

# Vad är meningen?

**– Om tid för omsorg och berättelser i den  
målstyrda förskolan**

**Av: Monica Hamberg Mitlin**

Handledare: Carl Cederberg

Södertörns högskola | Centrum för praktisk kunskap

Kandidatuppsats 15 hp

Självständigt vetenskapligt arbete, vårterminen 2019



**Title:** *What's the meaning? An essay about time, care and narratives in a future oriented preschool*

**Abstract:**

In this essay I will discuss the term “meaning”, a concept often used in the preschool context. My outset is to understand “meaning” as it is described in a post structural and postmodern world, that is linguistically and contextually.

My essay is written in a form that has been developed in Centrum för praktisk kunskap at Södertörns högskola. Firstly, I share a few memories from my own experience as a (becoming) preschool teacher, some of which have included personal dilemmas. Then, I analyze these in an intertextual discussion with the philosophers and thinkers Paul Ricoeur, Jean-Francois Lyotard, Michel Foucault, Jonna Bornemark; the professor of feminist science and technology, Maria Puig de la Bellacasa; and the Russian literary scholar, Michail Bachtin,

The Swedish preschool curriculum emphasizes children’s experience of “meaningfulness” as fundamental to the learning process. It also speaks of “lifelong learning” which prompted a desire to expand the discussion regarding this concept of “meaning” as an existential notion. What is *existentially* meaningful in the preschool context?

In my analysis I found a contradiction in my role as a professional. I am obliged to act upon the curriculum, but at the same time I notice that something is lost in my relation to the children. I identify it as a problem relating to the concept of *time* in the curriculum – a time that is mostly focused on the future. My daily hard, emotional work with the children here and now, I found, is better described by Maria Puig de la Bellacasas concept of *times*, that is time as a “myriad” of time lines in the present – time lines that are presenting themselves as material demands of *care* (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 207). In order to re-establish care as a (political) concept of knowledge in the preschool context I, like Puig de la Bellacasa, use post-humanism as a transdisciplinary theoretical frame work.

**Keywords:** posthumanism, practical knowledge, preschool, care, meaning, time, matter, quality, new public management

## Sammanfattning:

I den här vetenskapliga essän undersöker jag det i förskolan bärande begreppet ”mening”, i diskussion med ett antal andra texter. Utgångspunkten är att förstå ”meningen” som den kommit att beskrivas i en poststrukturell och postmodern teorivärld, det vill säga (delvis) språkligt konstruerad och kontextuell. I enlighet med den vetenskapliga essäns disposition, som den utvecklats på Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola, inleder jag med att beskriva några situationer som jag varit med om under mitt yrkesliv, situationer som på något vis inneburit ett personligt dilemma. Sedan försöker jag förstå ”meningen” i dem, genom reflektion och ett intertextuellt samtal med framför allt filosoferna Paul Ricoeur, Jean-Francois Lyotard, Michel Foucault, Jonna Bornemark samt Maria Puig de la Bellacasa, professor i *feminist science and technology* och den ryske litteraturvetaren Michail Bachtin.

Läroplanen för förskolan (2018) betonar hur grundläggande barns upplevelse av ”meningsfullhet” och ”meningsskapande” är för förskolans pedagogiska verksamhet. Men den talar också om ett ”livslångt lärande”, vilket fått mig att vilja utvidga diskussionen. Vad är *existentiellt* meningsfullt på förskolan – alltså inte bara ur ett ”lärande”-perspektiv? Jag hittar här ett problem som jag kopplar till läroplanens ”tidsuppfattning”, det vill säga dess upptagenhet av att målstyra, skapa resultat och kvalitetsutvärdera med sikte på en viss sorts framtid där barnen så småningom tänks verka. Med hjälp av Ricoeur försöker jag identifiera vad detta framtidsfokus får för konsekvenser, för mig och för barnen, *här och nu*. Jag upptäcker att det som går förlorat är den konkreta, handgripliga omsorgen om barnen, vilket i och med det allt större intresset för ”lärande” blivit både nedvärderat och osynliggjort. Detta är, menar jag, en politisk handling med avsikt att rationalisera verksamheten i enlighet med en prestationsinriktad neoliberal världsuppfattning. Med Puig de la Bellacasa försöker jag sedan vrida och vända på tidsperspektiven för att hitta ett alternativt, spekulativt sätt att förstå ”mening” som ett sorts uttryck för kontextuella och, inte minst, materiella (tids-)behov. Ambitionen är att ge omsorgen i förskolan den vetenskapliga status jag tycker den förtjänar.

**Sökord:** posthumanism, praktisk kunskap, förskola, omsorg, mening, tid, materia, kvalitet, målstyrning

## INNEHÅLL:

MINNEN.....	s. 5
MENING OCH SYFTE.....	s. 10
TEORIER OM MENING.....	s. 11
MENINGEN I METODEN .....	s. 14
ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	s. 15
YRKESUPPDRAGET: LÄRANDETS TID OCH MENING.....	s. 16
DEN FRUSTRERADE FRÖKEN OCH PERFORMATIVITETENS MENING.....	s. 18
”DEN DUBBLA VERKLIGHETEN” OCH MENINGSLÖSHETEN.....	s. 20
KVINNOFÄLLAN OCH DET DÄR ANDRA SOM TAR TID.....	s. 22
BERÖRINGENS MENING.....	s. 25
DEN MAGISKA OMTANKEN.....	s. 30
MENINGSMOTSTÅNDARNA: VILANS KARNEVAL.....	s. 31
HEMMASITTAREN OCH RESURSBARNEN: ATT ”FÅ IHOP DET”.....	s. 33
ESSÄNS MENING: VILJAN ATT VARA TILLSAMMANS.....	s. 36
SLUTORD .....	s. 38

## MINNEN

Jag sitter bredvid Albert i rithörnan och tittar på när han trollar fram sina hus. Han ritar detaljerat. Hus i genomskärning, flera plan, rum som kalenderluckor och i varenda lucka är det människor, djur, figurer. Albert berättar. De gör saker: bråkar, lagar mat, letar efter monster, spelar spel. Jag lyssnar. Det är fascinerande. Jag undrar var han får allt ifrån, det verkar vara ett sammelsurium: spel från iPaden, sagor, händelser i familjen, från i somras, rena fantasier och kanske drömmar också. Husen har alltid samma grundstruktur med rätvinkliga geometriska former. Vi har tema *Mönster* på avdelningen och i bakhuvudet leker tanken att på något sätt plocka med Alberts hus där. Låta barnen reflektera kring konstruktionen och göra en organiserad aktivitet av det. Men jag är osäker. Vad skulle Albert tycka om det?

Min tjänstebeskrivning på den här arbetsplatsen är ”verksamhetsstöd”. Albert är ett så kallat resursbarn och det är på grund av hans svårigheter som jag anställts. Han hamnar ofta i konflikt med de vuxna, varenda övergångssituation innebär en prövning som slutar med att han får ett utbrott. Helst vill han bara sitta och rita, med eller utan kompisar omkring sig. Jag försöker hitta ett ord för hans sätt att vara. ”Ett rikt inre liv” säger man ibland. Det passar bra på Albert. Han har ett rikt inre liv och det är det som varje dag växer fram i nya versioner på pappret framför honom.

Nu tittar barnskötaren Åsa över hyllan.

- Dags för samling, säger hon. Vi ska titta på mönsterbilderna.

- Kan jag få mobilen, Åsa? säger jag.

Åsa skickar den och jag sveper fram kameran och tar några bilder på Alberts hus.

- Det där är också mönster, säger jag och visar Albert.

Han ignorerar mig och ritar vidare. Kroppen är spänd som en fjäder.

- Kompisarna väntar, suckar Åsa.

De har varit ute i omgivningarna och fotograferat mönster; naturens egna och människans avtryck. Albert och jag var inte med, vi var kvar på gården. Denna stenlagda öken där ingen fröken vill stanna för länge. Där har Albert sin trygga bas, medan hans kompisar jublar när de

får gå därifrån. Det är så hans dag brukar börja. Fröknar som med varierade metoder försöker tvinga honom att följa med. Eller ”tvinga” honom? Men han kan ju inte vara på gården varenda dag. Vi har ett pedagogiskt projekt igång, en lärandeprocess, som förstås även Albert måste få inkluderas i.

- Jag var inte med och fotograferade, säger han nu sanningsenligt.
- Nej, jag vet, säger Åsa, men du kanske har några bra idéer om hur vi kan gå vidare?
- Nej.

Han vänder sig ner och fortsätter rita och prata om bilderna. Jag skruvar på mig.

- Kom nu, Albert, säger jag tveksamt.
- Jag vill inte! skriker Albert så högt att jag hoppar till.

Han knycklar ihop teckningen och innan vi hunnit reagera har han rusat upp och ut från avdelningen. Åsa suckar.

- Jag tar det.

Jag vet. Jag är inte pålitlig i de här sammanhangen. Det brukar ta evigheter för mig att locka tillbaka Albert. Jag ger honom för stort utrymme. Istället går jag till samlingen och bidrar så gott jag kan till det reflekterande samtalet där. Som vanligt är det Tuva och Ture som fåktas om ordet. Jag och Pelle försöker låta andra komma till tals också, men deras önskan att slippa svävar som ett moln över alltsammans och så slutar det med att vi låter de två talföra hållas. Det är ju ändå ”barnens” projekt.

Jag måste le.

Hur ska man förstå Albert?

Vi sitter i handledning med en specialpedagog och försöker få rätsida på hur vi ska bemöta all denna Alberts problematik som dagligen slungas emot oss. Åsa och Pelle är dödströtta på situationen.

- Det blir ju ingen pedagogisk verksamhet, säger Pelle. Han tar liksom allt syre.

Är jag också trött på Albert? Jag vet inte. Alltihop gör mig kluven. Jag är så nära honom varje dag. I mina värsta stunder försöker jag på allvar tänka mig in i hur Albert har det på förskolan. Det skulle jag inte rekommendera specialpedagogen att göra. Det kunde sluta med någon sorts revolution.

- Jag fattar inte hur han tänker, säger Åsa. Varje liten grej blir det bråk om. Han vill bara rita eller leka på gården.

- Har ni funderingar på eventuell...? undrar specialpedagogen.

Jag vet vad han menar. "Diagnos". Han ska inte prata så egentligen, men det är förstås svårt att låta bli. Ordet ligger alltid i luften när det kommer till barn som ställer till besvär.

