera“ skólakerfið og gera það lýðræðislegra. Að fyrirbærið geti nýst sem nokkurskonar „trójuhestur sem er keyrt inn í hið hugmyndafræðilega apparat sem er vestrænt skólakerfi“ (Vansieleghem og Kennedy, bls. 179).

Skrif Lipmans um rannsóknarsamfélag hafa einnig vakið mikla athygli og hafa David og Nadia Kennedy (2011) lýst fyrirbærinu sem hvalreka fyrir uppeldis og kennslufræði. Þau hafa fært rök fyrir því að breyta skólakerfinu í heild þannig að kennsla fari almennt fram í gegnum rannsóknarsamfélag.

Þá eru til fræðimenn sem hafa skapað kennsluaðferðir sem svipar til aðferða Lipmans án þess þó að vísa í hann eða hans rit. Peter Worley er einn af þeim og fer fyrir samtökum sem halda úti kennslubókum og námskeiðum fyrir kennara sem hafa áhuga á efninu (Pritchard, 2018). Worley mun koma við sögu í rannsóknarhluta ritgerðarinnar.

Gagnrýni á heimspeki með börnum

Vitaskuld eru ekki allir sammála um ágæti þess að kenna börnum heimspeki og hefur Richard F. Kitchener (1990) komið til varnar Piaget. Hann bendir á að börn geti vissulega virst vera að stunda heimspeki en þegar nánar er að gáð þá sé þetta frumstæð heimspeki og ætti að aðgreina hana frá þeirri heimspeki sem fullorðnir stunda. Þar sem Lipman og Kitchener greinir á um er að samkvæmt Kitchener þá ætti ekki að kalla aðferð Lipman heimspeki með börnum heldur frekar gagnrýnin hugsun með börnum. Hvað gagnrýni á þrepakenningu Piagets varðar þá viðurkennir Kitchener að kenningin hafi vissulega galla en ekki sé hægt að afskrifa þroskamun barna og að Lipman raði námsefni sínu eftir eigin þrepaskiptingu. Ef ekki væri þessi þroskamunur þá væri hægt að lesa fyrir börn klassísk heimspekiverk án vandræða.

John White (1992) bendir einnig á annmarka á skrifum Lipmans og Matthews. Hann efast um að heimspeki sé skemmtileg iðja sem henti öllum börnum. Hann tekur undir orð Kitcheners en gengur lengra og spyr hvort þessa frumstæðu heimspeki sé í raun hægt að kalla heimspeki. Þó að það sé líkindi á milli röksemdafærslna barna og fullorðinna heimspekinga þá sé ekki þar með sagt að börnin séu að stunda heimspeki. Hann fer einnig í gegnum endurminningar heimspekinga til að sjá hvenær þeir hafi byrjað sína heimspeki og það virðist gerast á táningsaldri. White segir að það sé ekki útilokað að börn geti stundað heimspeki, hann segir einungis að rökin fyrir því að gera heimspeki að hluta af námsefni barna í skólum þurfi að byggja á sterkari grunni.

Kitchener og White hefur verið svarað af Karin Murriss (2000). Hún segir að það sé verið að bera saman börn og útlærða heimspekinga, betri samanburður væri að bera saman börn og fólk sem er að byrja heimspekinám. Hún segir að þessir hópar séu líkir að því leyti að þeir spyrja sömu spurninganna. Þegar Kitchener segir að börn geti ekki stundað þróaðri

heimspeki þá mætti fylgja með að flestir fullorðnir geta það ekki heldur. Ennfremur er það of þröng skilgreining á heimspeki að hún þurfi að fela í sér að tala um hugtök á óhlutbundinn hátt. Murrís vitnar til Ludwigs Wittgenstein sem segir að það að einblína á hugtök án þess að taka tillit til þess hvernig þau eru notuð hversdagslega er gildra og er einungis til þess að búa til óþarfa flækjur sem heimspeki ætti að losa fólk við frekar en að búa þær til. Börn nota óhlutbundin hugtök, en þau gera það á sinn hlutbundna hátt og eru hugtök eins og „hugrekki, sanngirni, góður og vinur“ (Murrís, 2000, bls. 270) notuð sem dæmi.

Murrís (2000, bls. 276) endar á að viðurkenna að það sé erfitt að segja til um með fullri vissu hvort börn geti stundað heimspeki og að meiri rannsókna sé þörf, á meðan beðið er eftir þeim þá vitnar hún í Ann Margaret Sharp og Lauren Splitter sem taka undir með Piaget og segja að það sé ekki hollt fyrir börn ef reynt er að halda að þeim einhverju sem þau skilja ekki og hafa ekki getuna til að skilja. Það er hlutverk kennarans að hjálpa börnunum að brúa bilið á milli þess sem þau skilja og hins sem þau skilja ekki.

Við skulum leyfa áður nefndum John White (2012) að hafa síðasta orðið en hann vill stíga varlega til jarðar þegar kemur að heimspekikennslu yngri barna. Hann lýsir aðferðum sem er beitt í yngri stigum grunnskóla í Bretlandi, önnur kennd við Lipman og hin við Peter Worley. Hann bendir á að ekki sé skýrt afmarkað hvernig heimspeki með börnum verður að akademískri heimspeki. Í stærðfræðikennslu sé til dæmis skýrt hvernig þekking á tölum leiði til flóknari hugtaka eins og diffrunar. Hann setur einnig spurningar við hvað sé svona merkilegt við heimspeki, að í staðinn fyrir að reyna að troða heimspeki inn í skólakerfið þá sé einnig hægt að sjá hvaða sameiginlegu markmið eru í heimspekikennslu og öðrum fögum og vinna að þeim markmiðum. Hann virðist þá að einhverju leyti vera sammála um heildræna breytingu á skólakerfinu líkt og van der Leeuw, Vansieleghem og Kennedy sem sagt var frá hér á undan.

Aðalnámsskrá leikskóla og heimspeki með börnum

Aðalnámsskrá leikskóla er gefin út af Menntamálaráðuneyti og er ætlað að vera „leiðarvísir fyrir leikskólastarf“ (Aðalnámsskrá leikskóla, 2011, bls. 7). Skólastjórnendum ber að gera skólanámsskrá fyrir sinn skóla þar sem sagt er frá hvernig markmiðum aðalnámsskrár er náð með tilliti til skólans sjálfs og menntastefnu sveitarfélags.

Markmið aðalnámsskrár eru margþætt. Sum markmið eru sameiginleg öðrum skólastigum, þá er átt við svokallaða grunnþætti menntunar sem eru: Læsi, sjálfbærni, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti, heilbrigði og velferð, sköpun. Í aðalnámsskrá leikskóla er lýst frekari markmiðum sem eru byggð á þessum grunnþáttum. Í þessari ritgerð verður athugað hvort einhver markmið sem finna má í aðalnámsskrá leikskóla tengist heimspeki með börnum.

Ef gerð er einföld orðaleit að orðinu „heimspeki“ í aðalnámskrá þá finnst orðið á einum stað, í kafla um lýðræði og jafnrétti í skólstarfi. Í kaflanum er fjallað um hvað leikskólum er ætlað að gera til að styðja myndun lýðræðislegs samfélags. „Leikskólum ber því að vera vettvangur þar sem allir ... taka þátt í heimspekilegum umræðum“ (Aðalnámsskrá leikskóla, 2011, bls. 36). Mennta- og menningarmálaráðuneytið virðist því gera ráð fyrir heimspekikennslu í leikskólum þótt ekki sé skýrt frekar hvað „heimspekilegar umræður“ fela í sér.

