

Att stöpas i samma form

En essä om normer, makt och barnsyn i förskolan.

Av: Anne-Sofie Ingvaldsson

Handledare: Ramona Rat

Södertörns högskola

Förskollärarytbildning med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad

Utbildningsvetenskap C, Självständigt arbete 15 hp

Vårterminen 2017



Title: Molded to be alike. – An essay on norms, power and views on children in preschool.

Author: Anne-Sofie Ingvaldsson

Supervisor: Ramona Rat

Semester: Spring, 2017

Abstract

The aim of this study is to investigate how preschool as a practice and institution, can allow or limit a child in his/her social action, thus constructing what is considered normal and deviant in the context of preschool. In my research, I discuss questions concerning norms, power and views on children, as well as their social, cultural and historical influence. I argue that these three aspects (norms, power and the way we see children) are strongly associated with each other, and that their overlapping represents a complex cultural and critical process. I have deliberately chosen to highlight the contrasts in the connotation of these concepts to broaden the understanding and perspectives on what they might imply. By this I mean, for example, that I examined power related governance techniques as authoritarian or as a mutual interaction, an instrumental or a liberalist view on the value of children, and how norms can be understood as constant or contextual, social or individual. In the text, I also highlight how the preschool curriculum can be understood and interpreted from a normative perspective. This paper is based on a specific event from my own experience, where the encounter with the individual child's perspective becomes contradictory to what can be perceived as optimal for the preschool's structure and the need for order. The method of my study is essay writing, which means that I reflect on my own experience, with the help of relevant theoretical works and in meeting with other students and my supervisor. This has allowed me to distance myself from the event and thus have the opportunity to consider it from more than one perspective.

The study shows that theoretical and practical knowledge, ability to perspectival view and an increased awareness among the educators are required in order to problematize and critically examine their daily operation, in an effort that the preschool's activities do not continue unreflected and thus contribute to a normalizing society.

Keywords: Preschool, norms, norm criticism, power, views on children, governance techniques in preschool.

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur förskolan som praktik och institution kan möjliggöra eller begränsa barnet i sitt sociala handlande och därmed konstruerar vad som anses normalt och avvikande i förskolans kontext. I min undersökning berör jag frågor om normer, makt och barnsyn samt dess sociala, kulturella och historiska påverkan. Jag vill mena att dessa tre aspekter (normer, makt och barnsyn) är starkt förknippade med varandra och att deras överlappningar innebär en komplex kulturell och kritisk process. Jag har medvetet valt att lyfta fram kontraster i innebörden av begreppen, detta för att vidga förståelsen och perspektiven på vad begreppen kan innebära. Med detta menar jag till exempel att jag undersökt maktrelaterade styrningstekniker som auktoritära eller som ett ömsesidigt samspel, en instrumentell eller en liberalistisk uppfattning om barns värde och hur normer kan förstås som konstanta eller kontextuella, samhälleliga eller individuella. I texten belyser jag även hur förskolans läroplan kan förstås och tolkas ur ett normativt perspektiv. Utgångspunkten i texten är en specifik självupplevd händelse, där mötet med det individuella barnets perspektiv blir motstridigt till vad som kan uppfattas som optimalt för förskolans struktur och ordningens behov. Metoden för min undersökning utgörs av essäskrivande, vilket har inneburit att jag har reflekterat över min självupplevda erfarenhet med hjälp av relevanta teorier och i mötet med andra studenter samt min handledare. Detta har bidragit till att jag har haft möjlighet att distansera mig till händelsen och därmed fått chans att betrakta den ur fler perspektiv.

Undersökningen visar att det krävs teoretisk och praktisk kunskap, förmåga till perspektivtagande och ökad medvetenhet hos pedagogerna för att kunna problematisera och kritiskt granska den verksamhet de dagligen vistas i, detta för att inte förskolans verksamhet skall fortlöpa oreflekterad och därmed bidra till ett normaliserande samhälle.

Nyckelord: Förskola, normer, normkritik, makt, barnsyn, styrningsteknik i förskolan.

Innehållsförteckning

1. Berättelse	5
2. Syfte och frågeställningar	8
3. Metod.....	9
4. Etiska överväganden	11
5. Normer och makt.....	12
5.1. Hur kan normer förstås?	12
5.2. Normkritik.....	14
5.3. En förskjutning av det normativa läraruppdraget	15
5.3.1. Maktskifte i det pedagogiska ledarskapet	17
6. Barnsyn i relation till normer och makt	18
6.1. Problematisering av begreppet barnsyn	18
6.2. Synen på barn ur ett idéhistoriskt perspektiv	19
6.3. Synen på barn ur ett modernt perspektiv.....	21
6.4. Barn är eller barn blir?.....	23
6.4.1. Barn är medmänniskor	25
6.4.2. Vuxna vet bäst.....	26
6.4.3. Barn är irrationella	28
7. Slutord.....	30
8. Referenslista.....	34

1. Berättelse

Våren hänger i luften, solen skiner och gröna knoppar tittar fram på trädens grenar. Barnen på förskolan Måsen leker ute på gården. Jag har precis fått på mig mina ytterkläder och traskar med gott mod ut på förskolans gård. Under tiden jag går trilskas jag med en av mina vantar som fastnat i dragkedjan på min jackficka. Jag får till slut loss den med ett ryck och upptäcker med förvåning att rycket orsakade ett litet hål på ena fingret. ”Äsch” mumlar jag tyst för mig själv och går vidare. Jag ser mig omkring och lägger märke till alla de lekar som pågår på gården. Några gungar, andra leker superhjältar i skogsdungen och två barn hjälper varandra med att klättra upp i det stora äppelträdet. Jag ser Milian och Edvin som båda är fyra år, de håller till i den stora sandlådan på framsidan av gården, runt dem ligger i vanlig ordning spadar, hinkar och andra sandleksaker. Milian och Edvin klättrar upp och ner för ett av borden som är placerat i mitten av sandlådan, samtidigt som de skrattar och pratar med varandra. Av någon anledning dras jag ditåt. Kanske för att jag är nyfiken på vad de gör. Jag sätter mig bredvid dem på sandlådekanten och betraktar deras lek. Känslan inom mig är fylld av värme och jag känner hur mitt ansikte spricker upp i ett leende när jag ser deras glädje, lust och energi. Jag tänker att denna lustfyllda lek är ett fantastiskt inslag i barns liv, tänk att kunna förtrollas så helt och hållet av det man gör. Milian tittar på mig samtidigt som han återigen klättrar upp på bordet.

- Nu hoppar jag!

Han tar sats och hoppar ner från bordet. Edvin skrattar, han vänder sig mot bordet och börjar klättra upp tillsammans med Milian. De är snabbt uppe igen, de håller varandras händer, räknar högt och unisont, ”ett, två, tre” sen hoppar de. De landar med en duns i sanden, båda tittar på varandra och skrattar högt.

- Igen!

Återigen klättrar de förväntansfullt upp på bordet. Edvin vrider ansiktet mot mig som i ett försök att fånga min uppmärksamhet, jag ler och nickar bekräftande åt honom.

- Vi hoppar i sanden, fy faan asså, fy faan!

Milian skrattar högt och belåtet åt Edvins kommentar och börjar direkt härma honom. Båda barnen står nu uppe på bordet och upprepar frasen samtidigt som de med stolthet i blicken och med glada miner tittar på mig. Jag hajar till lite eftersom barnens uttryck avviker en del från saker som barnen i vanliga fall brukar säga. Jag väljer dock att inte kommentera det eftersom jag känner att stämningen är god och att de nog slutar svära snart. Jag sitter kvar på sandlådekanten och iakttar dem. Samtidigt som min kollega Maajida passerar sandlådan ser

jag att Milian vänder blicken mot henne, han höjer rösten ett snäpp och jag lägger märke till att hans ord ändrar karaktär något. Nu låter han snarare arg än glad men jag upplever det fortfarande som att Edvin och Milian leker. Jag uppmärksammar hur Maajida tittar frågande på barnen för att sen flytta blicken mot mig. Hon vänder åter ansiktet framåt och fortsätter att gå. Detta får mig att reagera. Jag skakar lite på huvudet, rynkar ögonbrynen som i ett försök att få dem att tysta sig. Ingen av dem reagerar utan fortsätter skrika ”fy faan”. Jag reser mig upp från sandlådekanten, jag ser mig omkring igen, kanske för att se om någon annan än jag och Maajida har hört barnen. Jag går fram till dem och hukar mig ned.

- Vad använder ni för ord? Det låter inte trevligt, säger jag med en bestämd ton.
- Men det är våra ord, vi blir inte ledsna av dem, säger Edvin sansat och tydligt.

Jag blir mållös, vad ska jag svara tänker jag, han har ju rätt, eller? Edvin och Milian står tysta, de tittar på mig som om de förväntar sig en motreaktion. Jag har inget svar att ge dem, jag rycker lite på axlarna, skakar försiktigt och oförstående på huvudet och lämnar sandlådan. Medan jag går därifrån hör jag hur Milian säger till Edvin att de ska gå och leka mamma, pappa, barn istället.

Det är nu torsdag morgon och två dagar har gått sen situationen i sandlådan. Maajida kommer fram till mig medan jag rutinmässigt står och fyller i barnens närvarotider i vår avdelningspärm.

- Du, Anne-Sofie, säger hon.

Jag tittar upp ur papprena samtidigt som jag med förvåning tappar pennan i golvet. Jag hade inte hört henne komma därför blir jag överraskad av att hon helt plötsligt står där så nära mig.

- Ja? Svarar jag i samma ögonblick som jag böjer mig ner för att plocka upp pennan.
- Jag har funderat och jag tycker inte det är okej att våra barn svär så här.
- Okej, hur menar du? frågar jag oförstående.

Vid det här laget har jag helt glömt bort situationen i sandlådan och jag letar i minnet efter tillfällen då jag hört barnen svära. Maajida påminner mig om hur Edvin och Milian stod uppe på bordet i sandlådan och skrek ”fy faan”. Hon påtalar också att hon tyckte att jag hade handlat fel som inte reagerade på det som barnen sa. I något som jag upplever som ett rabblande lyfter hon ytterligare aspekter i mitt förhållningssätt som hon har reagerat på. Maajida påtalar att hon ibland upplever att jag är för ”loj” gentemot barnen.

- Du låter dem ha mössa på sig inne, gå ut utan galoonkläder när det regnar, dem får säga bajs hur som helst och i matsalen så har jag sett hur du tillåter att dem äter med händerna. Jag tycker faktiskt dem ska lära sig att äta med kniv och gaffel, i skolan sen kommer de aldrig att få bete sig så här. Vi måste vara goda förebilder som förbereder dem inför framtiden.