- Vi vet ingenting, säger Pelle.

- Han verkar i alla fall tänka annorlunda, säger specialpedagogen. Än de andra. Ni måste nå honom på något annat sätt, som fungerar för honom.

Det låter så lätt. Vi fnysir alla tre, unisont. Jag vet inte hur många gånger vi har varit där och frågat: "Men *varför* vill du inte, Albert? Hur kan vi göra så *du* vill vara med?"

- Vi har verkligen försökt, säger Pelle. Men det verkar vara så enkelt som att han inte tycker det vi gör är särskilt intressant.

- Nope, säger Åsa.

Jag spärrar upp ögonen och slår ut med händerna. Pelle skrattar. Men specialpedagogen ser allvarlig ut.

- Ja, jag har ju inte själv sett hur han blir.

Vägs ände igen. Specialpedagogen har en "konsulterande" roll, han är en stödfunktion för oss pedagoger. Det är, ärligt talat, ett hopplöst arbetssätt. Pelle och Åsa och jag har pratat om det många gånger. Problemet är att vi aldrig lyckas förmedla hur Albert är.

För att vi inte är överens om hur Albert är?

Eller för att vi inte är Albert?

Eller bara för att specialpedagogen inte fattar någonting?

Ja, det är i den slutsatsen vi brukar landa.

Det är måndag, Pelle är sjuk och jag ska ta vilan. Barnen sätter sig som vanligt på golvet med papper och pennor och jag på snurrstolen med kapitelboken i knäet. Det är en rolig bok och barnen brukar hänga med bra. Men det är enklare om de får ha något för händer medan de lyssnar. Kropparna är rastlösa efter maten.

Jag tronar på min snurrstol och läser med inlevelse. Barnen börjar rita. Eftersom Pelle är sjuk har Albert ingen särskild övervakare så jag försöker hålla ett exklusivt getöga på honom. Kommer han hålla sig i skinnet?

Nej. Det går fem minuter, sedan tröttnar Albert på mig och börjar prata om sin teckning. Ett nytt hus har han ritat, nya invånare och nya intriger. Först viskar han, det går bra. Sedan blir rösten högre. Till sist håller han en lång hög monolog som dränker varje ord jag läser.

Jag ropar skarpt:

- Du måste vara tyst, Albert!

Han tittar upp.

- Jag kan inte.

- Du förstör för de andra.

- Jag bryr mig inte.

Det är inget jag vill, men jag blir arg. Kan det inte någon enda gång bara vara enkelt?

- Tyst bara!

- Jag kan inte.

Jag blundar. Det är ju sant, han kan inte. Men nu har han förstås gjort de andra barnen mer intresserade av hans teckning än av sagan. De modiga smyger fram och sätter sig bredvid honom för att titta. Han fortsätter rita och berätta och de lyssnar. Ilsket slår jag ihop boken och går fram för att avbryta dem. Då lämnar några andra barn sina platser för att göra annat bus. Med försiktiga, och sedan inte så försiktiga, steg glider de ut i rummet. Ett par av dem tar sig fram till pianot och börjar klinka. Ett annat par går till det stora dockhuset som vi pretentiöst har fyllt med könsneutrala djur istället för människor. De tar djuren och börjar morra, gnägga, ryta. Jag vänder mig om.

- Schh!

Då smyger ytterligare ett barn upp bakom mig och lyckas få tag i min snurrstol. Hon ger sig ut på en lång rullturné med magen på sittdynan. Jag skriker igen.

- Sluta nu! Allihop, håll tyst!

Ja, så ovärdigt är det. Men det värsta är Albert som hela tiden vidhåller samma obekymrade min och samma oavbrutna pladder. Som om jag inte fanns. Och nu har barnen runt honom börjat rita likadana hus och prata lika högt berättande de med.

- Vilan är slut, säger jag. Vi går tillbaka till avdelningen.

Jag är ledsen och uppgiven och framför allt arg. Men det enda jag möter är obekymrad glädje. Vilan är slut! Ingen verkar särskilt sur på mig. Albert kommer till och med och tar min hand. Jag får bita mig i läppen för att inte säga något syrligt.

På rasten sitter jag och dricker kaffe och plockar med mobilen. Jag orkar inte prata.

Kollegorna är ändå upptagna med sitt, instagram och facebook, sänkta huvuden ner i egna världar. Bara Anja håller någon sorts halvmonolog:

- Ibland vill jag bara strunta i det här jäkla städandet vi håller på med. Alla de här plastlådorna med foton på vad som ska ligga i. ”Rött där, gult där!” Så fort ungarna fått ihop något riktigt fint så kommer vi och förstör. ”Dags för mellis! Dags att gå ut! Nu ska vi städa!” Varför håller vi på så egentligen? Vad är det för mani?

Jag gör en grimas.



- Att avbryta Albert är hela mitt jobb.

Anja frustar.

- Idag igen?

Och så tar hon upp mobilen. Hon är trött förstås. Hennes son är ”hemmasittare” och har inte varit i skolan på ett år.

Jag tittar ut genom fönstret. Björken utanför håller precis på att slå ut. Någonstans i bakhuvudet rör sig ett minne, från mitt första år på förskolan. Det är tio år sedan nu. Vi satt på ett APT och chefen ville att vi skulle berätta om våra pedagogiska projekt. En förskollärare på min avdelning beskrev vårt vattentema, hur vi hållt och drällt tillsammans med barnen, tittat på filmer om färgglada fiskar. Det lät bra. Chefen log och nickade. Och sedan frågade hon, oväntat:

- Och hur gör ni med magin då?

Jag minns att det blev tyst i rummet. ”Magin”? Vi sneglade på varandra. Vad snackade hon om? Hade hon blivit knäpp? Som någon rest från det flummiga sjuttioalet när hon själv varit verksam i barngrupp. Men ingen sa något och ämnet sjönk som en sten.

Men ordet visade sig vilja stanna kvar i mig. ”Magin”.

Hemma frigör sig ett annat barn ur minnet. Det är Agnes som kom som fyraåring till vår förskola, nyss placerad i familjehem och med svåra erfarenheter i bagaget. Agnes, som hade en sådan hög puls och så mycket energi att det kändes som om hela avdelningen drabbades av hysteri samma dag som hon klev in. Det uppstod mycket konflikter i arbetslaget då. Jag blev hennes särskilda resurs och det var en tuff utmaning. Övergångar och rutinsituationer var värst. Jag kämpade med sätt att få henne att känna sig trygg, samtidigt som jag gång på gång tappade tålamodet. Alla fröknar försökte hitta sina sätt. Inget fungerade särskilt bra. På kvällarna hade jag alltid dåligt samvete, trots att jag gjorde mitt yttersta.

Men för de övriga barnen var hon rätt och slätt en dröm.

Allt Agnes ville var att leka. Leka, leka, leka: dagarna i ända. Det blev högljutt, vilt och rörigt. Kompisarna följde henne slaviskt och brydde sig inte det minsta om hennes sammanbrott varje gång de var tvungna att avbryta. De älskade Agnes. Men för oss vuxna var kasten mellan eufori och förtvivlan rent plågsamma. I längtan efter ett mer balanserat klimat försökte vi ta ner lekvärldarna på jorden. Hitta någon sorts röd tråd i dem, tygla dem genom att göra något projekt av dem, hitta något meningsfullt lärande i dem. Men de slet sig alltid utom vår kontroll. ”Det finns bra lek”, konstaterade en kollega till slut, ”och så finns det dålig lek.”

Det blev inga pedagogiska projekt de år Agnes gick på förskolan. Några enstaka barn ville dela våra temauppslag. Men de flesta höll sig till Agnes som inte var ett dugg intresserad. Ibland sa jag till Agnes att hon var en betydligt bättre fröken än jag. Det var skönt mitt i kaoset. Som att ge upp och överlämna sig till kalla fakta.

\*

## MENING OCH SYFTE

Barn skapar sammanhang och mening utifrån sina erfarenheter och sätt att tänka. Därför ska de i förskolan möta respekt för sin person och sitt sätt att tänka och förstå sin omvärld. (LpFö, 2018, s.7)

I den här texten vill jag undersöka det i förskolekontexten centrala begreppet *mening*.

Vad menas med mening? Oftast har jag i förskolesammanhang mött begreppet i samband med diskussioner om barns ”lärande”. Idéen är att barn lär i för dem meningsfulla sammanhang. I Skolverkets publikation *Undervisning i förskolan* är begrepp som ”mening”, ”meningsfullt” och ”meningsskapande” nyckelord som upprepat trycker på att barns upplevda meningsfullhet är intimt förbundet med ett kvalitativt lärande (Sheridan & Williams, 2018, s. 24, bl.a.). Det grundläggande budskapet är alltså att förskolläraren endast kan erbjuda barnen en pedagogisk verksamhet i den mån barnen upplever den som meningsfull. Men hur vet man att de gör det? Läroplanen talar dessutom om ”varje barn” (LpFö, 2018, s. 12). Är det överhuvudtaget möjligt att förstå hur *varje* barn skapar sin mening?

Innan jag började arbeta på förskolan var *mening* för mig framför allt ett existentiellt begrepp. Att känna mening var att på något sätt förstå sitt liv. Och faktiskt tycks också läroplanen rymma en sådan vidare definition: ”Utbildningen i förskolan ska bidra till att barnen utvecklar en förståelse för sig själva och sin omvärld” (ibid, s. 13). Lärande framträder på så vis i läroplanens avsnitt ”Omsorg, utveckling och lärande” i korsningen mellan vad jag förenklat skulle vilja kalla ”skolmening” och ”livsmening”. Ett integrerande uttryck är ”ett livslångt lärande” (ibid, s. 7). Att vilja ge en god start för en sådan resa må vara rimligt för en institution som ansvarar för barn så färska i livet. Samtidigt måste jag, som yrkesperson, bäva lite för uppdraget. Här får jag chansen att fördjupa mig i saken:

– Vad är egentligen meningsfullt i förskolans värld?

– Vilken plats har barnens egna berättelser och omsorgen om livet i den målstyrda förskolans definition av begreppet mening?

– Hur ges i förskolan tid till ett meningsskapande *här och nu*?

## TEORIER OM MENING

Den postmoderna världen är fylld av röster. Mina minnesberättelser är fyllda av röster. Vissa hör jag bra, vissa hör jag sämre. I den här essän vill jag metodiskt, genom att närläsa berättelserna ovan, försöka få fatt i så många röster som jag bara kan. Målet är att närma mig deras *mening* och kanske på så vis göra rättvisa åt dem. Men jag behöver hjälp i identifierandet, och det tar jag av filosofer och tänkare vilka också intresserat sig för att lyssna på alla delar av kakafonin.