Þó að þetta sé eini staðurinn þar sem orðið „heimspeki“ kemur fyrir þá er hægt að finna í aðalnámsskrá áherslur sem samrýmast vel kenningum fræðimanna sem fjallað hafa um heimspeki fyrir börn og sagt var frá fyrr í þessum kafla. Þannig er, sérstaklega í lýðræðis og jafnréttis köflunum, mælt fyrir um aðferðir sem eru kannski ekki heimspekilegar í sjálfu sér en styðja við heimspekilegar nálganir. Talað er um svokölluð leiðarljós leikskóla (bls. 32–34), sem eiga að „vísa veginn“ í mótun starfsins. Dæmi um mögulegar heimspekilegar nálganir eru að „leikskóli á að vera lýðræðislegur vettvangur og lærdómssamfélag þar sem starfsfólk, foreldrar og börn eru virkir þátttakendur og hafa áhrif á ákvarðanir um málefni leikskólans“ eða þá að í „leikskóla eiga börn að fá tækifæri til að fást við fjölbreytt verkefni sem bjóða upp á margar lausnir og hvetja til rannsókna og ígrundunar“ og ennfremur að „starfshættir leikskóla eiga að hvetja til gagnrýnnar hugsunar og gefa börnum færi á að virkja sköpunarkraft sinn“.

Til stuðnings aðalnámsskrá var gefin út ritröð um grunnþætti menntunar þar sem ritið um lýðræði og mannréttindi, eftir Ólaf Pál Jónsson og Þóru Björg Sigurðardóttur (2012), á sérstakt erindi við þessa ritgerð en þar er beinlínis mælt með aðferð Lipmans til heimspekikennslu og að börn prófi lýðræði með því að mynda rannsóknarsamfélög að hætti Lipmans (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 14). Einnig er talað um samræðu sem kennsluáferð til að læra um jafnrétti og lýðræði, að sú aðferð skapi ákveðinn jöfnuð innan skólastofunnar (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 28–30)

Svarið við spurningunni hvort að Aðalnámsskrá leikskóla mæli fyrir um að það sé hlutverk leikskóla að kenna heimspeki er ekki alveg ljóst. Fyrir utan þessa einu vísun til heimspeki í aðalnámsskrá og fyrir utan hvað stendur í ritröð um grunnþætti menntunar þá er ljóst að hægt er að uppfylla einhver markmið aðalnámsskrár með heimspekikennslu. Því mætti segja að leikskólum er ekki skylt að kenna heimspeki en það er ekkert í námskránni sem mælir á móti því og að minnsta kosti nokkur atriði sem mæla með því.

Þó að yfirvöld hafi allt gott að segja um heimspeki fyrir börn og jafnvel þó að í næstu aðalnámsskrá væri skýrt kveðið á um að leikskólum bæri að kenna börnum heimspeki þá er samt ekki markmið þessarar ritgerðar að hvetja til þess. Markmiðið er frekar að kennarar

kynnist þeirri hugmynd að kenna börnum heimspeki og geri upp við sjálfa sig hvort þeim finnist það passa inn í starfið. Rannsakanda þykir betra og eðlilegra ef kennarar kalla eftir aukinni heimspekikennslu í leikskólum sem þeir sjálfir starfa við frekar en að yfirvöld kalli eftir því.

3 Framkvæmd rannsókna

Nú er búið að lýsa kennilegum undirstöðum þess að kenna börnum heimspeki. En hvernig samsamar hið kennilega sig við raunveruleikann? Hvernig lítur leikskóli sem aðhyllist þessar kenningar út og hvað er gert á slíkum leikskóla?

Til að svara þessum spurningum var gerð vettvangsathugun á tveimur leikskólum sem fara eftir þessum kenningum, þó hvor á sinn hátt. Vettvangsathugunin fól í sér að rannsakandi fór á vettvang í tvær vikur á hvorn leikskóla, fjórar vikur í allt. Leikskólarnir sem urðu fyrir valinu áttu það sameiginlegt að segjast opinberlega kenna börnum heimspeki. Spurningin hvort fleiri leikskólar kenni börnum heimspeki án þess að geta þess opinberlega er efni í aðra rannsókn, enda ætlunin með rannsókninni að segja frá einhverjum aðferðum til að kenna börnum heimspeki en ekki öllum aðferðum.

Rannsakanda þótti rannsóknaraðferðirnar svipa til mannfræðirannsókna að einhverju leyti. Líkindin eru þau að rannsakandi er á vettvangi og lýsir því sem fyrir augu ber auk þess að taka viðtöl við þá sem rannsóknin fjallar um. Hins vegar er þessi rannsókn ólík dæmigerðum mannfræðirannsóknum að því leyti að ekki er um að ræða langan rannsóknartíma þar sem reynt er að kafa djúpt í líf þeirra sem eru á vettvangi.

Á rannsóknartímabilinu kom í ljós að hægt var að þrengja rannsóknaraðferðina enn frekar þar sem rannsóknin bar einkenni tilviksrannsóknar (e. case study). Einkennin voru þau að verið er að rannsaka ákveðið tilvik, á ákveðnum stöðum, á ákveðnum tíma og með fjölbreyttri gagnaöflun (Creswell, 1998, bls. 61). Hvað þessa tilteknu rannsókn varðar þá var verið að rannsaka heimspekikennslu í tveimur leikskólum í tvær vikur í senn. Gagnanna var svo aflað á þrennan hátt: (1) með vettvangsathugun, (2) með forviðtölum við forsvarsmenn heimspekikennslu og (3) með því að skoða námsskrá leikskólanna. Á vettvangi tók rannsakandi nótur þar sem skrifað var hvað fyrir augu bar. Umfang vettvangsnótta var um það bil 20 handskrifaðar síður. Rannsakandi nýtti eigin dómgreind og vitneskju á aðferðum til að kenna heimspeki til að ákveða hvað væri skrifað niður. Einnig voru kennarar spurðir um starfið og hvaða aðferðum þeir væru að beita í starfi. Upplýsingar frá kennurum voru svo frekar nýttar í athugun til að vita hverju ætti að gefa gaum.

Viðtölin við forsvarsmennina voru tekin í byrjun rannsóknarferlis og aðallega nýtt við val á skólum en einnig hér í niðurstöðum. Lengd viðtalanna var um það bil 60 mínútur hvort viðtal.

Sjónarhorn rannsakanda

Strax á fyrstu dögum vettvangsathugunar kom í ljós að rannsakandi hafði komið sér upp venjum sem höfðu nýst honum vel í starfi í leikskóla en voru ekki jafn gagnlegar í

vettvangsathugun. T.d. hafði rannsakandi vanið sig á það að vera alltaf til staðar fyrir börn þannig að þau viti alltaf að hann sé í herberginu. Rannsakandi ætti frekar að passa að trufla ekki börnin þegar hann kemur í nýtt rými. Einnig átti rannsakandi erfitt með að slíta sig frá ummönnunarhlutverki leikskólakennara. Sem dæmi þá vildi eitt sinn barn sitja í fangi rannsakanda, sem var ekki vandamál út af fyrir sig, nema að rannsakandi krotar óvart lítið strik á barnið þegar það sest, barninu bregður eilítið og rannsakandi býst til að teikna broskall á handarbakið, innan skamms voru flest börnin á deildinni búin að biðja um slíkan broskall sem var nokkuð truflandi. Rannsakandi reyndi því að feta þá línu að vera viðkunnanlegur þannig að börnin yrðu ekki óörugg en reyna eftir bestu getu að trufla starfið sem minnst.