Jag blir ställd, jag försöker undvika hennes blick och jag känner mig som ett blommande körsbärsträd i mitten av en isrink. Mina tankar svävar iväg. Det hon säger får mig att fundera över svårigheten med att behålla kontrollen i gruppen om alla barn tillåts att göra precis som de vill. Om vi inte har fasta rutiner och regler för vad som får sägas och inte får sägas så rubbas strukturen och ordningen på avdelningen, vilket kanske kan leda till att vi tillslut sitter med ett gäng obstinata ungar som ideligen försätter oss i svårhanterade situationer. Samtidigt tänker jag att jag vill att barnen skall få möjlighet att vara sig själva så länge det inte sker på bekostnad av någon annan och att somliga regler enbart är till för att styra barnen i en viss riktning. Jag påminns också över situationen i sandlådan, om hur svårt det var för mig att veta hur jag skulle handla, om jag skulle ingripa eller inte och när jag väl ingrep så kände jag att jag egentligen gjort fel. Jag känner mig illa till mods, förmodligen för att jag själv är osäker på vilket som är det mest passande förhållningssättet. Jag backar ett steg och korsar armarna i försvarsställning.

- Jo, jag sa faktiskt till Edvin och Milian, de slutade svära och gick och lekte mamma, pappa, barn istället och dessutom så...

Vårt samtal avbryts av att Jonna drar mig i benet samtidigt som hon ber om hjälp med att sätta på kranen för att tvätta sina händer. Jag lämnar Maajida ståendes vid bordet och följer med Jonna till handfatet. Vår diskussion tas aldrig upp igen.

2. Syfte och frågeställningar

Hur kan jag förstå mitt handlande i situationen i sandlådan? Varför valde jag att tillrättavisa barnen? Vilka värden ansåg jag stå på spel? Vilka faktorer kan ha påverkat mig i mitt handlande och varför?

Att arbeta inom förskolan innebär att man dagligen möter andra människor, dessa möten kräver samspel och kommunikation. Det innebär också att maktpositioner uppstår som i sin tur påverkar hur vi förhåller oss till varandra. Inom dessa sociala samspel konstrueras normer. Normer i detta sammanhang kan förstås som oskrivna regler, föreställningar och idéer kring hur man skall bete sig, prata och vara för att accepteras av andra, men även för att utveckla, forma och förstå sin identitet. Kulturen på förskolan är skapad av de som vistas där vilket således innebär att normerna är föränderliga och beroende av de värderingar som präglar verksamheten. På individuell nivå kan detta förstås genom hur vi som pedagoger i mötet med barnen, kollegorna eller vårdnadshavarna förhåller oss till föreställningar och förväntningar på vad som anses normalt och därmed antingen begränsar eller möjliggör individens sociala handlingar. Men förskolan är också en institution. En plats för socialisering där många olika människors behov skall tillgodoses, där verkar historiska och kulturella traditioner. Metoder och förhållningssätt hos pedagoger påverkas av politiska policy- och styrdokument däribland läroplanen och värdegrundsarbetet. Dessa dokument ställer krav på att de som arbetar inom förskolan skall anstränga sig på ett sätt som strävar mot att nå målpuppfyllelsen som framhålls.

Skolverket beskriver värdegrundsarbetet i förskola och skola och understryker bland annat att ”barn och elever ska känna sig trygga och få vara som de vill vara” (Skolverket, 2013). Vidare beskrivs förmågor som barnen skall utveckla. ”I förskolan och skolan ska barnen utveckla demokratiska förmågor som till exempel kommunikativ förmåga och kritiskt tänkande. Detta för att förbereda dem för ett framtida liv som aktiva samhällsmedborgare” (Skolverket, 2013). Läroplan för förskolan framhåller även att ”förskolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” (Skolverket, 2010 s. 5).

Ovanstående citat har inspirerat mig till att med utgångspunkt i min berättelse undersöka vilka möjligheter eller begränsningar barnen i förskolan ges till att vara sig själva samtidigt som de skall förberedas till att bli driftiga samhällsmedborgare. I vilken utsträckning är detta möjligt? I min berättelse synliggörs en konflikt mellan just dessa två aspekter, där mötet med det

individuella barnets perspektiv blir motstridigt till vad som är optimalt för förskolans struktur och ordningens behov. Jag vill således undersöka hur pedagoger förhåller sig till normer och normbrytande beteenden i förskolan samt vilket motiv vi har till att förhålla oss på detta sätt.

Syftet med undersökningen blir att på ett reflekterande och kritiskt sätt fördjupa mina kunskaper angående hur pedagoger förhåller sig till normer och normbrytande beteenden i förskolan. Detta kan i sin tur bidra till en ökad medvetenhet och ett perspektivtagande hos andra som är verksamma inom förskolans praktik.

Mina huvudsakliga frågeställningar som jag vill reflektera över är:

- Hur påverkas barn och pedagoger av de sociala och kulturella omständigheterna som vi ingår i på förskolan utifrån en maktaspekt?
- Hur kan sambandet mellan normer och pedagogers barnsyn förstås och hur avspeglar detta sig i pedagogernas förhållningssätt till barnen?
- Hur kan pedagogers handlande förstås utifrån maktförhållanden?

3. Metod

Jag har valt att skriva min uppsats i essäform. Ordet essä kommer från franskan och kan översättas till försök. Försöket kan förstås som en kreativ process där en dialog mellan det inre och yttre möjliggörs (Hammarén 2005, s 27). Jag har skrivit en berättelse som utgår från en egen erfarenhet. På seminarier har jag läst min text för andra studenter och min handledare, jag har blottat mina tankar och gjort dem tillgängliga för reflektion. I och med detta har andra haft möjlighet att påpeka det relevanta och det icke relevanta i texten. Lotte Alsterdal framställer detta i sin text *Essäskrivandet som utforskning* som en kvalitetskontroll av uppsatsen (Alsterdal 2014, s. 64). Min erfarenhet, mina tankar, min nedskrivna och verbalt uttryckta berättelse blir därmed öppen för och prövad mot andras föreställningar och reflektioner. Detta tillsammans med att jag parallellt försöker tolka mitt handlade i situationen utifrån teorier har lett till att jag sett och blivit medveten om min erfarenhet på ett annat sätt än tidigare. Hammarén beskriver denna process i sin studie *Skriva: en metod för reflektion* (Hammarén 2005, s 21-22). Det har också inneburit att texten förankrats i argument som är väl grundade.

Alsterdal utnämner fransmannen Michel de Montaigne som grundaren av denna skrivform, Montaigne beskriver essän som en dialog mellan sitt eget och andras tänkande utifrån en given erfarenhet (Alsterdal 2014, s. 62). Den berättelse som jag väljer att lyfta fram i min text skildrar en självupplevd praktisk erfarenhet där jag fann det svårt att veta hur jag skulle handla. Min praktiska kunskap sattes på prov. Jag hamnade i en inre värdekonflikt mellan två värden som jag upplevde stod i konflikt till varandra. Skulle jag låta barnen svära och därmed möjligtvis främja deras individuella rättighet till att uttrycka sig eller skulle jag ifrågasätta dem för att det var det som förväntades av mig som pedagog? Alsterdal skriver ”till skillnad från teoretisk kunskap är praktisk kunskap bunden till tid och rum” (Alsterdal 2014, s. 55). Förutsättningen för reflektion blir därmed en annan då den inte utgörs enbart av vetenskapliga teorier utan är en handling som speglar en mellanmänsklig situation (Alsterdal 2014, s. 55-61). Genom essäskrivandet har jag fått möjlighet att problematisera och undersöka dessa frågor djupare och till följd därav kunnat se dem ur fler perspektiv än de jag uppfattade i själva situationen. I studien ”Tänkandets gryning” framhåller Jonna Hjertström Lappalainen och Ewa Schwarz genom en tolkning av Deweys teori att man måste vara motiverad för att börja reflektera, att utgångspunkten är en situation som ”idealt hade kunnat vara bättre” (Hjertström, Lappalainen & Schwarz 2011, s. 105).

Enligt Hammarén innebär det traditionella sättet att skriva, att man tänker först och skriver sen (Hammarén 2005, s.14). I och med essäformen har jag gjort det motsatta, jag har först skrivit ner min berättelse som jag noga har funderat kring. Detta har för min del bidragit till att jag skrivit någonting helt annat än jag tänkt från början.

Min undersökning präglas av en hermeneutisk riktning. Enligt Patel och Davidson (2003) finns det vissa aspekter som kännetecknar en hermeneutisk forskningsansats. Dels kan det innebära att den utgörs av ett utforskande arbetssätt där jag försöker förstå, tolka och reflektera över hur människorna i verksamheten kommer till uttryck via språket och handlingarna inom förskolans praktik. Ytterligare en faktor som uppfattas som en förutsättning för det hermeneutiska förhållningsättet är förförståelsen. Min undersökning utgår från min förförståelse, min kunskap, mina tidigare erfarenheter av likande situationer kring de problem jag lyfter fram och som genom teorier och reflektion har fördjupats till att se och belysa helheten med problemet (Patel & Davidson 2003, s. 29-30.)

Essän utgår huvudsakligen från teorier och reflektioner kring normer, makt och barnsyn. Textens struktur är uppbyggd på så sätt att jag i reflektionens inledning grundar med att diskutera normer och normkritik genom att jag problematiserar och reflekterar över Ann-Marie Markströms tankar kring förskolan som normaliseringspraktik samt undersöker normer sett ur ett institutionellt perspektiv. För att analysera normers relation till strukturer i samhället använder jag mig av Elisabeth Langmann och Niclas Månssons problematisering av den normkritiska pedagogiken. Jag fortsätter sedan reflektionen med att undersöka relationen mellan normer och makt där jag med stöd av bland annat Elisabeth Nordin-Hultman och läroplan för förskolan, diskuterar förskjutningen av det normativa läraruppdraget och det pedagogiska maktskiftet som skett. I den andra delen av reflektionen, kompletterar jag diskussionen kring normer och makt med begreppet barnsyn där jag exempelvis använder mig av Lena Sjöbergs reflektioner kring synen på barnet i läroplanens kontext. För att få en anblick av olika perspektiv kring barnsyn samt för att utveckla förståelse för maktförhållanden har jag inspirerats av Eva Johanssons tankar kring barn som är, eller barn som blir. Läroplan för förskolan upptar en stor plats i denna uppsats genom att jag problematiserar hur strukturen i läroplanen kan förstås ur ett normativt perspektiv.

4. Etiska överväganden

Alla namn i texten är fingerade, detta för att enskilda individer inte skall kunna identifieras. Händelsen som jag beskriver är omarbetad på ett sätt som gör att de som varit med om den inte kan identifiera sig själva eller andra i den aktuella situationen.