Språkvetaren och litteraturforskaren Michail Bachtin myntade begreppet ”röster” och beskriver i boken *Dostojevskijs poetik* hur dennes romaner är fyllda av en kör spretiga röster som vill hävda *sin* sanning och *sin* värld. Människorna har gått ifrån den ende Gudens sanning och pratar istället i munnen på varandra, i en ”polyfoni”. (Bachtin, 2010, s. 10) ”Sanningen” finns i kontexten, både den historiska och sociala, och i varje människas huvud, och det enda sättet att mötas – eftersom människan är relationella väsen – är i ”dialog” genom att prata med varandra (ibid, s. 37).

Jag tycker om bilden. Men det finns förstås problem med polyfonin som den kommer till uttryck i vår postmoderna tid. Filosofen Jean-Francois Lyotard tolkar rösterna som små narrativ som vill hävda *kunskap* (Lyotard, 2016, s. 16f, s. 65). Och den sortens polyfoni, skriver Lyotard i *Det postmoderna tillståndet*, innebär en relativism där varje hävdad kunskap har svårt att hitta sin legitimitet (ibid, s. 66f). Det är bra med undervisning, säger en röst. Varför då? säger en annan. Hur vet man vem som har rätt? Lyotard menar att en lösning som kommit att etableras, i brist på Sanningens ”stora berättelse” (”meta-narrativ”) är legitimering genom ”performativitet” (ibid, s. 81, s. 94). Det betyder, som Lyotard använder begreppet, att fokus i utbildningssammanhang kommit att flyttas från idealt kunskapsinnehåll till lärandetekniker och prestationer (ibid, s. 54). Det enda sättet att bevisa att lärande sker är att visa skicklighet i själva utförandet. Förskoleforskare Anette Emilson och professor i förskolepedagogik Ingrid Pramling Samuelsson använder begreppet ”excellens” i det de vill skilja på första klassens och andra klassens förskolor (Emilson & Pramling Samuelsson, 2012,

s. 15). Det är ett begrepp som för mig rimmar väl med Lyotards resonemang om performativitet.

”Den som presterar bäst vinner” – en typisk nutida performativ och marknadsliberal kunskapslegitimering. Men hur vinner man? Ja, det har nog jag och mina kollegor frågat oss lite ironiskt, när vi suttit och försökt formulera våra ”resultat” på kvalitetsutvärderingsdagarna i maj. I poststrukturalisternas tolkning handlar det om just *språk*. I ett samhälle som premierar ”kunskap” mer än muskler gäller det att verbalt kunna legitimera sin kunskap genom att beskriva den förföriskt. Filosofen Michel Foucault kallar rösterna för diskurser, och menar med det språkligt konstruerade föreställningar om världen som lägger sig i vinn om att dominera och etablera tolkningsföreträde framför andra diskurser (Foucault, 1993, s. 8). I den postmoderna världen har alltså Gudens plats ersatts av dominerande diskurser, ”vinnarna”, vilka genom olika språkliga organiseranden liksom kryper oss under huden och blir en del av oss. Olika kunskapsdiscipliner får sitt eget språk, vilket sedan begränsar vad som är kunskapsmässigt möjligt att säga inom disciplinens ram (ibid, s. 24). Vi anstränger oss på utvärderingsdagarna att välja rätt ord när vi skriver i dokumenten. Samtidigt förblir andra röster/diskurser ohörda. För de som inte inrättar sig och använder disciplinens diskursiva språk kan inte heller hävda ”resultat” såsom diskursen definierar det (ibid, s. 26). På diskursens frågor kan bara diskursiva svar ges.

Jag menar att förskolans dominerande diskurs, med läroplansbegrepp som ”mål”, ”kvalitet” och ”utvärdering”, kännetecknas av ett krav på performativitet. Och som sådan har den språkligt format oss som arbetar på förskolan under mer än två decennier. Samtidigt vet jag ju, med Foucault, att det under en stark röst alltid brusar andra röster (Foucault, 1993, s. 37). I en analys av skrottets och det groteskas funktion hos Rabelais visar Bachtin på hur en stark och idealiserad ordningsdiskurs alltid parallellt baktalas av en skrattlysten ”folklig” stämma (Bachtin, 2007, s. 34). Jag tror att många som arbetar på förskolan är bekanta med den rösten. Det intressanta här blir att undersöka den *mening* som den rösten bär fram. För Bachtin har den flera funktioner, bland annat att ”detronisera” och omkullkasta hierarkier samt att ge den dominerande diskursen en välbehövlig verklighetsförankring i kropp och materia (ibid, s. 34). Kanske fungerar den på samma sätt på förskolan?

Bachtin lyfter fram renässansförfattaren Rabelais som en av de första moderna författarna. Rabelais romaner är skrivna i en föränderlig tid och språket bär vittnesmål om det, menar Bachtin (ibid, s. 430). Filosofen Jonna Bornemark intresserar sig i sin bok *Det omätbaras renässans* även hon för renässansen. Hon beskriver den som en ”spännande historisk epok”, ”på gränsen mellan den förmoderna medeltiden och moderniteten” där tankegångarna ”pekar

åt flera olika håll”. Hos renässansfilosoferna Nicholas Cusanus, Giordano Bruno och även René Descartes hittar hon naturmystiskt influerade idéer som vårt moderna narrativ sedan inte kunnat fortsätta härbärgera. I och med modernitetens framväxt har en viss aspekt av den cartesianska världsbilden – rationaliteten – kommit att renodlas och med det föreställningen om *tänkandet* som människans främsta verktyg för att förstå sig själv och sin tillvaro. Världen har i modernitetens ögon blivit ”mekanisk”. (Bornemark, 2018, s. 10ff). Bachtin kallar den ”avslutad”, på ett sätt död (Bachtin, 2007, s. 22). Bornemark menar att vi i vårt moderna ”mätbarhetssamhälle” skulle ha nytta av att återvända till de möjligheter som renässansfilosofernas mer levandegörande tankar erbjuder oss (Bornemark, 2018, s. 13). I förskolans värld är ”mening” och ”meningsskapande” nära förknippat med just det rationella tänkandet. Bornemark ger mig, liksom Bachtin, mod och förutsättningar att försöka lyssna till röster som *inte* är sprungna ur denna cartesianska ensidighet.

Tanken och språket är alltså vår tids främsta meningskonstruktörer. Men som jag läser Bachtin måste man för att förstå meningsskapande ur ett vidare perspektiv även lyssna till kroppen och kroppens språk. Barndomen är en sinnlig tid, där dofter, färger, beröringar betyder minst lika mycket, antagligen mycket mer, än ord. Jag kan gissa att det är anledningen till att svenska förskoleforskare gärna hänvisar till fenomenologen Maurice Merleau-Ponty. Han har intresserat sig för just ”kroppens mening” (Muldoon, 2006, s. 120). Han menar att vi med våra kroppar och vår perception bryter in i världen på ett sätt som innebär att vi hela tiden släpar lite efter oss själva. Språket är en efterkonstruktion, en sorts kommentar i vilken vi efterhand tillskriver vårt kroppsliga ”vara-i-världen” mening. Mark S. Muldoon, professor i etik, utvecklar i sin bok *Tricks of time* denna tolkning av meningsbegreppet och hur det kan relateras till en förkroppsligad närvaro i tiden här och nu som i sig är existentiellt konstituerande (ibid, s. 122).

Under de två senaste decennierna har dessa tankar kommit att vidareutvecklas i den transdisciplinära teoribildningen posthumanismen, eller, som den också kallas, new materialism. Posthumanismen har den breda ambitionen att hävda *alla* röster, inklusive kroppens, tingens, jordens (Coole & Frost, 2010, s. 3). Är det ens möjligt? Tankarna söker via den feministiska fysikern Karen Barad stöd i naturvetenskapen och en ny fysik som menar att materia måste förstås inte som något statiskt och passivt utan som något dynamiskt och ”vitalt”, en produktiv ”kraft” som bärs fram av sin egen ”agens” (Barad, 2003, s. 817). Materien är alltså i stånd att *agera*. Teorin har implikationer på flera områden, även inom förskolans värld. När förskoleforskaren Hillevi Lenz Taguchi talar om ”pedagogisk dokumentation som aktiv agent” har det posthumanistiska rötter (Lenz Taguchi, 2012).

Posthumanism, vill ge materien en stark röst som tränger sig *igenom* de språkliga konstruktionerna. Färgad av dem men inte, som strukturalisterna tenderat göra den, osynliggjord av dem. I detta ligger ett etiskt anspråk. Posthumanistiska forskare ägnar sig åt frågor som människans exploatering av jordens resurser, den globala ekonomins verkningar och klimatförändringar. De lyssnar till och tolkar de språkliga överbyggnaderna, samtidigt som de försöker ge röst åt jorden själv såsom den börjar krumbukta och opponera sig mot människans envetna vilja att bemästra naturen (Coole & Frost, 2010, s. 10).

I *Matters of Care* ger Maria Puig de la Bellacasa i samma anda uttryck för en posthumanistisk definition av begreppet ”omsorg” (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 1). Den dubbeltydiga titeln indikerar att omsorgen har betydelse (”matters”) som materiell (”matter”). Hon talar om omsorgen som den ges och efterfrågas av kroppen och jorden själv. Ett känslösamt hårt arbete som bokstavligen väver in oss i världen, i ett ömsesidigt beroende, som ett *etiskt-politiskt* engagemang (ibid, s. 42, s. 66). Det sista är viktigt. I en värld där både människor och jord allt högre ropar efter någon som bryr sig krävs att vi på allvar, etiskt och politiskt, involverar oss i den konkreta situationen och låter det ta den tid det tar (ibid, s. 206f). Ja, detta är en röst jag gärna gör hörd i den här essän. Kanske kan jag på så vis komma undan likabehandlingsplanernas och plakatpolitikens platta etik och hitta en *mening* som engagerar sig på djupet, både kroppsligt och känslomässigt.

## MENINGEN I METODEN

Många röster brusar alltså på förskolan. Men hur ska jag lyssna?

Jag gör det genom skrivandet.