Að öðru leyti þurfti rannsakandi að finna sjónahorn sem litaðist ekki af áralangri reynslu af leikskólastarfi. Með því að taka hlutum sem gefnum glatast ef til vill mikilvægar spurningar og gögn. Þó má vera að það sé líka kostur að hafa langa reynslu af leikskólastarfi því hún gerir rannsakanda mögulegt að koma auga á hvað er nýstárlegt og framandi í kennsluaðferðum.

Siðferðileg álitamál

Fyrir utan að fá samþykki frá leikskólunum sjálfum þá þurfti að fá upplýst samþykki foreldra og forráðamanna barnanna fyrir rannsókninni. Um þessi efni var leitað álits hjá Vísindasiðanefnd Háskóla Íslands og hún gerði hvorki athugasemdir við verklagið né blað með beiðni um samþykki sem var sent forráðamönnum. Eftir að leyfið var veitt þá kom í ljós að samþykki fyrir rannsókn lá fyrir þar sem í dvalarsamningi beggja leikskóla voru ákvæði sem leyfa rannsóknir þar sem börnin eru rannsóknarefnið. Samþykkið lá því fyrir en það telst ekki upplýst samþykki þar sem foreldrar vissu ekki hvað nákvæmlega fælist í rannsókninni þó að þeir hefðu almennt gefið leyfi fyrir rannsóknnum. Rannsakandi fékk þá leikskólunum í hendur orðsendingu sem var áframsend til foreldra. Í orðsendingunni var rannsókninni lýst vel og foreldrar beðnir um að láta vita með tölvupósti ef þeir vildu ekki að barnið þeirra tæki þátt í henni. Barninu yrði þá hlíft eftir bestu getu. Ekkert foreldri óskaði eftir að barn tæki ekki þátt í rannsókn.

Í raun sneri rannsóknin þó ekki að börnunum sjálfum nema að litlu leyti, aðalrannsóknarefnið var kennararnir og kennsluaðferðir þeirra.

4 Niðurstöður

Rannsakandi veitti heimspekimiðuðu starfi á leikskólanum sérstaka eftirtekt og voru lýsingar á slíku starfi skráðar niður í dagbók. Niðurstöðum verður skipt í tvennt og annarsvegar sagt frá heimspekimiðuðu starfi og hinsvegar beinum heimspekitímum. Heimspekimiðað starf er, að mati rannsakanda, starf sem hefur ekki það beina markmið að kenna heimspeki heldur er eitthvað annað kennt með aðferðum heimspekinnar, umræðu og spurningum. Beinir heimspekitímar eru svo þegar farið er með barnahóp og búið til rannsóknarsamfélag og einhver þraut leyst eða heimspekilegt álitamál skeggrætt. Það sem skildi á milli var þá yfirlýstur tilgangur starfsins.

Gleðibær

Leikskóli sem í þessari ritgerð mun bera nafnið Gleðibær vinnur eftir stefnu sem kennir sig við bæinn Reggio Emilia á Ítalíu. Aðalhöfundur þessarar stefnu heitir Loris Malaguzzi og er grundvallaratriði stefnunnar að barnið sé í aðalhlutverki (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2011).

Hvað varðar heimspekimiðað starf í leikskólanum þá taldi rannsakandi vænlegast að skipta því í tvennt, í fyrsta lagi almennt barnastarf með heimspekilegum flötum og í öðru lagi beina heimspekitíma. Í Gleðibæ var mikið um að heimspekivinnu væri fléttað í starfið sem kemur vel í ljós í niðurstöðum. Hvað beina heimspekitíma varðar þá voru settir upp heimspekitímar eftir forskrift bæði Matthews Lipman og Peters Worley.

Heimspekimiðað barnastarf

Það fyrsta sem rannsakandi rak augun í var að mestöllu leikefni var stillt í hæð barna. Kubbar, bílar, litir og fleira var í hillum sem voru opnar svo börnin gátu hvenær sem er nálgast þessa hluti. Rannsakanda var sagt að þetta væri til að börnin réðu hvað þau lékju með frekar en að það væri alltaf í verkahring kennara. Brothættara leikefni og leikefni sem bar með sér að kennari þyrfti að vera viðstaddur var í skápum sem voru ekki aðgengilegir börnunum.

Í Gleðibæ var starfinu sinnt í svokallaðri stöðvavinnu. Sú vinna byrjaði á fundum, stöðvafundum, þar sem stöðvarnar voru ákveðnar og börnin gátu valið sér stöð. Börnunum á deildinni var skipt í tvo jafnstóra hópa sem fóru þá annaðhvort út eða sátu stöðvafund, ef annar hópurinn var á stöðvafundi fyrir hádegi þá fór hann út eftir hádegi en einnig var skipt vikulega hvor hópurinn byrjaði á að fara út og var það sýnilegt börnunum bæði í hvaða hóp þau voru í og hvort hópurinn byrjaði daginn inni eða úti. Á stöðvafundum gafst kostur á að ræða um þær stöðvar sem voru í boði hverju sinni og sköpuðust umræður út frá því. Jafnan var einn kennari sem hafði yfirstjórn yfir fundinum og skrifaði á töflu hvaða stöðvar væru í

boði, aðrir kennarar voru að undirbúa stöðvar eða aðstoða hópinn sem var að fara út að klæða sig.

Börnin gátu komið með hugmyndir að stöð og þær voru jafnan samþykktar eftir rökræður. Ein hugmynd var svokölluð „ráðastöð“ sem eitt barn kom með hugmynd að, stöðin myndi byggjast á því að börnin sem völdu stöðina mættu ráða hvað þau gerðu. Þegar börnin voru spurð frekar komu í ljós tvær nálganir á að ráða hvað maður gerir í þessu samhengi, að fara út um allt hús og gera hvað sem er eða fara í hvaða stöð sem er. Hið fyrrnefnda var ekki samþykkt af kennara. Raunin varð sú að börnin sem völdu stöðina máttu ráða hvaða aðra stöð þau færu í og stöðin virkaði því líkt og jóker í spilum.

Á öðrum fundi stungu börn upp á nuddstöð og var það samþykkt en ekkert barn valdi svo nuddstöð.

Ekki var reynt að hafa áhrif á börnin til að láta þau velja einhverja stöð, til dæmis er deildin þrifuin á föstudögum og kennarar stinga upp á þrifastöðvum eins og að þrifa glugga og hurðir en í einum stöðvafundinum valdi ekkert barn þessar stöðvar og voru engin afskipti höfð af því.

Reynt var að reka á eftir börnunum á blíðlegan hátt með því að benda á að það ættu börn eftir að velja stöð en einnig með því að benda á að því fyrr sem þau veldu því fyrr gætu þau farið að leika sér, ef valið tók sérlega langan tíma var börnum boðið að leyfa öðrum að velja á meðan þau hugsuðu málið. Þó mátti greina að ekki var mikið stress á börnunum þar sem þau gátu alltaf valið aðra stöð á meðan það var pláss.

Börnin voru stundum spurð um hversu margir ættu að vera í hverri stöð og þau sögðu iðulega einhverja rökrétta tölu. Dagbjört setti eitt sinn eitt pláss á eina stöð til að koma af stað umræðum en því var harðlega mótmælt af börnunum og var fjölgað í stöðinni eftir ráðleggingum barnanna. Eitt sinn náðu tveir drengir að sannfæra kennara um að fjölga í einni stöð eftir að hann hafði spurt hvort það yrði ekki bara vesen, þeir sögðu að svo myndi ekki vera.