5. Normer och makt

5.1. Hur kan normer förstås?

”Fy faan” uttrycker Edvin och Milian när de hoppar från bordet i sandlådan. Varför väckte detta uttryck en reaktion hos mig? Med distans till situationen kan jag dels förstå det som att mitt agerande kan ha orsakats av att barnens formulering avvek en del från normen i denna kontext. Normer kan framgå på olika sätt beroende på ur vilket perspektiv vi betraktar dem. Generellt skulle man kunna förstå normer som oskrivna regler, föreställningar och förväntningar kring hur vi bör förhålla oss.

Nationalencyklopedin beskriver normer på följande sätt,

Rättesnöre eller regel, det ”normala” eller godtagna beteendet i t.ex. en social grupp; konvention, praxis. Ett *normsystem* anger det normala mönster som individers handlingar bör överensstämma med. [...] De är i allmänhet intimt förbundna med sociala värden och de utgör medel för att förverkliga tillstånd som värderas högt av den samhällsgrupp som bejakar dem (Nationalencyklopedin, 2017).

Normer som är lagreglerade och därmed beskriver vad som gäller i ett visst rättssystem kan förstås som rättsliga normer, moraliska normer kan vara att man exempelvis inte skall stjåla eller slåss. Språkliga normer skulle kunna innebära en antydning kring hur vi bör formulera oss rent grammatiskt, så som hur vi uttrycker ord och meningar samt hur mycket eller hur lite vi bör gestikulera när vi talar. Sociala samhällsnormer brukar förstås som ett visst beteende som samhället förespråkar, i Sverige kan det bland annat handla om hur nära man står någon i bussen eller hur man hanterar ett kösystem. Etiketts normer kan uppfattas utgå från allmänt hyfs, så här bör vi agera i särskilda sociala kontexter, till exempel vårt bordsskick, att slå av mobiltelefonen på biografen, att använda ett vårdat språk eller att endast bära keps och mössa utomhus. Jag kan även uppfatta att det finns normer kring hur relationer bör se ut, könsstereotypa normer och normer kring vad det innebär att vara barn respektive vuxen. Jag nämner här endast ett fåtal av alla de normer som verkar i samhället, det finns naturligtvis många fler. Normer kan uppfattas som kontextuella och föränderliga vilket innebär att det är beroende av situation och sammanhang och det är just där de konstrueras. Här menar jag att vi intar olika förhållningssätt och roller beroende på vem vi möter, vart vi möter dem och i vilken tid vi gör det. Att normer existerar är konstant, eftersom de finns hela tiden och överallt, vilket i sin tur skapar en stabilitet.

Förskolan är enligt min uppfattning en institution som på flera olika sätt påverkas av dessa normer. Regler och normer både existerar och konstrueras inom förskolans praktik. De normer som jag menar är konstanta och därmed alltid existerar inom förskolan som institution är de specifika regler och rutiner kring hur man skall förhålla sig som verksam inom förskolan, det kan så klart skilja sig åt förskolor emellan men strukturen för dessa är densamma. Detta beskriver Ann-Marie Markström, filosofi doktor och biträdande professor i sin avhandling *Förskolan som normaliseringspraktik*. Markström menar att när man kommer ny till en förskola, som barn eller vuxen, så finns det redan regler och normer som man i egenskap av individ skall anpassa och förhålla sig efter för att kunna fungera i förskolans verksamhet (Markström 2005, s. 26). Jag uppfattar det som att det till exempel kan vara regler kring att passa tider eller hur du förväntas uppträda i grupp. Markström använder begreppet *institutionell ordning* när hon beskriver hur institutionens redan befästa regler och normer bidrar till att via interaktion utveckla nya erfarenheter som leder till att ordning skapas. Enligt Markström ”hjälper de oss att veta hur vi ska resonera eller agera i ett givet sammanhang, utan att vi aktivt behöver reflektera eller ta ställning vid varje ny situation” (Markström 2005, s. 27-28). Om jag tänker på situationen i sandlådan utifrån Markströms perspektiv kan jag förstå det som att mitt handlande, att tillrättavisa Edvin och Milian var ett oreflekterat handlande där jag lutade mig mot att upprätthålla förskolans ordning och struktur.

Utifrån egen erfarenhet samt genom tolkning av Markström kan jag förstå det som att dessa institutionella regler kan handla både om formella och informella regler. Vissa är nedskrivna i olika formella dokument eller skriftliga överenskommelser medan andra är sådana som tas förgivna. De flesta som arbetar inom förskolan arbetar utifrån och förhåller sig till läroplanen på något sätt. Läroplanen är ett sådant formellt dokument som enligt min uppfattning kan producera normalitet om man som pedagog förhåller sig oreflekterat till den. Läroplanen kan uppfattas ha en riktning som förespråkar ett visst sätt för individer och verksamheter att vara på som optimalt, för att en positiv utveckling skall ske sett ur ett läroplansperspektiv. Detta skulle kunna förstås som att det förekommer förgivettagna normer kring utveckling och lärande. Med informella regler menar jag normer som pedagoger oreflekterat upprätthåller. Normer som tas förgivna, antaganden och förväntningar på hur andra skall bete sig utan att detta finns nedskrivet. Det skulle exempelvis kunna vara att alla ska äta med bestick, att man tar av sig mössan när man går in eller att man är en bra kompis. I förskolans praktik konstrueras också nya regler och normer i mötet med andra. Till skillnad från de regler jag menar redan existerar är dessa beroende av de sociala samspel och den interaktion som sker

mellan barnen, mellan barn och vuxna och mellan vuxna. De påverkas och styrs av individuella handlingar och när ett gränsöverskridande sker öppnas möjligheten för normerna att omskapas. Normerna blir då synliga och mottagliga för kritik. Det föreligger alltså en större flexibilitet i dessa informella normer än i de formella, man skulle kanske kunna uttrycka sig så, att man inte i lika stor utsträckning kan påverka huruvida man ska komma i tid eller inte, som man kan påverka acceptansen av att exempelvis ha mössa på sig inomhus. Möjligheten att inverka på och omskapa de formella normerna existerar, det kan dock innebära att en mer omständig process krävs. Vad normkritik kan innebära redogör jag mer för i följande avsnitt.

5.2. Normkritik

Normkritik kan förstås som att göra normer synliga, att göra oss själva medvetna om normerna för att på så vis skapa förståelse för olikheter. Lena Martinsson skriver att ett normkritiskt förhållningssätt hos pedagoger kan vara att "[...] öppna för fler möjligheter att vara människa på" (Martinsson 2008, s. 168). Man förhåller sig således kritisk till de normer som råder vilket innebär att man problematiserar dem snarare än tar dem förgivna. Att problematisera normer kan betyda att man undersöker var normen kommer ifrån, varför det är på det viset och hur vi kan *förstå* dem på ett annat sätt. För att beskriva normkritik utifrån mitt perspektiv använder jag här begreppet *förståelse*, vilket är angeläget för mig. I det här sammanhanget behöver begreppen förståelse och tolerans särskiljas, då jag utifrån erfarenhet hört uttryck som att "vi måste lära barnen att tolerera varandras olikheter". Tolerans innebär något helt annat i den här kontexten, nämligen att det finns de som är annorlunda men som man måste lära sig att tolerera och acceptera. "De är inte som oss vanliga men de är okej ändå". Med detta synsätt tolkar jag att ett tänkande kring "vi och dem" dominerar och att vissa framställs som "de andra". På så sätt kan man uppfatta att normkritik inte är likställt med tolerans, då normerna kring vad som är normalt och vad som är avvikande i ett sådant förhållningssätt kvarstår. De makthierarkier som existerar utmanas inte utifrån en tolkning av ett toleranspedagogiskt perspektiv utan snarare genom ett normkritiskt förhållningssätt.

Normerna kan bli synliga genom att samhället förändras såsom synen på barn och utbildning eller att ett gränsöverskridande sker där någon ifrågasätter de normer som råder, antingen via handling eller med ord, vilket i sin tur kan bidra till ett perspektivskifte. Det kan handla om att förändra sitt sätt att förstå andras normer samt förmåga att se olikheter som en tillgång snarare

än begränsning. Elisabeth Langmann & Niclas Månsson tolkar Bromseth och Darj i sin forskningsartikel *Att vända blicken mot sig själv: en problematisering av den normkritiska pedagogiken*. Där framhåller de hur den normkritiska hållningen kan förstås:

Den normkritiska pedagogiken riktar uppmärksamheten bort från individen [...] för att istället göra barn, elever och lärare uppmärksammade på hur normer ständigt skapar och upprätthåller hierarkisk skillnad [...] (Langmann & Månsson 2016, s. 84).

Jag tolkar Langmann och Månssons citat som att det finns strukturer i samhället innehållande normer och hierarkiska maktrelationer som vi måste problematisera, snarare än att reflektera över hur vi uppfattar individer som bryter mot normen. Detta görs till fördel både i arbetsgruppen och tillsammans med barnen. Exempelvis om ett barn uttrycker, ”det är bara killar som kan vara poliser”, skulle ett normkritiskt förhållningssätt kunna innebära att pedagogen ställer sig frågande till *varför* barnet tror det är så och hur det kan komma sig att vi har bildat oss den uppfattningen. Jag förstår det också som att vi som arbetar inom förskolans praktik behöver bli medvetna om och kritiskt granska våra egna värderingar och normer samt skapa förståelse beträffande hur dessa kommer till uttryck i verksamheten.

5.3. En förskjutning av det normativa läraruppdraget

Under 2010 och 2011 skedde en förändring av utbildningsväsendet. Den nya reformen innebar att både skollagen och läroplaner för förskola och skola reviderades¹. Detta har, tillsammans med tidigare utveckling och forskning av förskolans verksamhet bidragit till att pedagoger förändrat sitt sätt att se på barnet och dess förmåga att tillägna sig kunskap. Synen på barn och lärande är en fråga som diskuterats under alla tider (jag beskriver detta mer ingående i nästa avsnitt). Läroplaner har utvecklats och reviderats vid ett flertal tillfällen. Föreställningen om vad som är den mest gynnsamma undervisningen för barnets lärande debatteras än idag och tankegångarna går isär både på mikro- och makronivå. Carlgren & Marton gör en generell distinktion mellan två olika synsätt på utbildning som präglar skolan och förskolan och därmed de uppdrag som pedagoger har. Författarna talar om den traditionella undervisningen kontra den moderna undervisningen. Här redogör de för pedagogers förhållningssätt, synsätt och metoder anpassat till den tid de verkar i samt den barnsyn de innehar. Författarna framhåller att ”de senaste reformerna har handlat om en

¹ För vidare läsning se, Utbildningsdepartementet, 2010, *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*.

förändring av skolan från regel- till målstyrning” (Carlgren & Marton 2001, s. 82). De skriver vidare att pedagogens och barnets relation har förändrats från att vara vertikal till kamratlig (Carlgren och Marton 2001, s 82). Jag tolkar detta som att utbildningen tidigare, innan paradigmskifte på 1980-talet, (vilket skulle kunna förstås som det som Carlgren & Marton benämner som den traditionella undervisningen), bestod till stora delar av förmedlingspedagogik där ett auktoritärt maktutövande var normativt. En pedagogik där vuxna ansågs äga den mesta av kunskapen och erfarenheterna. Detta skulle förmedlas till barnen som passiva mottagare, barnen uppfattades som tomma kärl som behövde fyllas med kunskap. Här menar jag att detta förhållningssätt även inkluderade förmedlingen av normer.