Den vetenskapliga essän är en skrivform som utvecklats på Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola. Lotte Alsterdal beskriver den i *Essäskrivande som utforskning* som ett sätt att lyfta fram ”[yrkes]erfarenheter [...] och göra dem tillgängliga för reflektion”. (Alsterdal, 2014, s. 52) I det hämtas den praktiska kunskapen, det Aristoteles kallade *fronesis*, fram ur tystnadens skafferier och får sin egen, självreflekterande röst (ibid, s. 57, s. 65). Att i vetenskaplig essäform reflektera kring verkliga erfarenheter och dilemman med hjälp av olika teorier ger tyngd och fördjupning åt kunskapen (ibid, s. 55). Alsterdal hänvisar till den hermeneutiskt inspirerade filosofen Paul Ricoeur (ibid, s. 69). Han har gjort sig känd för att föra ett rikt intertextuellt samtal i sina verk samt för att betona berättandets, eller

”narrativets”, funktion i meningsskapandet (Ricoeur, 1988, s. 207f). För mig blir han en viktig källa i den här essän, både vad gäller metoden – att skriva fram mening – och i min undersökning av meningsbegreppet som sådant.

Liksom Lyotard använder Ricoeur begreppet ”narrativ” (Muldoon, 2006, s. 186). Men Ricoeurs fokus är inte eventuell legitimitet utan *existentiell* mening. Med begrepp som ”narrativ helhet” och ”narrativ identitet” beskriver han hur ”självet” succesivt ger sitt liv mening genom att formulera en egen livsberättelse (ibid, s. 214). Ricoeur visar hur vi konstruerar våra berättelser genom att organisera och omorganisera våra minnen och föreställningar om framtiden i ett dynamiskt nu (Ricoeur, 1988, s. 207f). Nuet är alltså inte bara en punkt på en tidsaxel, menar Ricoeur, utan en samtidig tillvaro i både dåtid och kommande. Och i detta märkliga flerdimensionella tillstånd är berättandet, narrativet, det som ger oss vår mening.

Ricoeurs narrativa identitet blir heller aldrig ”färdig” (förrän vi dör eller jorden går under) (Muldoon, 2006, s. 215). Existensen *är* berättelsen, och den läser vi om och om igen samtidigt som vi omtolkar den och sätter den i relation till nya erfarenheter.

I den här vetenskapliga essän kommer jag att närläsa minnesberättelserna ovan och på olika sätt relatera dem till dominerande diskurser och andra röster. Med en metod inspirerad av Ricoeur vill jag succesivt låta en insikt om varför jag kom att återberätta just dessa minnen växa fram. Hur hänger de egentligen ihop? Det blir i sig en meningsskapande process med ett, förstås, bara tillfälligt slut. Reflektionen i skrivandet innebär som den utvecklar sig här ett sorts ”fiktivt” moment – vilket jag med Ricoeur menar är oundvikligt (Muldoon, 2006, s. 222) – som så att säga efterklokt bygger in en förståelse som från början inte fanns; men som *kändes*, som ett moraliskt skavande.

Anledningen till att jag valt just dessa minnen är att de skapar en konflikt inom mig. För Ricoeur är konflikten det som skiljer det etiska ansvaret från de moraliska påbuden (Ricoeur, 2011, s. 164). Med det menar han att varje nu, situation eller kontext, har en tendens att ställa sig på tvärs med den moraliska ”övertygelse” man bär med sig sedan tidigare (ibid, s. 210). Konflikt i stunden kräver att man etiskt ansvarsfullt omformulerar sin hittillsvarande övertygelse. Ricoeur kallar detta ”*kritisk omsorg*” (ibid, s.192). Det är ett fint begrepp som jag gärna vill ha som inspiration och drivkraft för skrivandet i den här essän.

Kanske har jag tagit mig vatten över huvudet. Men nu ger jag mig äntligen in i röstdjungeln för att försöka förstå vad mina minnen egentligen vill säga mig, här och nu.

## ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Mina minnen bygger på verkliga händelser. För att uppfylla god forskningssed och individskyddskravet har kronologi, innehåll och persongalleri anonymiserats i enlighet med riktlinjerna i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2002, s. 5). Barn och kollegor ska inte behöva riskera att bli igenkända.

En annan fråga jag ställt mig inför skrivandet av den här essän är hur jag ska hantera förskolans olika yrkeskategorier. Ett arbetslag består inte bara av förskollärare, utan även av barnskötare och ”outbildad” personal. På gräsrotsnivå löses detta på sätt och vis arbetsetiska bekymmer ofta med att använda det generaliserande begreppet ”pedagog”. Här har jag dock valt att använda ”fröken”. Det har framför allt feministiska orsaker. I ordet ”fröken” trängs, förutom det pedagogiska, områden som traditionellt förknippats med *kvinnan*: omsorg, omvårdnad, omtänksamhet, relationer. Områden som är centrala i den här essän. På förskolan säger barnen ”fröken” till både manliga och kvinnliga pedagoger. I en för övrigt patriarkal värld är alltså detta att vara ”fröken” inte främst en könsfråga. Det är snarare, vilket jag vill betona genom mitt val att använda ordet, en fråga om att tillhöra en underordnad, kvinnligt konnoterad samhällsdiskurs vilken representerar kunskaper som inte, enligt mig, tillräckligt värderas och tas tillvara. I den berättelsen, liksom i den här essän, är därför just ”fröken” viktig – men som en *hen*.

## YRKESUPPDRAGET: LÄRANDETS TID OCH MENING

Varje text innehåller sin egen berättelse, även läroplanen och till den relaterade dokument. När jag läser dem som förskollärare förstår jag att min framgång i yrkesuppdraget hänger på min tolkningsförmåga och min blick för *hur* varje barn skapar sin mening och med det sitt lärande. Men jag förstår också att dessa texter förstås är diskursivt reglerade. Någorlunda inläst på Foucaults diskursiva maktanalys inser jag hur de försöker skriva fram något, få mig att köpa en sorts perfekt verklighet att sträva mot. Pedagogikforskaren Lena Sjöberg har undersökt hur detta går till genom att identifiera så kallade ”buzz words”, diskursiva begrepp som så att säga blir sagans grundstomme (Sjöberg, 2011, s. 50). Med hjälp av dessa formuleras sedan mer eller mindre diskret den ”ideala” förskolläraren och det ”ideala” barnet (ibid, s. 49). Med sådana diskursiva signalord blir förskolläraren den ”kommunikativa,



interaktiva och relationella” läraren som ”utmanar”, ”inspirerar”, ”stimulerar” barnen (Sheridan & Williams, 2018, s. 50; LpFö, 2018, s. 19). Och barnen möter glatt upp genom att vara ”nyfikna”, ”kreativa”, ”utforskande” och ”intresserade” (LpFö, 2018, s. 7).

Ja, det är en sorts verklighet. Och den är nästan rimlig, när jag tänker på barn som Tuva och Ture där de sitter så vänligt på samlingen och besvarar våra ”reflekterande” frågor.

Men sedan finns det ju barn som Albert och Agnes också.

Varje röst präglas som Bachtin visat av sin kontext och sin historia. Under 1990-talet genomgick den svenska förskolan stora förändringar, både gällande barnsyn och till följd av samhällsekonomiska omvälvningar. Barnkonventionen antogs 1990, vilket stärkte och lyfte barns individuella rättigheter. Samtidigt behövde samhällsekonomin fler aktivt bidragande medborgare i arbete – vilket den också fick i och med att allt fler kvinnor gick ut i arbetslivet – och därmed hamnade allt fler barn från tidig ålder i förskolan. ([forskolan.se](http://forskolan.se)) I samma veva myntades begreppet ”det kompetenta barnet” (Bjervås, 2011, s. 71). Ett begrepp som liksom smidigt greppade över både barnet som rättighetsperson och barnet som en framtida medborgare i ett samhälle i behov av arbetskraft. Och utöver det förstås: barnet som lätthanterligt i förskolans allt större barngrupper.

Så var det nyfikna, kreativa, självständigt tänkande och meningsskapande barnet skapat. På väg in i en produktiv framtid, och med en idealiskt aktiv ackompanjator vid sin sida: Den inspirerande pedagogen som *klarar av* att ”främja” dessa framtidsbarns ”utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar” (LpFö, 2018, s. 7).

I mina nedskrivna minnen ovan ser jag spår av läroplanens förnumstiga stämma. I och med Mönster-projektet har vi en ”lärandeprocess” igång. Pelle klagar inför specialpedagogen på att Albert med sin ovillighet förstör den ”pedagogiska verksamheten”. Specialpedagogen råder oss att ytterligare försöka förstå Alberts ”tänkande” för att därmed på något för honom meningsfullt sätt nå honom med våra inspirerande utmaningar. I Agnes lek letar vi desperat efter något sorts ”meningsfullt lärande” att bygga vidare på. Men alltsammans blir bara, för att citera sången, som att försöka fånga ”en solkatt i en bur” (Andersson & Ulvaeus, 2005).

Ricoeur menar som sagt att det är hur vi organiserar våra erfarenheter som skapar meningen i våra liv (Ricoeur, 1988, s. 100). När jag letar efter orsaken till att minnena ovan hamnat i den här essän märker jag att läroplansrösten fungerar dåligt som organiserande princip för det de vill berätta. Det är inte diskursen om ”kompetensutveckling”, ”resultat” och ”kvalitet” (LpFö, 2018, s. 19) som gör mina minnen begripliga. Varför inte?

Därför att jag, med Ricoeur, uppenbarligen inte delar den diskursens förståelse av sambandet mellan *mening* och *tid*.

Ricoeur menar att tiden är avgörande när vi organiserar våra berättelser. Och då menar han inte en klockas kronologiska tid, utan en meningsskapande ”mänsklig tid” (Ricoeur, 1988, s. 99). En tid genom vilken vi narrativt organiserar den tid vi levt, den tid vi i nuet upplever och den tid som kommer. För Ricoeur blir *meningen* då själva den organiserande aktiviteten, det vill säga berättandet i sig. Ett mänskligt ”själv” är oavbrutet och existentiellt sysselsatt med att genom konstruktion och rekonstruktion berätta berättelsen om sig själv. För mig sätter han ord på något självklart. Utan mitt eviga omplockande av minnen och framtidstankar skulle jag inte förstå någonting av nuet. Mina minnen ovan är inte kronologiskt framlagda. De är nedskrivna i en associationskedja som föll sig naturlig och meningsfull i skrivstunden. Enligt en organisation vars förklaring är hela den här essäns drivkraft.