Í stefnu skólans er talað um kveikjur sem leiða til umræðu. Kveikjur geta komið frá kennara eða barni. Flestar kveikjur sem rannsakandi varð vitni að komu fram á stöðvafundum að undirlagi kennarana.

Dæmi um kveikju frá kennara var þegar kennari las sögu um peru. Þó að lesnir væru bara tveir kaflar komu strax umræður og spurningar um hvort hægt væri að rækta jafn stóra peru og kæmi fyrir í sögunni. Í kjölfarið var stungið upp á einni „perustöð“ þar sem perufræi var stungið í mold til að sjá hvort það myndi vaxa eins og í bókinni. Daginn eftir var haldið áfram að lesa bókina og gáð hvort perurnar hefðu spírað. Við umræður um langan spíruntíma perufræja kom hugmynd að stöð sem hefði það verkefni að búa til dagatal til að telja niður

þar til perufræin spíruðu. Stöðin endaði á því að börnin fóru með kennara að leita að reiknivél og spurðu kennara og starfsfólk á förnum vegi sem gáfu fróðleg svör. Á endanum var ekkert dagatal búið til en börnin í listastöð máluðu hinsvegar perur sem voru hengdar upp á vegg og mældar. Fleiri kveikjur frá kennurum er lýst síðar í þessum kafla þar sem fjallað er um beina heimspekítíma.

Dæmi um kveikju frá barni var þegar eitt af börnunum kom auga á grýlukerti sem hékk frá trjágrein fyrir utan gluggann á deildinni. Kennararnir unnu með þennan áhuga með því að ramma inn grýlukertið í glugganum og upphófst mikil vinna með frost, snjó og ýmiss konar vetrartengd fyrirbæri. Rannsakandi kom auga á eftirfarandi nálganir:

- Boðið var upp á snjókornastöð þar sem börnunum bauðst að föndra snjókorn, oftast þegar svokölluð listasmiðja var laus fyrir deildina.
- Unnið var með frost með því að koma vatni í ýmsum ílátum fyrir utandyra og athugað hvað gerðist. Sett var eitthvað inn í vatnið, málning, greinar laufblöð og þvíumlíkt. Einnig voru vatnsblöðrur notaðar til að móta vatnið. Notuð var smásjá sem var tengd við spjaldtölvu til að skoða klakana sem urðu til.
- Eitt sinn hafði eitt barn endurtekið þessa tilraun með vatnsblöðrur utandyra heima hjá sér og kom með myndir af því í leikskólann.
- Farið var í gönguferðir um nágrennið og því veitt eftirtekt hvernig veðrið breytir umhverfinu, t.d. athugað hvernig stöðuvatn í nágrenninu frýs.

Annað dæmi um kveikju frá barni var þegar keypt var á leikskólann plakat með íslensku bókstöfunum. Eitt barnið spurði hvort það kæmi ekki líka plakat með tölustöfunum. Þegar því var sagt að slíkt væri ekki til þá var svarið frá barninu að þau gætu bara búið það til. Þá upphófst vinna þar sem hvert barn valdi sér tölustaf og gerði honum skil til dæmis með því að búa hann til úr kubbum, úr bílum, úr mjólkurkössum, úr skugga og fleira. Teknar voru myndir af tölustöfunum og á endanum búið til plakat með tölustöfum. Þessi dæmi sýna fram á vilja til að leyfa börnunum að afla sér þekkingar eftir því hvar þeirra áhugi liggur. Það er þá ekki endilega viðfangsefnið sem er í sjálfu sér heimspekilegt heldur frekar hvernig staðið er að því hvernig viðfangsefni eru fundin og hvernig fræðst er um þau.

Kennurum er annt um að umræður barna eigi sér stað og passa upp á umræður, til dæmis er unnið eftir þeirri vinnureglu að kennarar spyrji frekar spurninga en að veita svör þegar það á við. Rannsakandi var eitt sinn vinsamlega beðinn um að loka munninum þegar hann missti út úr sér svar við því hvernig ætti að forrita vélpöddu sem keyrir eftir ákveðnum skipunum. Hér á undan var sagt frá umræðum sem urðu til á stöðvafundum en umræður

geta komið upp um hvað sem er, hvenær sem er í leikskólum og átti rannsakandi erfitt með að safna gögnum um umræður utan stöðvafunda og varð því að treysta kennurum sem sögðu að þær ættu sér stað.

Einn vettvangur fyrir umræður er matstofan en á matmálistímum eru börnin send þangað nokkur í einu þar sem þau geta fengið sér að borða sjálf, ávallt er einn til tveir kennarar en þeirra hlutverk er að aðstoða frekar en að gefa börnunum beinlínis að borða. Rannsakanda var sagt að þar sköpuðust oft líflegar umræður sem gætu jafnvel talist heimspekilegar. Umræðurnar þóttu dýpri ef kennarar héldu sig frá börnunum og blönduðu sér ekki í umræðurnar.

Rannsakandi fékk þá aðgang að skráningu á samtali sem hafði átt sér stað í matsalnum á milli nokkurra drengja. Nöfnum hefur verið breytt. Samtalið snerist um vináttu og byrjaði á þann veg að fjórir drengir höfðu sammælst um það að allir ættu að vera vinir en þó væru ekki allir vinir. Fimmti drengurinn, Askur, var þá á leið úr matsalnum en kom aftur og spurði annan dreng, Ólaf, hvort hann væri ekki vinur hans. Ólafur snýr sér hinsvegar að öðrum dreng, Rúnari, og spyr hann hvort að hann ætti að vera vinur hans. Rúnar tekur ekki beina afstöðu en Ólafur segir að ef Rúnar er vinur Asks þá skyldi hann líka vera vinur hans. Askur segist þá vera vinur Rúnars nema hvað að Rúnar segist *ekki* vera vinur Asks. Ólafur segist þá heldur ekki vera vinur Asks. Þó taka hinir drengirnir, Trausti og Baldur, til orða og endurtaka regluna um að allir eigi að vera vinir og að þá séu allir góðir. Við þetta endurtekur Askur vinabeiðnina við Ólaf og bætir við að hann skuli gera allt sem hann segir. Rúnar segir þá Ólaf ráða. Ólafur spyr hvort Aski sé alvara og þegar Askur játar þá bætir hann við að Askur skuli einnig gera allt sem Rúnar segir líka og þegar Askur játar því einnig þá segir hann Aski að hann skuli fara aftur inn á deild og velja sér einhverja stöð. Þegar Askur er kominn örlítið frá borðinu þá spyr Ólafur Rúnar hvort hann hafi ekki gert rétt nema hvað að Rúnar yppir öxlum. Þegar Askur er nýfarinn kallar Baldur til hans, Askur snýr þá við og segir Baldri að hann ráði ekki yfir sér. Baldur segir þá að enginn vilji vera vinur hans en Trausti segir þá að hann sé þó vinur Baldurs. Ólafur spyr eftir þetta hvort Askur sé þá hættur að vera vinur hans.

Þetta litla dæmi sýnir vel hversu flókin og „heimspekileg“ samskipti barna geta verið. Hjá þessum drengjum mátti sjá sterk tengsl á milli vináttu og undirgefni sem vel má telja óholla en það fylgdi með skráningunni að unnið hafi verið eftir henni til úrbóta.

Heimspekítímar í Gleðibæ

Tveir leikskólakennarar í Gleðibæ höfðu lært heimspekikennslu fyrir börn. Við skulum kalla þær Dagbjörtu og Fríðu. Dagbjört hafði stundað fræðastarf með Matthew Lipman sjálfum en Fríða hafði sótt námskeið hjá Peter Worley. Dagbjört nýtti fræðavinnuna til að móta stefnu skólans en Fríða var stundum með sérstakar heimspekistöðvar í stöðvavinnunni.