Barnet i läroplanens kontext framstår som ett kompetent barn med förmåga att resonera och argumentera. Brodin & Hylander utgår från Daniel Sterns teori kring vad som händer i barnets inre, när de beskriver det kompetenta barnet. De framhåller hur spädbarnet redan från födseln är en individ som söker mening och samspelar med omvärlden (Brodin & Hylander 1997, s. 19). Denna syn på barnet kan ha resulterat i att vi istället för att *lära* barnen rent praktiskt och formellt hur man bör bete sig, försöker stimulera dem att utveckla en känsla där de lär sig att läsa av andra människor, hur andra beter sig och känner, för att på så sätt skapa regler och normer tillsammans. Med stöd av min erfarenhet menar jag med koppling till detta, att vi inom förskolan exempelvis inte längre säger till barnet att ”du får inte slåss” utan kanske något i stil med ”hur tror du att det känns för Stina när du slår henne?”. Den normativa lärarroll kan ur ett sådant här modernt perspektiv förstås som en roll som är mer jämställd med barnen. Pedagogerna förväntas möta barnen på ett sätt som präglas av ett ömsesidigt samspel, ett givande och tagande där allas perspektiv kommer till uttryck, detta för att skapa goda relationer med barnen. Utifrån ett sådant perspektiv skulle min roll som pedagog i situationen med Edwin och Milian kunna vara att jag försökte ta reda på barnens intentioner istället för att enbart tillrättavisa dem. Jag tänker på ett begrepp som ofta används i den här kontexten, nämligen självreglering. Här menar jag att jag som pedagog överlåter ansvaret på barnet, barnet skall själv förstå reglerna och normerna, ta till sig av dem och samtidigt skapa nya regler och normer tillsammans med andra barn. Skolverket lyfter självreglering som en positiv aspekt för barnets lärande. De framhåller att förmågan till självreglering bidrar till att barnet kan kontrollera och påverka sin egen lärprocess (Skolverket 2015), vilket jag även upplever innefattar förmågan till socialt samspel. Läroplan för förskolan uppmuntrar pedagoger till att främja barns sociala förmåga, den framhåller bland annat att varje barn skall få möjlighet att ”utveckla sin förmåga att fungera enskilt och i grupp” (Skolverket 2010, s. 9).

Detta kan förstås som att vi skall uppmuntra och stimulera barnen till kommunikativ förhandling, vilket skulle kunna innebära att vi vill få barnen att anpassa sig till andra samtidigt som de skall få andra att anpassa sig till dem. Med anledning av detta skifte, i synen på barnet i läroplanen som det kompetenta barnet, har också ett pedagogiskt maktskifte skett. Mot den bakgrunden skulle man kunna förstå normer som att de *blir till* i kontext snarare än *är*.

5.3.1. Maktskifte i det pedagogiska ledarskapet

Elisabeth Nordin-Hultman, filosofi doktor och lektor i psykologi och pedagogik vid Stockholms universitet, beskriver förändringen som skett inom pedagogiken sett ur ett maktperspektiv. Hon framhåller hur den moderna tidens pedagogik och pedagogers ledarskap har förändrats från att vara medvetet disciplinerande med ett maktutövande som styr barnen i en viss riktning (till exempel, ”du får inte svära”) till en styrning som istället har som avsikt att utgå från barnets perspektiv och genom detta riktar sig mot barnets självreglering (Nordin-Hultman 2004, s. 102). Med barnets perspektiv tolkar jag att Nordin-Hultman i detta avseende menar att försöka förstå barnets syfte med sin handling eller uttryck genom att inta en reflekterande hållning i relation till barnet. Detta innebär en styrningsteknik där man som vuxen överlåter makten och ansvaret till barnet själv (exempelvis, ”berätta för mig varför du svär, hur tänker du kring det?”). Makten hos den vuxne blir därmed mindre märkbar (Nordin-Hultman 2004, s. 102). Genom att som pedagog förhålla sig till barnet på detta sätt kan normerna exponeras och därmed skapas en möjlighet för att de blir mottagliga för kritik. Å andra sidan kan man ställa sig frågande till vad konsekvensen av ett sådant förhållningssätt blir? Är dessa höga förväntningar alltid passande för alla barn? Hur upplever barnet det att själv behöva ta ansvar? Har barnet tillräcklig erfarenhet för att kunna hantera det och hur uppfattar vi pedagoger i så fall de barn som *inte* svarar upp mot våra krav att resonera och argumentera för sin ståndpunkt? Kan detta bidra till reproducerande av normalitet? Dessa frågor kommer jag inte undersöka djupare utan lämnar de öppna för läsarens reflektion. Jag tolkar det emellertid som att maktutövandet och normerna kvarstår, dock i en annan skepnad än tidigare och med andra metoder och tekniker.

6. Barnsyn i relation till normer och makt

6.1. Problematisering av begreppet barnsyn

För att bättre förstå mitt handlande i situationen i sandlådan anser jag det adekvat att först försöka reda ut hur vuxna i allmänhet och pedagoger i synnerhet ser på barn. Jag menar att barnsyn är starkt förknippat med makt och normer. Hur jag väljer att förhålla mig till barnet samt vilka strategier för makt jag utövar påverkar hur det sociala samspelet utvecklas mellan mig och barnet. Detta leder i sin tur till att sociala normer konstrueras där handlingar och yttranden begränsas eller möjliggörs utifrån vad kontexten tillåter. Förskolan medverkar därmed till att fastställa vad som är ett normalt tillvägagångssätt. Vad är ett barn enligt vuxna? Vilket värde har barndomen och hur förhåller vi oss till detta? Det problematiska med att beskriva *barnet* snarare än *barnen* är att alla inte passar in i den bilden och den verkliga uppfattningen av hur barn faktiskt är inte synliggörs. Detta perspektiv riskerar att upprätthålla en uppfattning kring vad som anses vara normalt respektive avvikande i barns sätt att vara. Dock kan det vara så att man behöver dra normativa slutsatser utifrån en föreställning om hur barn i ”vanliga” fall är. Detta för att kunna driva politik och därmed förskola. Utan denna normativa barnsyn skulle vi inte kunna förutsäga hur de flesta barn kommer att förhålla sig till vissa regler, detta i sin tur skapar förutsättningar och en utgångspunkt för att upprätta strukturer. Mot den bakgrunden krävs det ändå en förståelse kring att bara för att de allra *flesta* barn betar sig på ett visst sätt betyder inte det att *alla* betar sig så. Den generella slutsatsen existerar för att kunna upprätta en struktur, inte för att döma enskilda individer som bryter mot strukturen, som vi tidigare sett även Langmann och Månsson beskriva (Langmann & Månsson 2016, s. 84).

Det finns en distinktion i hur man historiskt har uppfattat barnet och hur man reflekterat kring barnet i modern tid. Min intention med att belysa hur vi ser på barnet är *inte* att formulera en idé om något som är sant om barnet i sig, mitt syfte är snarare att belysa komplexiteten och att föreställningen om barns bästa har skiftat genom tiderna och skiftar ännu. Barnsynen förändras kontinuerligt och ser olika ut beroende på fler faktorer som till exempel barnets ålder, kultur, samhällsgrupper och nationer. Det finns dessutom skillnader mellan hur olika yrkeskategorier uppfattar barnet. Förskollärare kanske har en annan syn på barnet än psykologer eller läkare har.

6.2. Synen på barn ur ett idéhistoriskt perspektiv

Teorier kring hur vi ser på barn idag kan förstås som ett resultat av vår historia, dess tankar, idéer, ideal och värderingar i relation till barn och barnuppfostran. Föreställningar om barndomen och synen på barn och fostran har skiftat genom tiderna. Dessa uppfattningar har även påverkats av andra omständigheter så som kulturella, geografiska eller ekonomiska faktorer.

Uppfostran har i alla tider återspeglat det etablerade samhällets krav eller målsättning. I varje tidevarv och i varje kulturkrets har man utgått från sina egna speciella uppfostringsideal och värderingar när det varit fråga om att förbereda barnen för deras blivande verksamhet i samhället. [...] en sak är gemensam för gångna tiders uppfostringsmetoder, nämligen kravet på lydnad och respekt för vuxna. (Simmons-Christenson 1997, s. 12-13).

Jag finner det nödvändigt att synliggöra vår idéhistoriska bakgrund för min fortsatta reflektion. Detta för att bättre förstå hur jag som verksam inom förskolans praktik påverkas av yttre faktorer som exempelvis historiska, sociala och kulturella omständigheter samt hur jag kan förstå normers relation till makt utifrån min samtid. Jag kommer därför nedan att kort redogöra för vissa generella delar ur ett västerländskt idéhistoriskt perspektiv med fokus på maktfördelningen kring barns fostran. Jag har medvetet valt att inleda detta avsnitt med medeltiden och därmed utesluta antiken, då jag finner det svårt att referera till de stora tänkarna under antiken. Dels på grund av att litteratur från denna tid är komplex och lätt att missförstå och dels på grund av att litteraturen oftare berör frågor om människans varande snarare än barnet som en specifik varelse.