Men hur fungerar tiden som organisatör i läroplansberättelsen? Där är det nästan bara *framtiden* som driver berättelsen: ”Både ett långsiktigt och globalt framtidsperspektiv ska synliggöras i utbildningen” (LpFö, 2018, s. 5). ”Mål”, ”resultat”, ”utvärdering” är läroplansberättelsens organiserande princip. Med framtiden i sikte skapar ”nyfikna”, ”intresserade” och ”kreativa” barn sin mening, ivrigt coachade av den ”kommunikativa, interaktiva och relationella” förskolläraren (Sheridan & Williams, 2018, s. 7).

Kanske är det rimligt att en förskolechef från det progressiva sjuttioalet önskar sig mer ”magi” än så? Var är barnen som de ter sig i kaoset *här och nu*? Var är jag där jag sitter kluven bredvid Albert och önskar han slapp tänka på mönster överhuvudtaget? Var är jag där jag kokar av vrede på vilan?

Läroplanen erbjuder på så sätt en rätt stum berättelse. En berättelse som, trots sin betoning på ”erfarenheter” (LpFö, 2018, s. 6), är rätt obrydd om historia och kontext, om kropparna och människorna den uttalar sig om. En berättelse som jag förstår är ålagd att verka efter som förskollärare. Men som inte tycks riktigt tillfredsställande ändå.

## DEN FRUSTRERADE FRÖKEN OCH PERFORMATIVITETENS MENING

It requires individual practitioners to organize themselves as a response to targets, indicators and evaluations. To set aside personal beliefs and commitments and live an existence of calculation. The new performative worker is a promiscuous self, an enterprising self, with a passion for excellence. (Ball, 2003, s. 215)

Min chef som talade om ”magi” levererade en gång ett annat minnesvärt citat. ”Har du ingen inre dialog kan du lika gärna byta jobb.” Oj, det passar mig, tänkte jag, som alltid har så mycket babbel i huvudet. Men sedan kom läroplanen med sin måljägande diskurs och gjorde mig tveksam. Är verkligen en inre dialog att föredra i förskolans värld?

Att vara inskriven i en diskurs med ständigt sikte på framtiden innebär, enligt resonemanget ovan, att man måste sätta sig själv som den existentiella ”narrativa identitet” som Ricoeur talar om lite åt sidan. Sociologen Stephen J. Ball har ett ganska brutalt uttryck för tillståndet: ”schizophrenia of values and purposes” (Ball, 2003, s. 223). I en värtalig artikel studerar han intervjuer med engelska lärare i en tid av utbildningsreformer och samhällsekonomisk oro över sviktande globala konkurrenskraft. Och det är ledsna röster han hittar:

- ”What happened to my creativity? [...] What happened to the fun in teaching and learning?”

- ”I feel I am being forced out, forced to choose between a life and teaching.”

- ”I was not prepared to sacrifice the children for the glory of politicians and their business plans for education.” (Ball, 2003, s. 216)

Även svensk forskning har hos lärare hittat samma konflikt mellan formulerat yrkesuppdrag och existentiella värderingar och övertygelser; känslan av att man gör något annat än det man *egentligen* vill göra. Gunnel Colnerud kallar det ”moral stress” och menar att krav på kvalitetsresultat och måluppfyllelse lätt förvandlas till en samvetsfråga för lärarna (Colnerud, 2015, s. 346). De tvingas kompromissa mellan vad de själva tror på och vad styrdokumentet önskar. Ball har även här ett mer rättframt uttryck: ”terrors of performativity”. Han länkar med det lärarnas intervjusvar till filosofen Lyotard och dennes diskussion om performativitet som kunskapslegitimitet i en postmodern tid. (Ball, 2003, s. 216) När kunskapen bara dyker upp i små isolerade narrativ behöver vi på något sätt *bevisa* den. Frågan brukar som sagt bli akut i arbetslaget inför utvärderingsdagarna i maj. Hur visar vi att barnen faktiskt lärt sig något? Hoppsan, vilken tur då att vi varit duktiga och dokumenterat under läsårets gång. Att Åsa faktiskt tog de där bilderna när vi var ute och letade mönster i omgivningarna. Att Pelle faktiskt skrev upp vad ”barnen sa” och ”barnen gjorde” i det där fyrspaltsdokumentet för reflektion som chefen envisades med att vi skulle ha med på samlingarna.

”Kan jag få mobilen, Åsa?”

Klart jag behöver få dokumenterat att även Albert är med på Mönster-tåget. Jaja, han ”ignorerar mig och fortsätter rita” och det känns inte jättebra. Helst vill jag förstås att han tittar upp och ler, uttryckligen med på tåget. Men ändå. Fotot funkar, både på utvecklingssamtalet med föräldrarna och på utvärderingsdagarna. Om jag har tur har jag till och med glömt Alberts alla vilda berättelser om husets invånare då och kommer bara ihåg formen på det. Att Albert själv är så svår att få med har ju andra förklaringar. Han har ett så irriterande sätt att skapa mening, att ”tänka annorlunda”. Tacka tusan för det, han är ju ett resursbarn. Vi behöver till och med experthjälp för att förstå honom. Och inte ens det hjälper, för vi är så diskurstrogna att vi inte ens kan beskriva honom på ett begripligt sätt för specialpedagogen. Och så blir det som det blir med det.

”Vägs ände”.

Din verklighet, Albert – och så frökens. En fröken som inte ens tror på vad hon säger.

Ball skriver med hänvisning till Lyotard att det sorgliga med performativiteten – strävan att uppvisa ”excellens” med Emilsons och Pramling Samuelssons ord – är att den inte bara förment ”legitimerar” kunskap. Den tar också energi från det som verksamheten *egentligen* är ämnad för (Ball, 2003, s. 221). Och dessutom, som en av de intervjuade lärarna säger, så vet de flesta någonstans att det mest är ett spel för uppvisningens skull: Vi ”spelar spelet” och ”det vet de om” (ibid, s. 222, min övers.). Fröken gör bara som de säger, Albert. Snälla, kan inte du göra det också?

”I mina värsta stunder försöker jag på allvar tänka mig in i hur Albert har det på förskolan.”

”Det kunde sluta med någon sorts revolution.”

Å, stackars fröken! Är det så meningslöst på jobbet?

Nej. Jag har ju Albert och Agnes. Jag har ju barnen och kollegorna. Jag har ju detta andra, som det *egentligen* handlar om.

Men det är *något annat*, det.

## ”DEN DUBBLA VERKLIGHETEN” OCH MENINGSLÖSHETEN

Filosofen Jonna Bornemark har skrivit en fin bok i vilken hon försöker leta sig bort från det hon upproriskt kallar ”mätbarhetssamhället” och ”förpappringens pedanteri” (Bornemark, 2018, s. 52, s. 59). Hon går tillbaka till renässansen och filosofer som verkade precis på gränsen till det som kom att utveckla sig till det cartesianska cogitots epok, det vill säga den

värld där människorna hävdar sig härska och veta allt tack vare sitt enastående förnuft (Bornemark, 2018, s. 77). I 1500-talets naturmystiskt influerade intellektuella klimat verkade filosofer som Giordano Bruno och Nicholas Cusanos, vilka fortfarande vågade hävda att det faktiskt inte går att veta allt – och att det heller inte är *meningen* att vi ska veta allt (ibid, s. 34f). Bornemark skriver:

Vi kan till exempel aldrig veta hur framtiden kommer att bli. [...] Men inte heller kan vi bara ignorera denna kunskapsgräns, den är *en central del av oss själva* – vi måste fortsätta planera trots, och *i relation till*, detta icke-vetande. På liknande sätt breder *icke-vetandets horisonter* ut sig när vi ser in i en annan persons ögon. (Bornemark, 2018, s. 35, mina kurs.)

Visst är det vackert formulerat? Tänk, drömmer en fröken, om jag kunde förhålla mig till Albert och hans konst så. Till Agnes och hennes lekförtrollning. Jag har ju ingen aning om på vilket sätt de kommer få nytta av dessa sina fantastiska talanger i framtiden. Innerst inne vill jag bara låta dem utveckla dem i lugn och ro. Men läroplanens framtid knacker mig otåligt på axeln och väser: Samhället *behöver* de här barnen. Sätt nu inga griller i huvudet på dem!

För Bornemark verkar något gått förlorat när människan bestämde sig för att med förnuftets hjälp – genom ”ratiots kategoribygge” (Bornemark, 2018, s. 37) – härska över naturen. Och kanske gick också något förlorat där på 1990-talet, när daghem blev förskola och läroplanen med alla sina ”buzz words” la sin hand över det som vi nu så föraktfullt kallar ”barnpassning”? Nej. Stopp. Jag vill inte låta det här bli en sentimental berättelse. Jag vet för mycket om 1900-talet och dess maktfullkomliga centralperspektiv för att längta tillbaka dit. Men kanske kan jag, längre fram, hitta detta *egentligen* och *något annat* som kan ta oss vidare och förbi denna förbenade upptagenhet av barnens ”tänkande” – cogitot – som grund för det meningsfulla i förskolan.

Först dock lite till om schizofrenin, eller snarare det Bornemark kallar ”den dubbla verkligheten” (Bornemark, s. 52f). ”I begynnelsen fanns Ordet” står det i Bibeln. Fast inte i förskolan, för där finns vardagen först, med skrik och skratt och lek och ritande – och sedan kom ordet, när förskollärarna fick ansvaret att *sätta* ord på alltsammans i dokumentationen.

Anja suckar över ”städmanin”. Men det är ju hon själv, precis som vi övriga, som har klistrat foton på plastlådorna för att barnen ska veta var saker ska ligga. Rött lego där, gult där. Sortering i kategorier och städa är ju inte ”bara” städa – det finns förstås ett lärande där också, i det vi konkretiserar kategoritänkande och på det viset främjar framtida abstraktions- och generaliseringsförmåga. Såklart att även barnen måste förstå hur viktigt det är att sätta

dessa språkliga etiketter när leken tar slut. Men besviket blir det, och boven i dramat är Anja, lik förbannat, varje gång hon avbryter barnens icke-kategoriska flöde.

Förutom de gånger då flödet är så starkt att fröknarna inte har en chans.