Rannsakandi varð vitni að heimspekítíma hjá Fríðu auk þess sem Dagbjört nýtti reynslu sína þegar hún stýrði stöðvavinnufundum og tók á móti börnum eftir hádegismat.

Tíminn hjá Fríðu byrjaði á því að börnin völdu viðeigandi stöð. Sú bar heitið kóngastöð og var kynnt þannig að lesin yrði saga um kóng og svo spjallað um hana. Fríða hafði haft orð á því við rannsakanda að það væri hættu á því að börnin myndu ekki velja stöðina ef hún væri skýrð eitthvað eins og heimspekistöð, rannsakandi mælti þá með því að breyta nafninu þannig að það væri skýrt hvað væri verið að fara að gera.

Fríða vinnur eftir bókinni *The If Machine* eftir Peter Worley (2011). Börnin sitja í hálfhring og Fríða fer með útgáfu af goðsögninni um Mídas. Á meðan hún segir söguna teiknar hún upp ýmislegt sem bregður fyrir eins og mannfákinn (kentárinn) sem Mídas bjargar og verður til þess að Mídas fær þá ósk sína uppfyllta að geta breytt öllu sem hann snertir í gull. Fríða segir frá hvað gerist, að hann byrjar á að skemmta sér við að breyta trjánum í garðinum sínum í gull en þegar kemur tími til að matast þá breytist maturinn í gull. Mídas verður sár og þegar dóttir hans kemur að hugga hann þá breytist hún einnig í gull. Þarna stoppar Fríða söguna til að spyrja spurninga. Hún spyr hvað fór úrskeiðis hjá Mídas en einnig hvort og hvernig hægt væri að breyta óskinni þannig að betur færi.

Börnin koma með ýmsar hugmyndir, t.d. að hann hefði átt að óska sér einhvers dýrs eins og blettatígurs, ef til vill var áhugasvið barnsins að hafa áhrif, þegar það barn var minnt á að Mídas elskaði gull þá var svarið einfalt, hann hefði átt að óska sér gullblettatígurs. Einnig koma hugmyndir eins og að breyta ekki öllu í gull, til dæmis ekki mat og fólki en börnin virtust ekki hafa þolinmæði fyrir langar rökræður. Þá kom hugmynd um að breyta öllu í demanta, sem hefði líklega ekki breytt miklu, og líka að breyta bara nammi í gull, væntanlega af því að nammi er óhollt.

Fríða klárar svo söguna og segir að Mídas hafi fengið getuna til breyta öllu aftur úr gulli og að hann hafi gefið fátæka fólkinu í konungsríkinu allt gullið sitt. Börnunum þótti það fallett af honum.

Rannsakandi varð vitni að öðrum heimspekítíma hjá Fríðu þar sem lesin var saga um mann sem vildi gera hundinn sinn að varðhundi.

Dagbjört var með heimspekítíma undir öðrum kringumstæðum en hún var þá að taka á móti börnum sem voru búin að borða en þá safnast þau saman og horfa á t.d. leikrit af spjaldtölvu eða þá að lesin er bók fyrir þau. Dagbjört hafði hins vegar skrifað á töflu, „hvað gerir góður vinur“ og „hvað gerir ekki góður vinur“ og spurði börnin út frá því. Hún spurði spurninga eins og „hvernig veit ég að einhver er góður vinur manns“ og „sér maður á andlitinu hvort einhver er góður?“ Börnin gefa svör eins og „leika saman“ og „leyfa hinum að vera með.“

Þegar börnin eru spurð hvernig maður er *ekki* góður vinur einhvers þá er svarið að skilja útundan. Það vakti athygli rannsakanda þegar börnin voru spurð hvort þau hefðu verið skilin útundan þá svöruðu einhver þeirra játandi en þegar þau voru spurð hvort þau hefðu skilið einhvern útundan þá var lítið um svör. Þau voru einnig spurð hvað hægt væri að gera ef þau sæju einhvern skilinn útundan og þá var svarið að segja kennara.

Dagbjört nýtti einnig reynslu sína þegar hún stýrði stöðvafundum sem voru mun heimspekilegri, ef svo má segja, þegar hún, Fríða, eða aðrir reynslumeiri kennarar stýrðu þeim og minntu þá meira á lýsingu Lipmans á rannsóknarsamfélagi þar sem kennari og nemendur voru að reyna að leysa saman þrautina um hvað börnin skyldu hafa fyrir stafni.

Fjörvík

Leikskólinn sem við skulum kalla Fjörvík vinnur að heimspeki eftir aðferðum Lipmans. Sérstakir heimspekítímar eru á miðvikudögum fyrir elstu börnin (5 til 6 ára) og annan hvern föstudag fyrir yngri börnin (4 til 5 ára). Aðferðir heimspeki með börnum eru svo nýttar í barnastarfi til að kenna ýmis hugtök. Því er niðurstöðum skipt, líkt og í Gleðibæ, í heimspekimiðað barnastarf og heimspekítíma. Einnig verður gerð sérstök grein fyrir heimspekilegum kveikjum sem starfsfólk hafði búið til.

Heimspekimiðað barnastarf

Í Fjörvík voru samverustundir þar sem börnin komu saman í ákveðnum hópum og þær nýttar undir söng eða ýmiskonar umræðu. Þar voru viðfangsefnin ekki alltaf heimspekileg í sjálfu sér en umræðan sjálf til þannig að börnin áttu auðvelt með að koma hugðarefnum sínum að.

Rannsakandi varð vitni að tveimur samverustundum sem voru svokallaðir SMT fundir, byggðir á SMT-skólafærni. SMT-skólafærni er íslensk útfærsla á hinni bandarísku PBS aðferð (e. Positive behaviour support) (PMTO-foreldrafærni, 2019). Þá voru ræddar reglur sem eru í gildi í leikskólanum. Eitt sinn voru ræddar reglur sem varða hreinlæti. Börnin tóku virkan þátt í að rifja upp þær reglur sem áttu við, sérstaklega hvað ætti að gera eftir salernisferðir en einnig hvað væri gert fyrir, á meðan og eftir matartíma. Þegar talið barst að hnífapörum þá upphófust umræður um hvar og hvenær væri æskilegt að borða mat með höndunum. SMT fundir eru vikulegir og gefa börnunum færi á að ræða um og hafa áhrif á reglur leikskólans. Ef kennarar sjá að einhverjar reglur virka ekki þá eru börnin fengin með í að semja nýjar reglur sem eru vænlegar til árangurs eftir því hvert markmiðið er.

Rannsakandi sá einnig annan fund þar sem farið var yfir reglur um að deila leikföngum, þá léku kennarar reglubrot fyrir börnin. Einn kennari þóttist leika með búðardót og annar þóttist vilja fá hjá honum þar sem hann væri með svo mörg leikföng. Þegar kennarinn sagði

nei voru börnin spurð álit. Þau sögðu að þetta væri ekki samkvæmt reglu. Þá voru tvö börn fengin til að leika sama leik.

Þá voru samverur einnig nýttar fyrir almenna samræðu en eitt barn kom með póstkort sem hafði borist frá frænku sem var að ferðast í Kína og var það nýtt til spurninga og umræðu. Börnin voru þá spurð um kínverska menningu, mat og tungumál og einnig um Kínamúrinn en hann var á póstkortinu.