Under medeltiden och fram till mitten av 1700-talet rådde ett kristet teokratiskt samhälle, vilket innebar att det var kyrkan som hade den största makten. Normen för barnens fostran utgick utifrån en religiös värdegrund och det fanns en tydlig patriarkal struktur i samhället. Mest makt hade kyrkan och därmed Gud, sen fadern i hushållet, efter honom var det modern som bestämde och längst ner i hierarkin fanns barnen. Barnen skulle fostras till goda samhällsmedborgare, som i denna tid skulle kunna förstås som lydiga inför Gud (Bergenlöv 2009, s. 17-25). Barnet ansågs under medeltiden vara födda med arvsynd, det vill säga med en inneboende ondska och med drifter som behövde kontrolleras (Heywood 2005, s. 56). För att driva ut ondskan ur barnet använde man sig bland annat av aga. Barnet ansågs vara

irrationellt, ett beteende som man genom att slå och piska barnet trodde sig kunna få bukt på (Simmons-Christenson 1997, s. 28-29). Det kan förstås som att man under denna tid straffade sina barn utifrån en föreställning om att det var det bästa för barnet. ”Man slog barn med olika redskap för att man ansåg att de behövde det [...]. Det skulle härda dem och främja deras utveckling” (Simmons-Christenson 1997, s. 13). Kunskap och vetenskaplig forskning saknades vilket innebar att man helt och hållet förlitade sig på kyrkan. Dopet var en avgörande faktor, där man ansåg att barnet blev fri från arvsynen och kunde då likställas med vuxna (Heywood 2005, s. 56).

Under romantiken skedde en förändring i synen på barnet. En viktig person i detta avseende tycks vara den franska filosofen Jean Jaques Rousseau som under 1700-talet skrev uppfostringsromanen *Émile ou De l'éducation* (1762). Han förhöll sig kritisk till den traditionella kristna arvsynen (Heywood 2005, s. 45). Rousseau menade att barnet föds oskyldigt och skall följa naturens impulser för att utveckla sin godhet. Samhället och de vuxna är förstörda av normer och värderingar och kan inte fostra barnet optimalt (Dahlin 2004, s. 32-33). Detta verkar ha bidragit till att föreställningen om det onda barnet negligerats. Man gjorde nu en distinktion mellan barn och vuxna för första gången, barnet ansågs inte längre vara små, ofärdiga vuxna och barndomen tycks tack vare Rousseau ha fått ett eget värde. Rousseau menade också att man i enlighet med naturen skulle låta barn få vara barn, han var kritisk till att vuxna skulle resonera med barnen då han ansåg att denna förmåga utvecklades först i tonåren (Heywood 2005, s. 45-47). Utifrån Rousseaus tankar kan man förstå det som att barnen själva och naturen innehar makten av deras fostran snarare än samhället och de vuxna i den.

Det finns en uppfattning om att barnens straff under 1800-talet förmildrades. Kanske som en följd av Rousseaus tankar kring barnet som oskyldigt. Istället för att slå barnen använde man nu allt oftare andra metoder för att hävda sin makt, man låste in barnen i mörka rum eller lät dem vara utan mat (Simmons-Christenson 1997, s. 17). Enligt denna tids tänkesätt ansågs detta vara mer skonsamt än att slå barnen. Många familjer var stora till antalet och fattiga, man bodde trångt vilket resulterade i dålig hygien och hög barnadödlighet. Många barn drev omkring på gatorna. Kyrkan menade att staten nu måste ta sitt ansvar över dessa små barn genom att ordna institutioner för dem där de kunde fostras i en kristen tro. Detta tycks ha bidragit till ett ökat statligt inflytande där de första ”förskolorna” upprättades. Den allra första institutionen för små barn kallades ”småbarnsskolan” och startade i Stockholm år 1836.

(Simmons-Christensen 1997, s. 176-178). Mot slutet av 1800-talet hade skolan och ”förskolan” blivit en praktik som var normaliserad och därmed ägde stora delar av makten över barnets fostran.

1900-talet har kommit att kallas för barnets århundrande. Religion utbyttes mot vetenskap inom de institutioner som utbildade barn. Man började forska kring barns utveckling på flera områden. Staten hade nu makten över utbildningsinstitutionerna och ett flertal olika verksamheter som bedrev omvårdnad och utbildning av små barn upprättades. Ellen Key var en av de mest framstående tänkarna under denna tid. Hon hävdade att skolreformen och dess normer måste förändras från den auktoritär disciplinerade form som rådde till en mer individuell och liberalistisk form. Hon förespråkade en likvärdig skola för alla. Hon var kritisk till den förmedlingspedagogik som rådde i skolorna, hon menade att genom att endast fylla barnen med teoretisk kunskap försummade man deras möjlighet till verklig erövring av vetande (Hammarström-Lewenhagen 2016, s. 70-79).

Genom att blicka tillbaka på det idéhistoriska perspektivet kring synen på barn och fostran, tolkar jag det som att man genom tiderna har börjat ifrågasätta maktpositionerna och istället börjat att reflektera kring *hur* makten av barns fostran kommer till uttryck, snarare än *vem* som äger rättigheten till denna makt.

6.3. Synen på barn ur ett modernt perspektiv

Läroplanen för den moderna förskolan utgörs av metoder, förhållningssätt och mål som skall bidra till att stimulera, utveckla och bemöta barnet på ett sätt som gynnar barnets förståelse och lärande. Lena Sjöberg, universitetslektor i utbildningsvetenskap vid lärarutbildningen, institution för individ och samhälle, Högskolan väst, problematiserar i sin artikel ”*Vygotskij goes neoliberal*” hur vissa begrepp i läroplanen blivit giltiga på grund av den nya omstruktureringen som skett i utbildningsväsendet samt hur lärare genom att förhålla sig oproblematiskt till läroplanen bidrar till en normerande praktik. Hon menar att denna okritiska inställning bidrar till att pedagoger upprättar ett förhållningssätt som anses vara giltigt i arbetet med barnen. Giltigt på så sätt att de kunskaper som eftersträvas styrs av målet att utveckla medborgare som gynnar samhället positivt utifrån ett ekonomiskt perspektiv (Sjöberg 2011, s. 50-51). Att utgå från ett ekonomiskt perspektiv skulle i detta avseende kunna förstås som en hållning där man strävar mot att förändra barnen till något annat, man vill genom att utveckla

specifika kunskaper hos barnet fostra dem till medborgare som bidrar positivt till samhällets ekonomi. Detta skulle kunna förstås ur ett liberalistiskt perspektiv som att staten inskränker på barnets rätt till att vara sig själva, där det är politiska överordnade makter som styr barnet i en viss riktning snarare än deras egna intressen. Var det denna normativa inställning som präglade mig i mötet med Milian och Edvin? Ville jag skapa en förståelse hos dem kring hur man förväntas vara som framtida samhällsmedborgare, en förståelse utifrån mina grunder, så som jag och läroplanen anser att en samhällsmedborgare skall vara? Jag har tidigare redogjort för att synen på barnet förändras genom tiderna, vilket kan förstås som att det som värderas som viktigt ur ett samhällsperspektiv idag kanske inte alls värderas på samma sätt i morgon. Detta får mig att fundera över hur jag kan veta hur en framtida samhällsmedborgare ser ut? Vad kommer i framtiden att värderas som värdefullt i samhället? Och varför anses detta viktigt?

Sjöberg menar att begrepp som *det kompetenta barnet*, *det ansvarstagande barnet* och *det livslånga lärandet* speglar en barnsyn i läroplanen som bygger på en föreställning om hur individer *bör* vara, och på så sätt blir normerande (Sjöberg 2011, s. 53-59). Jag tänker här att Sjöberg menar att när vi tolkar barnet i läroplanen utifrån ett neo-liberalistiskt perspektiv blir barnet till något som det kompetenta barnet bör vara utifrån ett ekonomiskt perspektiv och att det resulterar i att det kommer att finnas barn som inte kan leva upp till detta ideal och därmed anses vara icke kompetenta. Följden kan bli att en del barn värderas som annorlunda eller avvikande. Min tolkning av Sjöbergs artikel blir således att barnet i läroplanens kontext riskerar att inte ha något egenvärde, barnet måste i någon mening uppnå sitt värde i relation till de yttre normer eller ideal som verkar. Värdet ligger istället i hur andra uppfattar barnet och därmed bedömer dess handlande i förhållande till något annat. Drastiskt menat, det är barnets kompetens som värderas hellre än barnet som individ. Barnet tillskrivs således ett politiskt och instrumentellt värde snarare än ett värde i sig själv. När jag tillrättavisar Edvin och Milian i sandlådan gör jag det då i egenskap av en föreställning kring barnet som objekt, som medel till något annat? Hur värnar jag då om deras egenvärde?

Jag tolkar Sjöbergs perspektiv som att det är relevant att undersöka i vilken aspekt och i vilket sammanhang vi betraktar barnet för att förstå vad hen styrs av. Om jag tänker på barnet i läroplanen kan jag förstå hen som en konsument av välfärden, barnet nyttjar en tjänst och blir därmed en produkt *till* samhället, snarare än en medborgare *i* samhället. Läroplanen för förskolan framhåller till exempel att ”förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar

intresse för bilder, texter och olika medier [...]” (Skolverket 2010, s. 10). Hela förskolans läroplan är uppbyggd på detta sätt, där specifika strävans mål för vad varje enskilt barn skall utveckla betonas. Detta menar jag synliggör hur barnet blir till en produkt i samhällets tjänst. Sjöberg använder i sin artikel en Foucault inspirerad diskursanalys som utgångspunkt för sina teorier (Sjöberg 2011, s. 50). Jag förstår det som att hon understryker risken med enoreflekterad läroplan. Hon menar att om pedagoger inte problematiserar det som läroplanen framhåller riskerar undervisningen bli normativ (Sjöberg 2011, s. 66-67). Detta är något jag starkt kan relatera till utifrån min erfarenhet av att arbeta i förskolan. Läroplanen används enligt min uppfattning ofta som ett statistiskt dokument som utgörs av sanningar. Den grundar sig på vetenskap och beprövad erfarenhet och uppfattas därmed som konstant och giltig. Den framhåller indirekt hur barnet *bör* agera. Det finns också föreställningar om vilka drivkrafter barnet *bör* utveckla och vad dessa drivkrafter ska leda till, nämligen skapa goda, framtida samhällsmedborgare. Detta kan tolkas som att riktningen i läroplanen utgörs av en moralisk föreställning om att det goda eller idealiskas hos barnet är att bidra till samhället och inte ligga samhället till last. Denna normativa människosyn upplever jag speglar sig i hela vårt samhälle. Ansvar ligger dessutom hos individen, man ska själv se till att man är denna goda medborgare, avviker människan från detta riskerar hen att mötas av motstånd. Edvin och Milian avvek från de yttre ideal av hur ett barn i förskolans kontext *bör* vara genom att de använde ett icke ofta förekommande språk hos barn i dagens samhälle (kanske ser det annorlunda ut i framtiden?). De mötte också motstånd. Här börjar jag fundera över begreppet trygghet. Hur fattade jag mitt beslut och vad fick mig att värdera alternativet att tillrättavisa barnen i sandlådan? Om jag tänker att jag handlade utifrån egenintresse, det vill säga, om jag valde att handla på ett sätt som förbättrar för mig själv. Ett handlande som upprättar en ordning och därmed skapar trygghet för mig. Hur kan jag då förstå min barnsyn? Detta leder oss osökt in på nästa avsnitt, där jag kommer att reflektera mer över denna fråga.