Agnes lek var som en tromb, hennes språk skenade över tingen, förvandlade dem till alla möjliga fantasier i en sådan hastighet att inte ens den mest drivna stenograf skulle kunnat hänga med. Inte ens kameran, som annars är så flink i sitt dokumentationsuppdrag. Verklighet och språk, vardag och dokumentation. Ja, det är sannerligen en dubbel verklighet där vi å ena sidan bokstavligen tumlar runt med barn som kött och blod, å andra sidan distingerat språkliggör tillvaron genom att på ett kontrollerat sätt *framställa den* i dokumentationen efteråt.

Foucaults diskursanalys kommer inte riktigt åt det här. Den kommer åt att *något* försvinner och görs ohört i dånet av pappersexercisen – men inte vad. Kanske har det med diskursanalysens upptagenhet av makt att göra. Relationen mellan barn och vuxna färgas alltid av ett maktperspektiv. Men stirrar man sig blind på det är det som om *det där andra* liksom försvinner ut bakvägen. För att något ska göra sig hört i den poststrukturalistiska världen, och därmed ta plats i maktkampen, måste det språkliggöras. Men barn har tyvärr ofta ovanan att i mötet med den dominerande diskursen helt enkelt dra. Albert ”rusar upp och ut från avdelningen”. Vad ska den duktiga förskolläraren göra med det? Alltmedan det där andra barnspråket, Alberts påhittiga pladder när han ritar och Agnes skrattiga tjatter i leken, mest bara ringer i frökens öron, i sin högljudda associationsrikedom.

Emilson och Pramling Samuelsson skriver i artikeln ”Jakten på det kompetenta barnet” att man för att kunna förstå barn och deras tankar behöver använda sig av ”kommunikativt handlande” (Emilson & Pramling Samuelsson, 2012, s. 4f). Begreppet har de hämtat från Habermas, en filosof som var intresserad av ”rösternas” jämlika möte. Kanske är det så att jag och mina kollegor inte är tillräckligt kommunikativt talangfulla för att luska ut hur Alberts och Agnes meningsskapande ser ut? Det har hävdats ibland, från chefshåll, och vi har till och med fått ett papper med förtryckta ”öppna frågor” att ta hjälp av i våra ”reflekterande samtal” med barnen.

Men sådant hjälper inte. För städmanin tycks inte bara vara en ”jakt på det kompetenta barnet”. Mer verkar den handla om ett sätt att övergripande *rationalisera* både barn och verksamhet. Och språket som det kommer ur Alberts och Agnes munnar är liksom inte begripligt i den kontexten. Vad är det du säger, Albert, vilket ”sammelsurium”? Faktum är att så länge jag och alla andra vuxna på förskolan envisas med att lyssna på barnen med den där

andra, ”föpprade” verklighetens baktankar *hör* vi dem inte. Men inte för att vi inte talar samma språk som dem – vilket det ju kan kännas som ibland – utan för att vi *inte är där*.

”[K]rav på dokumentation påverkar faktiskt de vuxnas emotionella närvaro”, klagar en förskollärare (Emilson & Pramling Samuelsson, 2012, s. 1). Och visst känner jag igen mig. Så länge jag har uppdraget att leta ord, yttranden och ”göranden” som jag *efteråt* kan ”synliggöra” genom målfokuserad dokumentation blir språket bara en sorts avskiljande etikett mellan mig och barnen. Mellan verkligheten *efteråt* och verkligheten som *egentligen är, här och nu*. Läst så verkar språket som det tar plats i dokumentationen faktiskt rätt meningslöst. Bornemark går längre än så. Hon kallar kort och gott ett sådant dokumenterande ”pedanteri” för ”livsdränering” (Bornemark, 2018, s. 277).

## KVINNOFÄLLAN OCH DET DÄR ANDRA SOM TAR TID

I'd like to explore how the temporality of care [...] offers an inquiry into different modes of 'making time' by concentrating on experiences that are obscured or marginalized as 'unproductive' in the dominant futuristic drive. (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 177)

Ju mer jag skriver, desto mer står det klart för mig hur rätt Ricoeur hade när han hävdade att tid och narrativ hänger ihop (Ricoeur, 1984; Ricoeur, 1988). Men hur ska jag få fatt i förskolans tid så att den blir meningsfull i den här essäns narrativ? Hittills har den ju bara framställts som något som jagar oss, i form av sina ”mål” och kompetensutvecklingskrav. Jag behöver ett annat tidsbegrepp, frigjort från dokumentationens efterkonstruktionstid och läroplanens framtid.

När Muldoon diskuterar fenomenologen Merleau-Pontys tidsbegrepp blir jag inspirerad. Den tid som skapar mening för Merleau-Ponty är en existentiell tid *här och nu* som manifesterar sig främst genom och i *kroppen* (Muldoon, 2006, s. 120f). Han talar om en kropp som inte liksom den cartesianska är skild från och kontrollerbar genom tänkandet, utan som tvärtom är själva den sinnliga förutsättningen för vårt meningsskapande (ibid, s. 120). Det finns heller för Merleau-Ponty inget motsatsförhållande mellan vårt medvetande och världen, de hänger samman, organiskt (ibid, s. 121). En sådan beskrivning av kroppens omedelbara tid och mening faller sig naturlig när jag tittar tillbaka på den uppslukande närvaro som Agnes

skapade med sin lek. Men den hjälpte inte då, när vi stod bredvid och försökte se framtiden i den.

Jag läser igenom mina minnen igen. Jag har försökt vara så ärlig jag kan. Ändå är effekterna av den ”förpapprade” verkligheten så tydliga. Varför har jag bara skildrat ett enda tillfälle där jag kroppsligen vidrör ett barn? Och då är det Albert, inte jag, som tar initiativet. En vänlig hand som tar tag i frökens och leder henne ut från fiaskot på vilan. Egentligen är det ju löjligt. I vardagen domineras tillvaron av min fysiska kontakt med barnen. Jag får kramar varje morgon, jag böjer mig över skor, stryker bort tårar, klappar kinder, lyfter dem som ramlat, hjälper till på toaletten, torkar munnar, händer, näsor. Ändå har jag inte skrivit ner en enda mening om detta. Vad är det jag försöker göra?

När förskoleforskaren Mariann Enö intervjuar personal på förskolan om hur de upplever professionaliseringen som sedan 1990-talet råder av förskolläraryrket blir det tydligt att detta väcker dubbla känslor (Enö, 2011, s. 1). Att försöka få förskolan att ”vila på vetenskaplig grund” (LpFö, 2018, s. 10) är uppenbarligen ett vanskligt projekt. De intervjuade är rädda att yrket på så vis blir en ”känslomässigt neutral” verksamhet som fjärmar sig från barnen, *betraktar* dem istället för att *vara* med dem (Enö, 2011, s. 3).

Den cartesianska rationaliteten som vetenskapen alltjämt associeras till är svår att göra hemmastadd i en förskola där ”mjuka värden” traditionellt utgör grunden (Enö, 2011, s. 8). Mjuka värden är privata, kvinnliga och saknar status i det rationella samhället där (det manliga) cogitot leder marschen in i framtiden (ibid, s. 6). Torka munnar, torka tårar. Nej, sådan omsorg står det inte om i läroplanen. Det finns helt enkelt inga ord för den där. Läroplanen föredrar kortfattade abstraktioner som: ”Utbildningen ska präglas av omsorg om barnens välbefinnande och trygghet” (LpFö, 2018, s. 10). Hur skulle det annars låta? ”Utbildningen ska präglas av att klä på barn, torka snor, byta blöjor”. De intervjuade i Enös artikel försöker nog ge den fysiska, konkreta omsorgen en röst. Men när läroplansrösten gör gemensam sak med hela det produktionsrationella samhället utanför – som fortfarande envisas med att jämföra ”pedagoger med ställföreträdande mammor” (Enö, 2011, s. 7) – blir det svårt att göra sig hörd.

Å, den där härliga känslan *här och nu* när Agnes möter mig på morgonen med sitt glada skratt och kramar om mig så jag nästan välter, snoret som hamnar på tröjan och den varma barnasvetten i nävarna. Vad skulle hända om läroplanen skrev lite om sådant?

På förskolan är vi inte bara moraliskt stressade, en del av oss är kroppsligt sönderstressade också. Det fysiska arbetet med barnens behov tar på både rygg och axlar. Det finns de som menar att detta slit är en anledning till yrkets låga status. Jag tror det är kombinationen: fysiskt



slit och mjuka värden. Kan det bli värre i rationalitetens otåliga ögon? Allt detta tar bara *så mycket tid!* Och kuvade under sådana resonemang går förskolläraren och lämnar barnen vind för våg till någon ”okunnig” barnskötare för att skriva ner dokumentationer på kontoret, i den tysta, sköna pappersverkligheten.

Nu skäms jag igen. För visst har även jag flytt på det viset ibland.

Tack och lov då för att det finns feministiska professorer som Maria Puig de la Bellacasa.

För Puig de la Bellacasa är den kroppsliga definitionen av begreppet ”omsorg” inte något som ska lämnas i rationalitetens stumma skugga. Hon för in det med buller och bång i den kunskapspolitiska fåran och menar att omsorg karaktäriseras av tre grundläggande egenskaper: Det är hårt arbete, det är känslomässigt och det är *etiskt-politiskt*. Och eftersom inget kunskapsnarrativ i den postmoderna världen kan vara opolitiskt, är det politiska i Puig de la Bellacas text just att hon gör ”omsorg” till en kunskap med avgörande betydelse, där legitimeringen inte är uppvisad ”excellens” utan själva omsorgens konsekvenser (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 99). På samma sätt vill hon diskutera begreppet ”tid”. Tiden, skriver hon, som den tar sig uttryck i en värld av omsorgsfull närvaro är inte ett ”filosofiskt eller vetenskapligt problem, det är ett etiskt och politiskt problem” (ibid, s. 176, min övers.).

Den förment vetenskapliga, professionella och rationella diskursens osynliggörande av det som är förskolans dominerande uppdrag – den tidskrävande omsorgen om barnen – är en politisk handling. Och den riktar sig framför allt mot kvinnor.

Yrken som ägnar sig åt människor, omsorg och service är mindre kvalificerande ur ett professionsperspektiv, skriver Enö (Enö, 2011, s. 6). Varför då? För att den rationella vetenskapen inte verkar tycka om den där *kroppstiden* som brer ut sig så okontrollerat och irrationellt i nuet. Men det gör tydligen kvinnor (och en hel del män också). Jag tänker tillbaka på Albert och Agnes och alla andra barn jag fått glädjen att lära känna genom åren. Och visst är det tiden med dem som är det där *något annat* som gör jobbet värt att utföra? Tröstandet, kramarna. Småpratandet i badrummet. Pojken som lutar sig mot en på samlingen, flickan som sitter i ens knä och skrattar ända tills hon kissar på sig. Den *tiden*.