Áhersla er lögð á jafnrétti í leikskólanum og er það meðal annars gert með því að lesa ákveðna bók sem fjallar um tvö börn sem skipta tímabundið um kyn þannig að aðrir sjá þau sem hitt kynið. Rannsakandi sá einn jafnréttistíma hjá næstelstu börnum þar sem lesnar voru nokkrar blaðsíður, að þessu sinni var söguhetjan stúlka sem breyttist í strákur og var óvænt boðið að spila fótbolta með hinum strákunum. Börnin voru svo spurð spurninga upp úr sögunni en ekki var mikið um umræður, börnin svöruðu bara spurningum kennarans.

Líkt og í Gleðibæ var litið á matmálistíma sem vettvangur fyrir samræðu en í Fjörvík borða kennarar með börnunum inni á deild.

Heimspekitímar

Hjá elstu börnunum eru heimspekitímar á miðvikudögum og hjá næstelstu börnunum eru heimspekitímar á föstudögum. Rannsakandi varð vitni að samtals fjórum tímum með eldri börnum og 8 tímum með yngri börnum en til að skipta þeim upp þá verður nýtt sú tilviljun að kennararnir sem eru með föstu heimspekitímana voru með þá í sitt hvoru lagi þær tvær vikur sem vettvangsrannsóknin fór fram. Við skulum kalla þær Maríu og Dóru.

Heimspekitímar með Maríu

Tímarnir byrjuðu allir á því að börnin voru minnt á hvað þau væru að fara að gera, tala og hlusta. Það var æft frekar með því að fara í leik þar sem börnin sögðu nafnið sitt og uppáhaldslitinn eða uppáhaldsmatinn sinn. Þegar allir voru búnir að segja sitt nafn og lit eða mat þá voru börnin spurð um uppáhalds lit eða mat hjá hvert öðru, ef eitthvað barn mundi ekki litinn hjá öðru barni var opnað á svör frá hópnum.

Hjá elstu börnunum var svo farið í annan leik þar sem settar voru tvær myndir á gólfið, önnur af hamborgara en hinn af grænmeti. Börnin áttu svo að velja með fótunum hvort þau vildu frekar og af hverju. Upp komu ástæður eins og að grænmeti væri hollt og að hamborgarinn væri góður.

Aðalverkefnið fjallaði svo um bát og eignarhald á honum. Þá var kynntur til sögunnar bátur og einhver fígúra, hundur, önd, svín eða háhyrningur, sem finnur hann og siglir á honum einhverja stund og skilur hann svo eftir. Næsta fígúra finnur bátinn og siglir einnig á

honum en fer svo einnig sína leið. Síðasta fígúran gerir það sama en merkir sér bátinn og fer svo. Þá eru börnin beðin um að svara spurningunni um hver eigi bátinn.

Hjá öllum hópunum var endanleg niðurstaðan að öll dýrin ættu bátinn saman en það var oft eftir umræðu þar sem komu fram önnur sjónarmið. Sum börnin sögðu að dýrin ættu að skiptast á að nota bátinn en einn hópur sagði að háhyrningurinn ætti ekki tilkall til bátsins þar sem hann býr í sjónum og getur synt.

Heimspakitímar með Dóru

Hjá Dóru byrjuðu tímarnir á svipaðan hátt og hjá Maríu, á leik þar sem æft var að hlusta og tala.

Í fyrri hópnum létu börnin grjónapoka ganga hring og sögðu nafnið sitt en svo var eitt af börnunum beðið um að standa fyrir miðju og hin börnin máttu spyrja það um hvað sem var varðandi það sjálft. Eftir nokkrar spurningar var skipt um barn og að þessu sinni átti spyrja um eitthvað tengt því hvað barnið gerði í leikskólanum og að lokum var enn annað spurt um eitthvað varðandi mat. Þegar hvert barn var búið að svara spurningum var spurt yfir hópinn hvaða vitneskja varð til úr þessu. Hvernig þekkjum við viðkomandi betur? Seinni hópurinn var svo með aukaumræðu en þau sögðu að þeim leiddist í „opið á milli deilda“ sem er fastur liður í leikskólanum þar sem börnin mega fara hvert sem er í leikskólanum og leika sér. Dóra greip það á lofti og fór í vinnu við að greina hvar nákvæmlega óánægjan birtist og fá frá börnunum leiðir til að breyta þessu. Eftir það fór Dóra sjálf í miðjuna og börnin fengu að spyrja hana.

Því næst var börnunum í fyrri og seinni hópnum skipt í tvo hópa. Í fyrri hópnum var börnunum skipt í eplahóp og peruhóp en í seinni hópnum var þeim skipt eftir kynjum og börnin í hverjum hóp fyrir sig beðin um að velja með því að standa á plöstuðum myndablöðum hvað þau vildu helst af þrem möguleikum sem hægt var líta á sem slæma.

Peruhópurinn og drengirnir máttu velja hvort þau vildu láta snák skríða á sér, borða kvöldmat með norn eða synda með hákörnum. Þegar einn var spurður af hverju hann vildi velja það sama og annar þá var svarið að hann væri besti vinur hans. Niðurstöðurnar koma fram í töflu 1.

Tafla 1. Ákvarðanatataka barna í peruhóp og drengjahópnum útlistuð

Möguleikar	Ástæður fyrir vali
Synda með hákarli	Elskar hákarl / Hákarlinn er brosandi
Láta snák skríða á sér	Þægilegt / Snákurinn er með bein undir sér / Hann bítur ekki mikið
Borða kvöldmat með norn	Norn er þínu góð / Hin tvö eru verri kostir

Eplahópurinn og stúlkurnar fengu svo að velja um að fá koss frá apa, kúra með ljóni eða láta krókódíl glefsa í sig. Niðurstöðurnar eru í töflu 2.

Tafla 2. Ákvarðanatataka barna í epla hóp og stúlknahópnum útlistuð

Möguleikar	Ástæður fyrir vali
Kúra með ljóni	Ljón er svo mjúkt / Það er svo gott
Kysstur af apa	Apinn er sætur / Apinn er mjúkur
Láta krókódíl glefsa í sig	Vissi ekki hvað að 'glefsa' þýddi (viðkomandi skipti um val)

Stúlknahópurinn fékk einnig aukaverkefni en það var að finna eitthvað sem þær réðu yfir alveg sjálfar. Úr því komu hlutir eins og að velja stundum mat eða velja hvaða föt þær fara í.

Þegar Dóru fannst nóg komið voru börnin fengin saman og farið yfir hvað kom fram hjá hópnum. Þá var börnunum gefið val um hvort þau héldu áfram í heimspeki eða færu út. Börnin sem urðu eftir voru spurð um hvort þau vildu frekar vera börn eða vera fullorðin. Hvert barn fyrir sig var svo spurt um ástæður fyrir vali sínu og þær ástæður skoðaðar með hliðsjón af því hvort að það ætti ef til vill við um bæði börn og fullorðna. Hjá seinni hópnum spurði rannsakandi börnin svo hvort það væri eitthvað sem börn mættu en fullorðnir ekki.