6.4. Barn är eller barn blir?

Jag kommer nedan att lyfta olika föreställningar kring synen på barn samt försöka tolka mitt handlande i egenskap av pedagog i förhållande till barnet. Det normativa uppsåt som pedagogen omedvetet eller medvetet förhåller sig till tenderar att avgöra vilket maktförhållande som skapas i situationen och som följaktligen antingen begränsar eller möjliggör barnets sociala handling.

Eva Johansson, docent vid institutionen för pedagogik och didaktik på Göteborgs universitet, utgår från filosofen Merleau-Pontys (1962) fenomenologiska livsvärldsteori om människan och världen i sin forskningsartikel *Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möte med barns perspektiv*. Johansson undersöker och problematiserar vad barns perspektiv innebär samt hur pedagoger och forskare kan förhålla sig till och synliggöra begreppet. Hon ställer sig också frågan om huruvida det är möjligt och om det ens är lämpligt att följa barns perspektiv. Med barns perspektiv menar författaren, ”det som visar sig för barnet, barns intentioner och uttryck för mening” (Johansson 2003, s. 42). För att förstå det bakomliggande motivet till pedagogers förhållningssätt i förskolan belyser Johansson två differentierade synsätt på barn. Hon talar om barn som ”human becomings” och barn som ”human beings” (Johansson 2003, s. 42-47). Jag tolkar det som två motsatta ideologier där hon med det förstnämnda menar en föreställning om barn som ofärdiga vuxna, barnet är någon som skall förändras och utvecklas till något annat snarare än ett barn som konstrueras i sammanhanget. Kanske tänker man här att man vill uppnå ett idealsamhälle, en utopi, där man använder auktoritära metoder för att sträva mot denna idealiska framtid. Detta uppfattar jag i likhet med ett instrumentellt värde på barnet, eller som Sjöberg uttryckte det, barnet sett ur ett ekonomiskt perspektiv (Sjöberg 2011, s. 50-51). Med ”human beings” lyfter Johansson däremot ett synsätt där barndomen har ett egenvärde, barnet är en del i samhället och dess gemenskap med egna värdefulla meningsskapande aktiviteter (Johansson 2003, s. 47). Jag uppfattar en liberalistisk ideologi i detta synsätt där individen har rätt till sin egen frihet.

Utifrån dessa två sätt att se på barnet gör Johansson tre ytterligare indelningar som jag finner användbara att reflektera kring utifrån mitt handlande i sandlådan: ”*barn är medmänniskor*”, ”*vuxna vet bäst*” och ”*barn är irrationella*”. Johansson menar att det sätt vilket vi ser barnet på avgör hur vi bemöter dem och i sin tur vilka förutsättningar för lärande och identitetsskapande som möjliggörs (Johansson 2003, s. 42-47). Jag tolkar det som att mitt handlande i sandlådan utgörs av inslag från alla tre synsätt, vilket också skildrar komplexiteten i problematiken med att möta det enskilda barnets perspektiv samtidigt som förskolans struktur och dess ordning skall bibehållas. Ordningen på förskolan kan i detta sammanhang uppfattas som kulturen på förskolan, ett meningssystem med normer, en sorts tyst överenskommelse kring de etikettsregler som finns, det vill säga regler kring hur man bör uppföra sig. Att säga ”fy faan” när man är ett barn på en förskola kan innebära en överträdelse av dessa etikettsregler som i vårt klimat, i vår kultur förväntas att tillrättavisas av en vuxen. Hur skall man då som pedagog tillrättavisa? Hur brukar jag makten? Ytterligare överträdelser

av etikett normer kan vara att ha mössa på sig inne, äta med händerna eller sitta på bordet. Dessa regler eller strukturer för hur alla barn skall bemötas kan ha konstruerats utifrån en föreställning om allmänt hyfs. Om alla barn konstant skulle överträda dessa regler hur skulle vi då kunna behålla lugnet och tryggheten i barngruppen och därmed upprätthålla en ordning?

6.4.1. Barn är medmänniskor

När jag satt på sandlådekanten och observerade barnen valde jag medvetet att inte kommentera deras svärande, trots eller kanske på grund av att jag var medveten om att det avvek från normen, jag tillät således Edvin och Milian att själva ta kontroll över sin situation. Var detta en metod för självreglering från min sida? Var min avsikt att låta barnen själva ta ansvar för sina handlingar? Min tysthet möjliggjorde ett tillfälle för dem att uttrycka sin personliga mening som jag med min fysiska närvaro hade möjlighet att studera.

Johansson framställer hur dessa tre sätt att se på barn (barn är medmänniskor, vuxna vet bäst och barn är irrationella) har tre olika normativa uppsätt och att tre olika maktförhållanden skapas. I synsättet ”*barn är medmänniskor*” menar hon att det föreligger ett förhållningssätt till barnet där pedagogen är villig att ge barnet kontroll över situationen genom att försöka förstå barnets avsikter samt ”låta barnets perspektiv komma till uttryck” (Johansson 2003, s. 48). Johansson skriver ”Maktfrågan är emellertid implicit och samspelet tycks ske horisontellt och ömsesidigt. Det uppstår ingen konflikt mellan barnets perspektiv och pedagogens intentioner” (Johansson 2003, s. 50). Jag och barnen befann oss i ett tillfälle som för stunden var fri från konflikt eftersom jag intog en roll av passivitet där jag endast observerade barnen. I ett socialkonstruktivistiskt sammanhang talar man om den intersubjektiva förståelsen (Thomassen 2007, s. 205). Med det menar Thomassen att den språkliga interaktionen som sker i samspelet mellan barnen verkar utgöras av en gemensam förståelse, en förståelse som jag delar med barnen i detta sammanhang. Vi nyttjade ögonblicket gemensamt via kroppspråk och ansiktsuttryck, något som snabbt ändrar riktning genom att omständigheterna förändras. Nämligen att Maajida går förbi. Hennes blotta närvaro och hennes blick stör mig i min passivitet och får mig att reflektera kring situationen utifrån ett större sammanhang. Hur förväntas jag som pedagog att handla nu? Jag tolkar Maajidas ansiktsuttryck som att jag här på något sätt måste agera. Jag blir medveten om situationen ur ett annat perspektiv och förändrar mitt handlande. Jag väljer då först att försöka tysta barnen genom att med mitt kroppspråk tydligt visa dem att deras beteende inte är socialt accepterat.

När barnen inte reagerar på min insats reser jag mig upp och går fram till dem för att verbalt tillrättavisa dem. Jag påtalar för dem att det de säger inte låter trevligt och jag ifrågasätter deras sätt att uttrycka sig. Jag är dessutom ganska bestämd i rösten. Johansson reflekterar över samspelets förutsättningar för perspektivbyte, där hon framhåller att närhet och tid är en viktig aspekt. Detta innebär att jag som pedagog närvarar aktivt med min egen livsvärld i förhållande till barnens och därmed utsätter mig för ett risktagande (Johansson 2003, s. 46). Om jag trots Maajidas vädjande blick hade valt att *inte* anmärka på Edvin och Milians uttryck hade jag kanske riskerat att i egenskap av pedagog och individ bli ifrågasatt av andra pedagoger, vilket jag möjligen upplever som mödosammare än att bli ifrågasatt av barn. Här skildras en tydlig hierarkis bild. Att tillrättavisa barn som svär blir i detta fall det normativa förhållningssättet för mig som pedagog. Barnen avviker från den språkliga etiketts norm som finns på förskolan och jag från den pedagogiska normen som ett ifrågasättande i denna situation innebär.

6.4.2. Vuxna vet bäst

Som kontrast till det som Johansson benämnde som en horisontell kommunikation där samspelet sker ömsesidigt och på allas villkor övergår nu kommunikationen till att bli vertikal, det vill säga en uppifrån och ned kommunikation där jag som auktoritär person tar makten över barnen och situationen. Detta agerande förknippar jag med de synsätt på barn som Johansson beskriver som ”vuxna vet bäst”, då jag likt det som författaren redogör för agerar utifrån *mitt* perspektiv på vad *jag* uppfattar är bäst för barnen bortom detta specifika sammanhang (Johansson 2003, s. 50). Jag ser nu barnens handlande och dess möjliga konsekvenser ur ett vidare perspektiv, jag tillåter mig ta makten över barnen för att på sikt lära dem vad som är bäst för dem, och det tenderar vara att inte bryta mot normen. Jag har det framtida medborgaskapet i åtanke. Den normativa avsikten inom detta fält är enligt Johansson att ”det som gagnar barnet är [...] att de möter motstånd och att de lär sig av den mer erfarna vuxne” (Johansson 2003, s. 51-52).

Johansson skriver vidare genom att referera till Merleau-Ponty (1962) att en förutsättning för att i någon mån förstå andra människor är att samspela, interagera och kommunicera med dem (Johansson 2003, s. 44). Jag tänker här att om Maajida inte gått förbi, hade jag kanske aldrig gått i dialog med barnen och därmed inte fått möjlighet att ta del av deras värld och på så sätt skapat mig en förståelse för hur de ser på situationen. Hon stör mig i min passivitet vilket tvingar mig att lyssna till barnens perspektiv. Jag blir aktiv och börjar kommunicera med