Mot sådant står sig faktiskt drömmen om den ”excellenta” förskolan ganska slätt.

Jag går inte längre in i den här politiska diskussionen nu. Jag vill bara ha den erkänd och etablerad, innan jag går vidare och fortsätter med fokus på just *kroppen* och *materian* som de meningsskapande mediatorerna i förskolans värld.

## BERÖRINGENS MENING

The affective, ethical, and practical engagements of caring invoke involved embodied, embedded relations in closeness with concrete conditions. [...] the *haptic* holds promises against the primacy of detached vision, a promise of thinking and knowing that is 'in touch' with materiality, touched and touching. (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 95)

Precis som andra posthumanister vill inte Puig de la Bellacasa underkänna den diskurskritiska analysen (Coole & Frost, 2010, s. 6; Puig de la Bellacasa, 2017, s. 20). Den hjälper oss att filtrera de lager av betydelser och maktens meningar som språket lagt i världen och tingen. Däremot vill hon återuppväcka betydelsen av materien själv, bakom språklagen, som den möter oss med sina krav på omsorg och konkret beröring och där omsorgen är en kunskapsform i sig (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 66).

Materien är inget vi bara ser och betraktar på avstånd, den är något vi ständigt både berör och berörs av (ibid, s. 95). Vår värld är en väv av materiella interaktioner och omständigheter där materien liksom spelar med och i oss, mer eller mindre öppet i en oavbruten process (Coole & Frost, 2010, s. 7). Nej, detta är ingen kvasipoetisk beskrivning av kaoset på vilan. Det är en verklighetsbeskrivning som den posthumanistiska fysikern Karen Barad gjort möjlig genom att visa hur materiell partikelberöring faktiskt *är* hela vår värld (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 114). Den cartesianska föreställningen att någon eller något skulle kunna ställa sig utanför världen och betrakta den, "synliggöra" den, som ett dokumenterbart objekt vederläggs därmed på ett för mig oemotståndligt sätt i den posthumanistiska forskningen. För Puig de la Bellacasa är, precis som för Ricoeur, kunskapsperspektiven alltid kontextuella. De ligger "inbäddade" i den konkreta beröringen ("in touch"). För henne är inte detta problematiskt, utan tvärtom en möjlighet om vi i det lyckas anta utmaningen att med *handgriplig omsorg* ta oss an det som möter oss i kontexten. Jorden är inte längre ett smörgåsbord att exploatera och kategorisera för produktionens skull. Jorden är något vi måste *ta hand om*.

Precis som barnen, känns det lätt att tillägga.

Specialpedagogen vill att jag, Åsa och Pelle "beskriver" Albert. Men så fort vi försöker är det som om någonting av honom springer iväg. Antagligen av den enkla anledningen att han själv, som kropp och materia, inte är i rummet. Och vore han i rummet så skulle rummet se helt annorlunda ut. Detta är den posthumanistiska sammanfattningen av det jag tidigare kallade "vägs ände". Vi kan inte sitta i ett rum vid sidan om och försöka meningsfullt beskriva

det som finns på andra sidan dörren. Vi kan inte ställa oss utanför kontexten och säga ”sådan är han”.

Men hur ska vi då göra för att förstå hur Albert ”tänker”, hur barn ”skapar mening”? Ja, kanske är frågan: *Av vilken anledning* behöver vi förstå hur Albert och andra barn skapar mening?

I den rationella, cartesianska världen är det förstås av största vikt att förstå sådant. Tänkandet är ju det som gör det möjligt att *ta kontrollen* över både sig själv och övriga världen inför framtiden. Och om vi på något sätt bryr oss om barnen som rationella framtida medborgare måste vi ju också ge dem en möjlighet att förstå detta grundläggande. ”Hur tänker du nu, Albert?” frågar Åsa och Pelle och jag. Ja, vi behöver ju veta för att få kontroll över ”problematiken”. Men samtidigt ger vi honom också en diskursenlig hint om hur viktigt det är att *han själv* förstår hur han tänker. Detta cartesianska, livsviktiga *verktyg*. För förstår du inte ditt tänkande så förstår du inte ditt meningsskapande, och förstår du inte det så förstår du inte vad du lär dig överhuvudtaget. Men, och det är här som svårigheten kommer in, för att fröknarna ska förstå att du förstår hur du förstår så måste också fröknarna förstå hur du förstår. Och det, förstås, är inte lika lätt.

Visst luktar det härskarteknik lång väg?

”Men *varför* vill du inte, Albert?”

Albert ”blir spänd som en fjäder”. Det är som en varningssignal för barnen, detta *varför*. Ja, även för mig, när chefen på medarbetarsamtalet insinuerar att jag borde vilja utveckla min kompetens ännu mer: ”*Varför* tror du att du inte uppnått de mål vi satte upp på förra medarbetarsamtalet?”

Tänk om jag inte vet det? Tänk om inte Albert vet det? Albert som ”skruvar på sig”, precis som jag.

Det är som om ”mätbarhetssamhället” (Bornemark, 2018, s. 27) i sin övertygelse om att det går att veta allt liksom vill pressa barnen på en bekräftelse att de är de där ”meningsskapande”, ”nyfikna”, ”lustfyllda” och ”intresserade” framtidsindivider som läroplanen framställer dem som. Och de som bokstavligen och kroppsligen utför den samhällstjänsten är vi, fröknarna. Samtidigt som vi innerst inne vet hur meningslöst det är – av den anledningen att vi själva känner oss lika meningslösa när vi ställer dessa eviga frågor om *varför* och *hur tänkte du nu?* Pelle, Åsa och jag ”fnyser unisont”, ”spärrar upp ögonen och slår ur med armarna”, ”skrattar”. Även i vårt fall väljer kroppen att uttrycka det språket i situationen inte tillåts göra.

Läroplanen trycker upprepat på vikten av att vända sig till ”varje barn”. Men läroplanens ”buzz words” talar faktiskt om barns egenskaper som om de vore kollektivt stöpta i en och samma form. Och i vår tid finns det bara ett sätt att komma ur den formen: ”Diagnos”.

Nu känns det tungt. Den diagnos specialpedagogen vinkar om är en neuropsykiatrisk diagnos som i den så kallade neurotypiska världen definieras som ”annorlunda tänkande” ([habilitering.se](http://habilitering.se)). Dessa diagnoser har ökat markant under senare år och jag vågar mig på att gissa att det delvis har att göra med denna utbildningsvärldens upptagenhet av barns ”meningsskapande”. Men, jag tror också att det har att göra med *berättelser*. Och här blir jag hoppfull igen. Kollegorna på rasten sitter och kikar i sina instagram- och facebookflöden. Vad har hänt sedan sist? Vad har deras följare och dem de följer att berätta nu? Det sociala medieflödet är som vår tids sagor och så många av oss tenderar att följa dem slaviskt. Och nu vet jag varför detta till synes ovidkommande parti kom med i mina inledande minnen.

Det små narrativens oändliga värld. Om inte människor med diagnoser som börjar på A själva tagit plats på digitala medieplattformar hade kunskapen om diagnoserna fortsatt hämta sin näring enbart ur psykiatrins och läkarvetenskapens metanarrativ. Men nu, på nätet, dyker människor med diagnoserfarenheter upp i egen hög person och *berättar*. Och hur många är inte dessa röster, som livligt och inlevelsefull inför andra människor ger sin existentiella version av *mening*? Inför andra människor som faktiskt *lyssnar*.

Vi sitter med ansiktet ner mot våra skärmar i fikarummet, trötta på varandra men med utsikt mot andra berättelser. Antagligen fyllda av både tillit och tvivel men framför allt av *begär* att få veta mer. Jag vet inte vad mina kollegor lyssnar till för berättelser i sina sociala medier och digitala flöden. Men jag vet att de är, tidsenligt, öppna inför möjligheten att få lyssna till något de ännu inte känner till. Ja, faktiskt, där hittar jag *meningen* på rasten. Fröknar som lojt tillbakalutade följer något eller några av alla dessa egensinniga narrativ som på ett digitalt polyfont sätt har öppnat upp den postmoderna världen mot just de ”icke-vetandets horisonter” som Bornemark skriver om, som de ”breder [...] ut sig [...] i en annan persons ögon” (Bornemark, 2018, s. 35).

Att försöka förstå varandra och att förstå att vi inte alltid helt kan förstå varandra. Att *beröras* av varandra och varandras berättelser.

Posthumanismen innebär en kunskapssyn som totalt omöjliggör den generaliserbara helhetsförståelse a la ratiot och cogitot som Bornemark så avskräckande beskriver i sin bok. Puig de la Bellacasa hävdar i sin bok istället en ny sorts *involverande* kunskap som berör oss på djupet, i en både kontextuell och gemensamt ansvarstagande existens här på jorden: ”Involverad kunskap handlar om att *bli berörd* snarare än att observera på avstånd” (Puig de

la Bellacasa, 2017, s. 93, min övers.). Beröringen är alltså för Puig de la Bellacasa själva grundförutsättningen för kunskap. Med det vill hon släppa den kontrollerande fixeringen vid ”vision” (”synliggörande” är förskolans favoritord) som präglar både modernitet och den produktionsrationella, neoliberala diskursen (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 96f). Att beröra och beröras av det som ger och skapar kunskap i den inbäddade situationen innebär att bli både kroppsligt och känslomässigt involverad, engagerad. För mig är en annan människas berättelse just en sådan involverande beröring. Tack vare fysiker som Barad kan jag till och med förstå detta som materiell beröring: ljud- och ljusvågor som möter mig och mina sinnesnervar via skärmen, med sin egen ”agens” och sin egen *mening* (Barad, 2003, s. 815).

Agnes leker med sina kompisar. Agnes pratar fort men det spelar ingen roll. När hon vill att en kloss ska vara en mobil så blir den det och när en kompis måste springa och svara i klossen så gör han det. Språket släpar, precis som Merleau-Ponty beskriver, strax efter det kroppsliga *här och nuet* och låter sig lydigt formas efter det som sker. Språket blir i Agnes hand som en elastisk och magisk mantel som hon hela tiden lindar och lindar om runt materien omkring sig. Det *är* magiskt, inte minst därför att alla kompisar förstår lekberättelsens betydelseväxlingar nästan i samma stund som de sker.