Rannsakandi varð einnig vitni að heimspekítímum með yngri börnum, þriggja til fjögurra ára. Þar byrjuðu tímarnir á því að börnin máttu velja um sögu um kisu eða sögu um kýr. Allir hóparnir völdu sögu um kisu og því var hún bara notuð. Kiskusagan fjallaði um kisu sem var skilin eftir heima af eiganda sínum þar sem síðustu orð eigandans voru að gera ekkert slæmt. Í huga kisunnar er það að gera eitthvað sem henni finnst gott og hún fer því að gera hluti eins

og að rífa gardínur, borða húsplöntur, klóra í teppi, gramsa og borða uppúr ruslinu og hrinda skál af bekk þannig að hún brotnar. Að lokum sofna hún í sófanum. Börnin eru svo spurð hvort kisa hafi gert nokkuð slæmt. Öll börnin voru á því að kisan hefði gert eitthvað slæmt, einn hópurinn sagði þó að kisan hefði verið góð þegar hún sofnaði í sófanum.

Dóra bryddaði upp á frekari umræðum um gott og slæmt til dæmis með því að biðja börnin um að hugsa sér eitthvað gott og eitthvað slæmt sem væri hægt að gera í ýmsum kringumstæðum eins og í lífinu almennt, í leikskólanum, með vinum. Hvort maður geti gert eitthvað óvart gott eða slæmt.

Heimspækilegar kveikjur

Í leikskólanum hafði verið kennd heimspæki í 20 ár og kennarar voru búnir að búa til kennslutæki til heimspækikennslu. Kennslutækin, sem við skulum kalla kveikjur, voru af ýmsu tagi en hér er aðeins þeim dæmum sem auðveldlega mátti setja í flokka. Flokkarnir ættu þó að gefa góða mynd af þeim aðferðum kennarar gátu nýtt sér. Kveikjurnar eru geymdar í plastvösum til að auðvelda aðgengi og utanumhald. Fyrir utan það sem auðveldast er að flokka í einn flokk, tilbúnar sögur með heimspækilegum álitamálum og ítarlegar kennsluleiðbeiningar með hugmyndum að spurningum og verkefnum, þá var eftirfarandi kveikjur að finna:

- Miðar með myndum af fólki og börnum að gera slæma hluti, t.d. að stela, slást, rífast, ljúga og stríða. Verkefni barnanna er að raða myndunum á skala eftir hvað er vont, verra og verst.
- Orð úr sögunni Búkollu eru sett á miða, jafnvel með myndum, orð eins og hár, eldur, vatn og fjall. Sagan er svo lesin og miðarnir notaðir til að skerpa á hlustun og umræðu.
- Myndir af hlutum þar sem börnin eiga að segja til um hvað sker sig úr. Ekki er sagt við börnin að þau geri eitthvað vitlaust heldur eru þau spurð af hverju þau segja að eitthvað skeri sig úr.
- Fjórar myndir af ketti. Ljósmynd af ketti, teiknuð mynd af ketti, teiknuð mynd af ketti að elda og ljósmynd af ketti sem hefur verið breytt þannig að hann sýnist vera að elda. Börnin eru svo spurð spurninga um myndirnar og hvort eða hvernig þær teljast „alvöru“ myndir.
- Plöstuð blöð með góðum upplifunum: Verða ríkur það sem eftir er ævinnar, heyra besta brandara í heimi, vera ofurhetja í viku, o.s.frv. Börnin velja svo með



Mynd 1. Heimspækiverkefni í plastvösum

fótunum hvað þau vilja helst og mega skipta um skoðun að vild en eru spurð um ástæður. Einnig eru mögulega slæmar upplifanir eins og að synda með hákarli, borða kvöldmat með norn, láta krókódíl glefsa í þig, vera kysstur af apa, o.s.frv. Börnin velja einnig með fótunum og gefa upp ástæður.

- Fleiri útgáfur af hvað viltu helst. Viltu búa í sveit eða borg? Borða hamborgara eða salat? Eiga hund eða kött? Vera í lögreglunni eða slökkviliðinu?
- Poki með myndum af hlutum sem eru lifandi og ekki lifandi. Hlutum eins og manneskju, skó, hugsun, eldi, vélmenni, o.s.frv. Því næst er sögð saga af geimverum sem eru að reyna að flokka hvort hlutirnir séu lifandi eða ekki. Börnin geta þá hjálpað geimverunum.
- Samræðuleikur þar sem börnin skiptast á að lýsa hvort öðru. Unnið er svo lengra með lýsingarnar og spurt hvort þau séu þau sömu þegar þau eldast, hvort þau eigi háralitinn sinn o.s.frv.
- Handbrúður sem eru notaðar til að segja sögur til að auka á athygli.

Fyrir tilstilli þessara kveikja höfðu kennarar aðgang að tilbúnum heimspekiafingum með stuttum fyrirvara. Til gamans má geta að þetta kerfi, að geyma námsefni í plastvösum, var einnig nýtt fyrir viðfangsefni eins og hljóðkerfisvitund og málörvun.

5 Umræður

Tilgangur rannsóknarinnar var ekki að gera beinan samanburð á skólunum tveimur eða að gera ítarlegt mat á þeirri heimspekikennslu sem fram fer. Markmiðið var að gera einfalda athugun á því hvernig þau nýttu sér heimspeki í barnastarfi og hefur þeim niðurstöðum verið lýst hér á undan. Nú verða þessar niðurstöður túlkaðar og fundnir sameiginlegir fletir sem geta nýst lesanda. Fyrst má nefna að í báðum leikskólum voru búin til tækifæri fyrir börnin til að hugsa og tjá hugsanir sínar. Búinn var til vettvangur fyrir rökræður. Hvort sem er í gegnum skipulagða heimspekítíma eða á stöðvafundum.

Rannsakandi taldi að greina mætti þrjá fleti á hugtakinu heimspeki sem skinu í gegn í starfinu á báðum leikskólum.

Fyrst skal nefna heimspeki sem heimspeki en þar er átt við að fjallað var um heimspekileg viðfangsefni á beinan hátt, þá með einhverri aðferð. Í báðum skólum voru sérstakir tímar þar sem stunduð var heimspeki. Heimspekítímarnir í Fjörvík voru afmarkaðri og reglulegri en í Gleðibæ var erfiðara að aðgreina heimspekítíma frá öðru skólastarfi. Heimspekikennslan fléttast þá meira inn í skólastarfið í Gleðibæ, sér í lagi ef við tökum með stöðvafundina sem rannsóknarsamfélag. Í báðum skólum var þó kennt eftir hugmyndafræði Lipmans og búið til rannsóknarsamfélag þar sem heimspekileg álitamál voru rædd á þann hátt að allir höfðu tækifæri til að hugsa, hlusta og taka til máls.

Þá er hægt að tala um heimspeki sem kennsluáðferð en þá voru aðferðir heimspeki kennslu notaðar til að ræða um og fræðast um eitthvað sem er á einhvern hátt ótengt beinni athugun á heimspekilegum álitamálum.

Samræða í hóp um ákveðið efni var nýtt til að kenna fleiri hluti heldur en heimspeki. Þessi hópsamræða hafði ýmsa eiginleika rannsóknarsamfélags eins og jafnræði á milli nemanda nema hvað að markmiðið var ekki að auka skilning á heimspekilegum hugðarefnum heldur að læra eitthvað ákveðið eða taka þátt í sameiginlegri ákvarðanatöku. Í Gleðibæ komu börnin saman á stöðvafundum til að finna út í sameiningu hver viðfangsefnin ættu að vera í stöðvavinnu en einnig voru minni háttar umræðuhópar tengdir tíma og staðsetningu líkt og þegar fjallað var um vináttu fyrir börn sem voru að koma úr matartíma. Í Fjörvík eru heimspekilegar aðferðir nýttar til að kenna ýmis hugtök, bæði reglur í gegnum SMT og jafnréttisáherslur skólans.