barnen, dock genom ett auktoritärt förhållningssätt. I den interaktion som uppstår mellan mitt försök att disciplinera barnen och Edvins motreaktion, där han ifrågasätter mitt försök att begränsa dem i sin lek ("det är våra ord, vi blir inte ledsna av dem") föds en potentiell frihet. En frihet där Edvin själv uttrycker vilka rättigheter han som i egenskap av individ har för att leva, vara och uttrycka sig som han vill. Denna situation hade kanske aldrig uppstått om inte Maajida reagerat på min passiva, observerande roll. Bernt Gustavsson beskriver liberalismens idé där han framhåller utifrån detta perspektiv att människan inte skall styras av någon med mer makt, utan att individens liv skall regleras av de värden som individen själv uppfattar som meningsfulla. Som motsats till liberalismen lyfter han kommunitarismen. Ett perspektiv där det värdefulla ligger i att delta i en redan existerande gemenskap styrd av andra (Gustavsson 2000, s. 180). Situationen i sandlådan upplever jag utgörs av båda dessa idéer, dels synen på förskolan som en institution med redan existerande kultur och normer som barnet skall anpassa sig efter för att vara en del av gemenskapen och dels som en institution som eftersträvar ett kritiskt tänkande i förhållande till de maktordningar som styr. Det speglas en intressant motsättning i detta. Kan man uppleva sig vara fri utan interaktion med andra? Krävs handling och dialog för att skapa förutsättningar för frihet? I så fall blir slutsatsen att frihet skapas i mötet med andra. Hade denna potentiella frihet konstruerats utan mitt normativa maktövertag? Om jag istället för att direkt tillrättavisa barnen utan hänsyn till deras perspektiv, hade frågat dem hur de tänkte med sitt yttrande hade jag då fått samma svar från barnen? Det är framförallt Edvins motreaktion på mitt tillrättavisande som har bidragit till denna uppsats och som har fått mig att reflektera över hur vi påverkas av de normer och den makt som vi omringas av. Han säger "det är våra ord, vi blir inte ledsna av dem". Detta argument från Edvin upplever jag synliggör en kritisk inställning från hans sida där han ifrågasätter de maktordningar som verkar inom förskolan. Kan jag betrakta Edvin som fri när han uttrycker sig kritisk till mitt påstående eller är det bara en konsekvens av en yttre tillfällig påverkan? Ett slags avvärjande för att försvara sig inför mitt påstående. Kanske är det en dynamisk process, där människan formas av samhället och samhället av människan. Ytterligare en fråga jag funderar över är om eget ansvar ger frihet eller om eget ansvar upplevs som en bestraffning för barnet? Vad är konsekvensen av denna självregelring? Detta är frågor som jag inte kommer att utveckla i den här uppsatsen, dock kan jag konstatera att jag inte hade fått möjlighet att ta del av denna tankeprocess utan min auktoritära inställning till barnen i sandlådan. Om jag leker med tanken att frihet skapades i situationen förutsätter det att barnet (i detta fall Edvin) upplevs som ett kompetent och kommunikativt barn med

förmåga att kritisera och resonera. Hur hade situationen utvecklats om barnet i situationen inte valt eller kunnat välja att argumentera mot mig?

En uppfattning som Johansson har tillägnat sig i sin forskning kring barns perspektiv är att pedagoger med barnsynen ”vuxna vet bäst” framhåller att barn inte alltid vet sitt bästa själva och därför behöver underordna sig vissa beslut (Johansson 2003, s. 50). Jag tolkar det som att jag vid tillfället då Maajida går förbi, påverkas av de sociokulturella omständigheter som jag som pedagog på en förskola ingår i, jag påminns om mitt uppdrag. Jag ifrågasätter Edvin och Milian kanske för ifrågasättandets skull, för att det förväntas av mig som pedagog att under sådana här omständigheter låta barnen stöta på motstånd. Det är själva kritiserandet som blir normen i detta sammanhang. Likväl som det finns sociala normer kring hur barnen bör agera och uttrycka sig så finns det normer kring hur jag som pedagog bör agera för att underlätta och stödja barnen i deras sociala utveckling. Jag förväntas konfrontera dem för att förbereda dem inför framtiden, inför skolan och inför samhället utanför förskolan. Normer som jag egentligen, på ett teoretiskt plan är kritisk till men likväl i praktiken anpassar och förhåller mig efter, motivet till mitt handlande kan möjligen förstås som ett resultat av den trygghetskänsla som agerandet genererar.

Jag skall även förebygga kommande problem för Edvin och Milian. En normativ uppfattning som jag vid ett flertal tillfällen i mitt yrkesverksamma liv har stött på är att barn som bryter mot regler så väl formella som informella (som att till exempel svära) bedöms som trotsiga och därmed hamnar i utanförskap. Här har man inte det kontextuella i åtanke, att dessa barn kanske har möjlighet att svära för att det tillåts i just detta sammanhang, vilket kan betyda att det inte alls kommer att göra det någon annanstans.

6.4.3. Barn är irrationella

Johanssons sistnämnda synsätt inom denna forskning benämner hon som ”barn är irrationella”. Här framhåller hon ett förhållningssätt hos pedagogen som utesluter barnets perspektiv helt. Tankesättet hos pedagogen förefaller vara att barn handlar helt utan mening i vissa sammanhang eller att de agerar enbart i syfte att bryta regler. Pedagogens normativa uppsåt blir således att fostra barnet i det som pedagogen anser är rätt riktning (Johansson 2003, s. 52-53). Valde jag att konfrontera Edvin och Milian för att jag uppfattade situationen som att barnen enbart använde sig av en strategi för att utöva makt, som en protest gentemot de normer som existerar? Att jag ser deras handlande som en motrektion snarare än som en

kritik i förhållande till normen. Min tolkning av barnens uttryck verkar grunda sig i en tanke kring allmänt hyfs vilket innebär att jag tillskriver den en symbolisk laddning och därmed agerar genom disciplinering. Vad ger mig rättigheten att begränsa barnens möjligheter att förhålla sig kritiska? Något som jag ovan beskrivit att läroplan för förskolan vill främja.

När jag går fram till barnen för att tillrättavisa dem ger jag dem ingen möjlighet att förklara sina intentioner. Jag säger ”vad använder ni för ord? Det låter inte trevligt”. Jag påtalar mitt perspektiv på situationen och värderar innehållet i barnens uttryck utifrån egna uppfattningar, jag tenderar således äga makten i situationen. Johansson påtalar att maktförhållandena inom detta synsätt kan skifta under situationens gång (Johansson 2003, s. 52-53). När Edvin trots mitt försök att fostra eller disciplinera dem, resonerar och argumenterar för sina ordval, ”men det är våra ord, vi blir inte ledsna av dem” förskjuts makten tillbaka till dem, jag blir osäker på hur jag skall agera. Edvins perspektiv på användandet av uttrycket genererar en vändpunkt hos mig och försätter mig i en situation jag inte vet hur jag ska hantera. En inre värdekonflikt uppstår där jag blir osäker på varför jag handlade som jag gjorde och hur jag ska föra diskussionen vidare. Detta leder till att jag lämnar sandlådan. Om jag använder mig av Foucaults diskursanalytiska perspektiv kan jag förstå det som att denna diskurs skapades utifrån de maktförhållanden och antaganden om vad som kan sägas och därmed inte kan sägas i förskolans kontext. Genom interaktionen och den kommunikativa handling som ägde rum mellan mig, Milian och Edvin förändrades reglerna och nya maktförhållanden konstruerades, inom diskursen skapades och omskapades vårt vetande (Foucault 2008, s. 181-182).

Johansson beskriver och analyserar en liknande händelse på en förskola...

Pedagogen avstår nu från att ingripa [...] Hur kan detta förstås? Kan pedagogen ha kommit till insikt om att barnets perspektiv var något mer [...] Eller ger pedagogen upp sina intentioner för att hon inte vill ha en stor konflikt? [...] Maktfrågan förflyttas om än tillfälligt från den vuxna till barnet. Oavsett orsakerna till pedagogens agerande, förefaller barnets perspektiv bli till ett hinder för den pedagogiska intentionen att vidmakthålla att regler efterlevs. Det som visar sig för pedagogen tycks här främst handla om att efterleva vad pedagogen uppfattar som det normativa uppdraget, fostran av barnen (Johansson 2003, s. 53).

Alla dessa tre sätt att se på barnet (barn är medmänniskor, vuxna vet bäst och barn är irrationella) kopplat till min berättelse synliggör en problematik i förskolans kontext. Om vi

återgår till Johanssons inledande beskrivning av synen på barnet, som "human being" eller som "human becomings" kan vi ställa oss frågan, vilket förhållningssätt till barnet som lämpar sig bäst? Det finns något paradoxalt över att som pedagog uppfatta och bemöta barnet som både sårbart och i behov av fostran och samtidigt möta barnet som kompetent och likställd med vuxna. Hur förhåller man sig till barnet utan att den ena faktorn utesluter det andra? Här tänker jag att ett reflekterande över syftet med verksamheten kan vidga våra perspektiv. Är syftet att skapa goda, framtida samhällsmedborgare eller är syftet att främja barnens egenvärde? Jag tänker att läroplanen för förskolan uppmanar till en kombination mellan dessa två, är det möjligt att efterleva? Makt och normer konstrueras i alla mellanmännsliga möten, omedvetet eller medvetet. Frågan är bara *hur* makten brukas? När vi har tagit reda på detta, när vi har synliggjort vår barnsyn, våra normer, blivit medvetna om vårt förhållningssätt samt problematiserat våra metoder, vad gör vi med kunskapen då?

7. Slutord

Det är framförallt Edwins motreaktion på mitt tillrättavisande i sandlådan som har lett till denna uppsats. När Edwin i situationen uttryckte "det är våra ord, vi blir inte ledsna av dem" blev jag störd i mitt disciplinära normativa ledarskap. Jag började genast fundera över varför jag ifrågasatte och reagerade på Edwin och Milians uttryck. Vad är det i vår kultur här på förskolan som gör att jag begränsar dem i sin lek och i sitt sätt att vara? Med hjälp av denna essä där jag kontinuerligt har skrivit, funderat, läst och reflekterat över min självupplevda erfarenhet har jag fått möjlighet att undersöka frågan vidare och därmed fått flera olika perspektiv att förstå situationen ur.

Syftet med undersökningen är att genom reflektion och i dialog med litteratur undersöka hur pedagoger förhåller sig till normer samt hur pedagogers barnsyn kan kopplas samman med makt. Jag har också försökt förstå hur normer, makt och barnsyn påverkar och konstruerar kulturen på förskolan. Normer har jag bland annat beskrivit som oskrivna regler och föreställningar kring hur man som individ bör vara för att accepteras av andra. Jag har insett att normer ofta är omedvetna men att de också kan vara medvetna och formella. I och med denna undersökning har jag fått en fördjupad förståelse kring hur normer konstrueras och det har visat sig att vi genom att synliggöra och problematisera normer kan göra dem mottagliga för kritik, vilket i sin tur kan leda till att vi ser varandras olikheter som en resurs snarare än en begränsning. Men jag har också blivit medveten om att normer har en funktionell roll när det

handlar om att upprätta strukturer och ordning i verksamheten. Något som behövs för att få en fungerande vardag. Normer gör att vi kan behålla kontrollen och hjälper oss att agera utan att aktivt behöva reflektera i varje ny situation.