Þriðji flöturinn er svo að líta á heimspeki sem viðhorf, að kennarar hafi öðlast ákveðið viðhorf til kennslu og samskipta við börn með því að nýta sér heimspeki í starfinu.

Litið var á heimspeki sem vinnutæki og kom það í ljós í báðum skólum þar sem brýnt var fyrir kennurum að nota ákveðna tegund af samræðu sem mætti kalla sókratíska. Í

samskiptum við börn er reynt að leita svara hjá börnunum sjálfum frekar en að kennari sé sá eini sem hefur svörin. Leitast er við að börn hafi áhrif á umhverfi sitt og viðfangsefni í skólunum og var það vel greinilegt í Gleðibæ með sína áherslu að börnin velji sér hvað þau gera hvern dag.

Rannsakandi vill þá koma á framfæri þremur skrefum sem kennari getur tekið ef hann vill tileinka sér notkun á heimspeki í leikskólastarfi. Hvert skref er tengt einum af þeim frumkvöðlum á sviði heimspeki með börnum sem sagt var frá í 2. kafla.

1. Hugsun – Matthews

Nauðsynlegur undanfari heimspekistarfs í leikskólum er að líta svo á að börn geti stundað heimspeki. Því er æskilegt að kennari deili þeirri skoðun með Gareth Matthews að börn séu, a.m.k. í vissum kringumstæðum, fær um að ræða á heimspekilegan hátt og kljást við heimspekileg álitamál, hvort sem þessi álitamál koma frá börnunum sjálfum eða frá kennaranum.

2. Samskipti – Martens

Kennari sem vill innleiða heimspeki í leikskóla ætti ef til vill að líta til Ekkehard Martens og Jürgens Habermas þegar kemur að samskiptum. Það getur vissulega verið óhjákvæmilegt að kennari þurfi að stunda samskipti sem hafa það markmið að auka eigin völd, t.d. þegar börn eru í þann mund að gera eitthvað sem er hættulegt fyrir þau sjálf eða aðra, en jafnvel undir slíkum kringumstæðum er gott að hafa fórnarkostnaðinn í huga sem í þessu tilviki er minnkað sjálfræði barna. Annar vinkill á samskipti er sá að finna fleti á starfinu sem börnin geta haft áhrif á og leyfa þeim að hafa áhrif á hann. Til dæmis að skoða veðrið úti og leyfa þeim sjálfum að finna út hvaða föt sé best að fara í eða þá, ef kennari hefur ábyrgð á einhverjum ákveðnum hóp barna, að leyfa börnunum í einhverjum tilvikum að hafa áhrif á hvað er gert til dæmis með því að spyrja þau hvort þau hafi einhverjar hugmyndir.

3. Rannsóknarsamfélag – Lipman

Að lokum getur kennari búið til rannsóknarsamfélag að hætti Lipmans. Þá kemur hann með einhverja kveikju, einhverja þraut eða eitthvað heimspekilegt álitamál og reynir að draga börnin í heimspekilega samræðu. Líkt og Lipman segir þá er besta leiðin til að æfa sig í því einfaldlega sú að gera. Læra af mistökum og gleðjast yfir árangri.

6 Lokaorð

Það er von höfundar að sem flestir verði fyrir slíkri vitundarvakningu sem hann varð fyrir þegar hann var að nema heimspeki Habermas ásamt því að vinna í leikskóla. Sú vakning fólst í því að höfundur varð meðvitaður um hið mikla valdaójafnvægi á milli barna og kennara þeirra sem á alls ekkert alltaf rétt á sér. Höfundur minntist þá einnig bernsku sinnar og þeirrar lífsreynslu að vera með kennara sem hafði enga trú á honum og beitti sér ekkert sérstaklega fyrir því að hlusta á börn almennt nema þau uppfylltu ströng skilyrði um námslega færni. Frekari athugun á tengingu heimspeki og leikskólastarfs varð svo til þess að höfundur kynntist verkum Matthew Lipman og samstarfsfólks hans. Í undanfögnu námi til meistaraþráðu þá hefur höfundur þótt vanta umfjöllun um heimspeki með börnum, bara það að kennarar lesi bók Gareth Matthews sem getið er í heimildaskrá væri gott fyrsta skref.

Ef kennarar eru efins um tilvist eða óréttmæti þessa meinta valdaójafnvægis þá er þeim hollt að hafa hugfast að börn verða fullorðin sama hvað þau læra eða gera í lífinu, eini raunverulegi munurinn á börnum og fullorðnum er tími. Ef kennari freistast til að líta niður á börn vegna bernsku þeirra þá ætti hann að vera meðvitaður um það að ef hann bíður bara í nokkur ár þá hætta börnin að vera börn. Rétt eins og að ekki er hægt að stöðva tímann þá er ekki hægt að stöðva þroska barna. Því væri æskilegt að sýna börnum sömu virðingu og hinu fullorðna fólki sem þau munu verða með tímanum, með því skilyrði þó að við tökum tillit til aldurs þeirra og þroska.

Heimildaskrá

Aðalnámskrá leikskóla 2011 /2011.

Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2011). Ólíkar áherslur í leikskólastarfi: Rannsókn á starfsaðferðum fjögurra leikskóla. *Uppeldi og menntun*, 20(1), 29–49.

Charles, C. M. (1989). *Litla Piaget kverið* (2. útgáfa) (Jóhann S. Hannesson þýddi). Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: SAGE.

Finlayson, J. (2005). *Habermas.: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.

García-Moriyón, F., Rebollo, I. og Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A Meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 17(4), 14–22.

Guðrún Alda Harðardóttir. (2014). *Námstækifæri barna í leikskóla: Tækifæri leikskólabarna til áhrifa og þátttöku á leikskólanám sitt* (doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/23124>

Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action* (Christian Lenhardt og Sherry Weber Nicholsen þýddu). Cambridge: Polity Press.

Kennedy, N. og Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 265–283.

Kitchener, R., F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416–431.

Lipman, M., Sharp, A. og Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom* (önnur útgáfa). Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

Lipman, M. (2008). *A life teaching thinking*. Montclair: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Marsal, E. (2014). Socratic Philosophizing with the Five Finger Model: The Theoretical Approach of Ekkehard Martens. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. 35(1), 39–49.

Matthews, G. (1980). *Philosophy and the young child*. London: Harvard University Press.

Morris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261–279.

Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). *Lýðræði og menntun: Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum*. Reykjavík: Mennta og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.

Páll Skúlason. (1987). Er hægt að kenna gagnrýna hugsun? Í Páll Skúlason, *Pælingar* (bls. 67–92). Reykjavík: ERGO.

- PMTO-foreldrafærni. (2019). *SMT-skólafærni*. Sótt af <https://web.archive.org/web/20180802035835/https://www.pmtto.is/fagfolk-smt-skolafaerni/smt-skolafaerni/>
- Pritchard, M. (2018). Philosophy for Children. í Edward N. Zalta (ritstj.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Sótt af <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/children>
- Trickey, S. og Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365–380.
- Van der Leeuw, K. (2009). Philosophy for Children as Educational Reform. Í E. Marsal, T. Dobashi og B. Weber (ritstj.), *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts* (bls. 117–126). New York: Peter Lang.
- Vansieleghem, N. og Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children - After Matthew Lipman. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171–182.
- Välitalo, R., Juuso, H. og Sutinen, A. (2016). Philosophy for children as an educational practice. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 79–92.
- White, J. (1992). The roots of philosophy. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 33, 73–88.
- White, J. (2012). Philosophy in primary schools? *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 449–460.
- Worley, P. (2011). *The if machine: Philosophical enquiry in the classroom*. New York: Continuum.