Relationen mellan makt och normer är som jag tidigare nämnt komplex och deras samhörighet uttrycker sig på olika sätt. I undersökningen framkommer det att normer starkt påverkas av andra sociala omständigheter som exempelvis makt. I min berättelse synliggörs hur jag som pedagog påverkas av en annan pedagogs blick på så sätt att jag väljer att anpassa mig efter vad jag ”borde” göra, jag ifrågasätter barnen kanske enbart för att jag är övervakad av en annan vuxen. Jag har svårt att gå emot normen kring hur en pedagog förväntas vara och blir, på så sätt, trots mina normkritiska intentioner, en person som upprätthåller och reproducerar normer och därmed begränsar barnen i deras sociala handlande. Detta för att jag själv inte vågar eller kan göra motstånd till den hierarkiska struktur som råder. Min trygghet tenderar att värderas som mer betydelsefull än den osäkerhet jag eventuellt skulle utsätta mig för genom att inte reagera på barnens beteende. I och med undersökningen har jag även fått syn på hur maktförhållanden kan konstrueras i interaktionen mellan pedagogen och barnet. I situationen med Edwin och Milian kan jag se hur jag oreflekterat brukar min makt som vuxen, genom att jag utan hänsyn till barnens perspektiv tillrättavisar dem. Jag har insett att detta bland annat tycks påverkas av vilken barnsyn jag som pedagog har och därmed vilket normativt uppsåt jag utgår ifrån i förhållande till barnet. Utifrån detta skapas mer eller mindre jämställda möten. Detta har jag insett genom att fördjupa mig inom tre olika normativa uppsåt som pedagoger kan utgå ifrån i sitt handlande: att barnet skall möta motstånd, att barnet skall fostras i för pedagogen rätt riktning eller att barnet har ett värde i sig själv oberoende av yttre faktorer.

Ytterligare en viktig del i undersökningen har varit att belysa ett perspektivtagande i synen på barnet i läroplanens kontext. Genom att fördjupa mig i forskning som förhåller sig kritisk till en oreflekterad läroplan har jag ökat min medvetenhet kring hur synen på barnet i läroplanens kontext kan bli normaliserad och att barnet därmed kan bedömas som normalt eller avvikande.

Ur ett historiskt perspektiv kan jag uppfatta en förändring i hur man generellt har sett och ser på barn utifrån en maktaspekt. Denna undersökning har också bidragit till att utveckla min kunskap kring progressionen av läraruppdraget genom tiderna. Det är ingen linjär process på

så sätt att utvecklingen tar en strikt väg, men det finns vissa aspekter som är typiska för den tid som barnet och lärandet betraktas ur. Exempelvis så menade man under medeltiden att barnet skulle fostras till en samhällsmedborgare lydiga inför Gud. Mycket av det jag beskriver ur ett historiskt perspektiv har jag upptäckt är aktuellt än idag och målet genom alla tider tycks vara detsamma, att med mer eller mindre auktoritära metoder förbereda barnen inför framtiden. Denna instrumentella syn på barnet, där normen blir att fostra barnet till en god samhällsmedborgare sett ur ett ekonomiskt perspektiv är något som jag i min undersökning valt att problematisera genom att gå i dialog med litteratur som beskriver ett motsatt perspektiv, nämligen synen på barns egenvärde. Jag uppfattar en problematik med vårt moderna uppdrag i förskolan där det tycks finnas ett underliggande mål i läroplanen att utveckla barn som produkter, anpassade till samhällets normer och samtidigt stimulera dem till att vara kritiska till densamma. Jag kommer också till insikt att den moderna synen på barnet som kompetent kan bidra till en normativ uppfattning, då det finns barn som inte lever upp till detta ideal och därmed möjligtvis anses vara icke kompetenta. Genom att tillsammans i arbetslaget reflektera över begreppet (det kompetenta barnet) och problematisera innebörden av vad det kompetenta barnet kan betyda, skapas däremot fler möjligheter för oss att få en djupare förståelse kring att det finns flera olika sätt att vara barn på. I och med undersökningen har jag förstått det som att det kompetenta barnet inte handlar om att klara av vissa saker, utan snarare om att som vuxen, ha en tillit till barnets egen förmåga att själv kunna bestämma vad som är meningsfullt för just detta barn.

Jag har fått en inblick i hur jag som pedagog är en del av maktstrukturen, på så sätt att jag är påverkad av överordnade makter som jag i alla lägen inte kan styra över. Att det är en så pass mycket större och mer komplex fråga än jag kan hantera. Mina intentioner i sandlådan var vid tillfället oreflekterade, men jag kan genom distans till händelsen och utifrån reflektionen i uppsatsen förstå det som att när jag väl tillrättavisade barnen så utgick jag ifrån normen att fostra goda framtida samhällsmedborgare, jag ville stötta barnen, ge dem verktyg för att kunna hantera och möta sin vardag på ett sätt som uppskattas av andra och som gynnar dem själva i framtiden. Jag utövade min makt som vuxen för att bevara kontrollen över verksamheten. Hur kunde jag ha mött barnen utifrån ett mer liberalistiskt perspektiv? Där jag istället för att fostra barnen i en viss riktning, stöttar dem som medborgare delaktiga i samhället? Och varför detta ständiga kontrollerande? Kan kontrollerandet vara ett resultat av att upprätthålla en icke kaosartad tillvaro i de vuxnas värld? Möjligen finns den medeltida tanken om det onda barnet kvar i vårt omedvetna, ett barn med drifter som måste kontrolleras.

När barnen svär, äter med händerna eller står uppe på bordet ser vi vuxna det möjligtvis som ett begär hos barnet som vi behöver kontrollera och avvärja. Vi vill att barnet skall bli till någon annan än den vi uppfattar barnet är just då. En syn på barnet som är motsägelsefullt till Rousseaus tankar kring det förnuftiga och självständiga barnet. Men, jag har också i min undersökning ställt mig undrande till i vilken utsträckning det är möjligt att möta det individuella barnets perspektiv och samtidigt bevara strukturen och ordningen på förskolan? Skulle jag låta barnen svära och därmed kanske riskera att strukturen och ordningen på förskolan rubbas? I min berättelse beskriver jag mina tankar innan denna undersökning, där jag framhåller att mina intentioner i mötet med barnen är, att jag vill att barnen ska få möjlighet att vara sig själva, så länge det inte sker i bekostnad på någon annan. Jag inser i och med undersökningen att det inte är så enkelt och att gränsen är hårfin. Hur vet jag när ett visst handlande eller yttrande försämrar för någon annan? Jag har med hjälp av uppsatsens tillblivelse kommit till insikt att det inte handlar om *vad* jag ska göra, utan snarare *hur* jag gör det och *varför* jag gör det, det vill säga, vilka metoder använder jag när jag tillrättavisar barnen och vilket motiv ligger som grund för mitt tillrättavisande.

Genom att få upp ögonen för vårt medvetna eller omedvetna normativa förhållningssätt och genom att tillsammans i arbetslaget reflektera över pedagogers handlande i samband med de maktförhållanden som handlandet utgörs av, ökar våra möjligheter att utveckla verksamheten på ett sätt som tillåter barnen att vara medborgare i samhället med bibehållet egenvärde. Jag lämnar detta dilemma reflekterat men olöst i förhoppning om att uppsatsen har bidragit till en ökad medvetenhet och ett perspektivtagande hos andra som är verksamma inom förskolans praktik.

8. Referenslista

Alsterdal, Lotte (2014). Essäskrivande som utforskning. I: Burman, Anders (red.) *Konst och lärande: Essäer om estetiska lärprocesser*. (Elektronisk) Tillgänglig: [http://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/kalendarium_1395762816704_essaskrivande_som_utforskning_pdf/\\$File/essaskrivande_som_utforskning.pdf](http://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/kalendarium_1395762816704_essaskrivande_som_utforskning_pdf/$File/essaskrivande_som_utforskning.pdf) (2017-03-05) Stockholm: Södertörns högskola.

Bergenlöv, Eva (2009). *Drabbade barn: Aga och barnmisshandel i Sverige från reformationen till nutid*. Lund: Nordic Academic Press.

Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid (1997). *Att bli sig själv: Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber AB.

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2001). *Lärare av i morgon*. Första upplagan, Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Dahlin, Bo (2004). *Om undran inför livet: barn och livsfrågor i ett mångkulturellt samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Foucault, Michel, (2008) [1971]. *Diskursernas kamp*. Texter i urval av Thomas Götselius & Ulf Olsson, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion. Svensk översättning Thomas Götselius och Ulf Olsson, 2008.

Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Hammarén, Maria (2005). *Skriva- en metod för reflektion*. Andra upplagan. Stockholm: Santèrus förlag.

Hammarström-Lewenhagen, Birgitta (2016). *Förskolans århundrade: pedagogiska nyckeltexter om förskolans framväxt och idéarv*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Heywood, Colin (2005). *Barndomshistoria*. Malmö: Studentlitteratur.

Hjertström Lappalainen, Jonna & Schwarz, Eva (2011). *Tänkanedets gryning, Praktisk kunskap, bildning och Deweys syn på tänkanedet. I: Burman, Anders (red.) Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv.* (Elektronisk) tillgänglig: < <http://sh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:444170>> 2017-03-04.

Johansson, Eva (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. I: *Pedagogisk forskning i Sverige* (2003), 8 (1-2), s.42-57.

Langmann, Elisabet & Niclas, Månsson (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. I: *Pedagogisk forskning i Sverige*. 21 (1-2). 2016. (Elektronisk) tillgänglig <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/16347/14812> (2017-03-24).

Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik -En etnografisk studie: Linköping Studies in Pedagogic Practices • 1 • 2005.* (Elektronisk) tillgänglig < <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf4-12>> (2017-03-10).

Martinsson, Lena & Reimers, Eva (Red) (2008). *Skola i normer.* Stockholm: Gleerups utbildning AB.

Nationalencyklopedin (2017). Norm. (Elektronisk). *Nationalencyklopedin (NE).* Tillgänglig: Nationalencyklopedin/uppslagsverket (2017-03-24).

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande.* Stockholm: Liber.

Patel, Runa och Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Tredje uppl. Lund: Studentlitteratur.

Simmons-Christenson. Gerda (1997). *Förskolepedagogikens historia.* Fjärde uppl. Natur och Kultur. Stockholm.

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98.* (Ny, rev. Utg 2010.). Stockholm: Fritzes.

Skolverket (reviderad 2013), (senast granskad 2016-12-20). *Förskolans och skolans värdegrund - förhållningssätt, verktyg och metoder*. (Elektronisk) Tillgänglig:<
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund>> (2017-02-19).

Skolverket (senast granskad 2015-12-16). *Forskningsbaserat arbetssätt i undervisningen*. (Elektronisk). Tillgänglig:
<<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-i-undervisningen-1.244049>> (2017-04-12).

Sjöberg, Lena, (2011). Vygotskij goes neoliberal - den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens examinationspraktik. I: *Utbildning och demokrati* (2011), 20 (2), s. 49-72.

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till Vetenskapsfilosofi*. Första uppl. Malmö: Gleerups utbildning.