Men hur ska vi vuxna förstå det? Vad är det för ”lärandeprocess” i den språkliggörande beröringen egentligen?

I lek får barnen möjlighet att imitera, fantisera och bearbeta intryck. [...] Lek kan också utmana och stimulera barnens motorik, kommunikation, samarbete och problemlösning samt förmåga att tänka i bilder och symboler. (LpFö, 2018, s. 8)

Å, du torraste av torra berättelser! Ibland är vuxnas språk bara för mycket. Kanske var det därför jag ibland sa till Agnes att hon var en bättre fröken än jag?

Ur ett posthumanistiskt perspektiv skulle man kunna beskriva Agnes lek annorlunda. Det är den involverade och engagerade *interaktionen* mellan Agnes och övrig materia som i stunden skapar lekberättelsen. För att förstå leken behöver vi då en modifierad bachtinsk modell där materia, kontext och historia väver sig samman i en interaktiv närvaro som liksom *blir* språk i *nuet* genom Agnes mun. På samma sätt träder Alberts bilder och berättelser fram tack vare och genom materialen omkring honom – papper, pennor, minnen, fantasier, ”sammelsurium”. Ja, jag gör verkligen mitt bästa för att sätta ord på detta. Och, ärligt talat, bara genom att skriva dessa meningar förstår jag hur fullkomligt omöjligt – och idiotiskt – det skulle vara att kliva in i leken och be barnen *beskriva* och *förklara* vad de håller på med så att

vi kan göra något ”meningsfullt lärande” av det. Men jag kan lyssna, inspireras av det och hela tiden få veta mer.

Posthumanismens världsbild, som jag uppfattar den, gör det omöjligt att få tillgång till någon sorts urskild mening som retroaktivt låter sig ”utvärderas”. Därtill är kontexterna alldeles för komplexa. I posthumanismens värld *är* man, som en myra bland myror i en myrstack av meningar, och det enda sättet att meningsfullt vara i den världen är att med omsorg *delta* i den och samtidigt berätta om den, för sig själv och för andra.

Barn som är uppslukade av tiden. Barn som hatar när vi avbryter dem.

När Puig de la Bellacasa gör ett försök att fånga meningen med tillvaron i detta interaktiva, myllrande nu vänder hon sig, precis som Ricoeur, till tids-begreppet. Men istället för att se tiden som en sorts knutpunkt mellan minnen, nu och framtid öppnar Puig de la Bellacasa upp för *flera* tider eller tidslinjer i det hon kallar för ”care time”, omsorgstid. Framtiden som enda organiserande tidsprincip gör hon kärnfullt upp med: ”omsorgstid stänger tillfälligt av framtiden och utvidgar det nuvarande, förtätar det i en myriad av mångsidiga krav och behov”. (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 207, min övers.) För Puig de la Bellacasa, som bland annat intresserar sig för hållbar odling och jord- eller jordmånstid (”soil times”) (ibid, s. 169), är den meningsfulla tiden (och *tempot*) alltså den tid som materien själv i all sin mångfald begär. Och hon manar oss att möta den så ödmjukt och erkännande vi kan. Puig de la Bellacasa är professor i technoscience och hennes resonemang är antagligen lättare att förstå i den kontexten. Men jag vill ändå försöka översätta det till en förskolekontext, eftersom jag upplever något så avstressande och hoppfullt rogivande med resonemanget. Som om hon faktiskt med sin vetenskapliga retorik talar om det där *något annat, egentligen och här och nu*.

Det är, ärligt talat, omöjligt för mig att helt greppa vad som sker i Agnes lek och Alberts ritberättande. Men med Puig de la Bellacasas tids- och tempobegrepp blir det möjligt att förstå situationerna som ett sorts interaktivt sammanflätande av olika tidsperspektiv. Albert och Agnes skapar sin tids mening och berättelse i exakt samma ögonblick som de fångar den mening som materia, historia och kontext erbjuder dem. Och det som triggar och gör en sådan ”interdepending” tid och mening möjlig är det som Puig de la Bellacasa kallar ”touch” (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 17, s. 95). I beröringen börjar berättelsen: *där!*

Barnens ”magic touch”.

## DEN MAGISKA OMTANKEN

Min gamla chef frågade oss vad vi gjorde av magin. Vi satt som fågelholkar. Nu känner jag att det kanske är jag som gjort (eventuellt kvarvarande) läsare till fågelholkar. Men ordet magi ”stannade kvar”. För visst kommer det ändå alltid finnas där, i barnens värld?

I Bornemarks bok hittar jag en sammanfattning av det som renässansfilosofen Bruno förstod som ”magi”:

- En förhöjd livskänsla.
- En känsla av att något är verkligt.
- Makt att forma om världen.
- Att världens delar hänger samman i materiens självformande rörelse och därför kan påverka varandra.
- En stark situationsnärvaro där det specifika minimerat inte kan reduceras till generaliteter. (Bornemark, 2018, s. 240)

Kan egentligen Agnes lek och Alberts ritberättande uttryckas på ett bättre sätt? I stunden, med hjälp av materia, kontext och historia och *beröring*, höjer barnen sin egen existens till något så stort och mäktigt som ”makt att forma om världen”. Fick barnen leka ifred under renässansen medan de vuxna stod hänfödda och tittade på: ”Vilken magi!” Nej, det tror jag inte. Men Bornemarks poäng med att lyfta den här renässansdefinitionen av magi är att den fångar det paradoxala tillståndet att i begäret efter kunskap balansera vördnadsfullt i ”relation till icke-vetandets horisonter” (Bornemark, 2018, s. 239). Och det tillståndet, menar jag, är också lekens själva *spin-off*.

Och var är då fröken i det här?

Fröken är otålig. Hen vill ju veta hur barn tänker, hur de skapar mening, vad de är intresserade av, nyfikna på, har erfarenhet av. Hen vill veta, och hen vill gärna få det på bild också.

Jag har alltid tyckt om sången om ”Det gåtfulla folket” (Adolphsson). Men jag har också alltid tyckt om att minnas hur saker kändes, hur min kropp kändes, när jag själv var barn. Ofta har jag tänkt att den närheten till mina ”barnsliga” sinnesupplevelser är min största tillgång i yrket. Men det är inget som någonsin har nämnts i alla de texter och dokument jag mött om hur jag ska ”fånga lärandet” hos barn. Det är inget jag heller kommit på tanken att ta upp, när jag suttit på konsulterande samtal tillsammans med specialpedagoger eller andra sakkunniga. Men när jag nu läser om hur Puig de la Bellacasa vill lyfta in ”touch” istället för ”vision” i det

omsorgsfulla sökandet efter kunskap, får jag en känsla av att jag inom en snar framtid faktiskt kommer våga ta upp just denna ”kompetens” i medarbetarsamtalet. Visserligen dominerar sedan länge synen och språket som mina verktyg för att förstå mig på världen. Men tänk om jag skulle ta mig *tiden* och *tempot*, för det behövs verkligen, att utveckla andra sinnen igen? Inte stressat sträcka mig fram över Alberts axel för att fotografera, utan ta en egen penna istället, och prova på att låta ett eget hus med egna invånare växa fram bredvid Alberts. Kanske lägga armen om honom och säga: Vi sitter kvar en stund.

Vad hade Albert tyckt om det?

Både omsorgen och omsorgstiden har sedan länge skuffats in i den professionella skamvrån. Men med en mer genomgripande insikt i den kunskap som *beröringen* mellan människor och materia faktiskt innebär skulle vi kanske – långsamt och försiktigt så att ingen tror att vi blivit galna – kunna ge dem en ny professionell och vetenskapligt hävdad uppgift. Och på så vis med djup och tålmodig förståelse för de kropptidsliga behov som är vårt uppdrags kärna börja kratta manegen för en mer kärleksfullt hållbar värld.

#### MENINGSMOTSTÅNDARNA: VILANS KARNEVAL

Pedagogikforskaren Liz Jones har skrivit en intressant text om hur material och barn möts i utbildningssammanhang. Även hon har ett posthumanistiskt perspektiv som ser till både materia och de diskursiva betydelser som materien succesivt fyllts med. Med referens till Judith Butler (1999) visar hon hur materiella ting inte bara (re)producerar sin diskursivt nedlagda idé om funktion och betydelse – utan också öppnar upp för andra möjligheter (Jones, 2013, s. 604, s. 608). Bland annat diskuterar Jones hur en lärares stol och en rund matta skriver in barnen i en traditionellt disciplinerande diskurs – håll dig på mattan! – samtidigt som de bjuder in barnet att själv att ta kontroll över situationen, genom att helt enkelt sätta sig på stolen (ibid, s. 606). Materiella ting har på så vis en paradoxal agens, både som diskursivt präglad fröken-”power” och som potentiellt emanciperande ”force” i barnens händer (ibid, s. 609).

Vilan var en situation där denna materians dubbelhet fullkomligt exploderade. Det fick mig att skämmas då, och jag skäms väl fortfarande. Men Jones text får mig att se lite mer ödmjukt på mig själv. Hela rummet – pianot, dockskåpet, pennorna, snurrstolen, madrasserna – var ju emot mig.



Vilan och andra rutinmässigt inplanerade situationer är lika nödvändiga som svärmotiverade på en förskola som hävdar sig vilja följa ”varje barns” ”intresse” och ”lust”. Ibland är det sannerligen ett begränsat antal barn som har ”lust” att ha vila. Att då gå in för att ha denna vila, högtidligt placerad på en snurrstol med boken i knäet, blir självklart en disciplinär utmaning som gamla tiders fröknar knappast behövde bekymra sig om. Barn visste sin plats, kort och gott. Men nu ska *jag* veta barnens plats, inklusive hålla ”ett exklusivt getöga” på Albert. Barnens uppgift är ju att ta tillvara det som intresserar dem och gör dem nyfikna. Så visst har Albert fattat allt rätt, när han kräver att få göra det som faktiskt roar honom. Och visst har han rätt, läroplanenligt, att involvera de övriga barnen i sitt meningsskapande. Och visst har de övriga barnen rätt att låta sig inspireras av annat i rummet också? Dockskåpet och pianot; de är ju med Lenz Taguchis ord ”aktiva agenter” – de liksom ropar på barnen: ”Kom och lek med oss!” Egentligen är det konstigt att vi ens kommit på idén att ha denna 1900-talsvila med Fröken i centrum.

Vilan blir en fars. Barnen bejakar materialen och varandra istället för mig. Och på det sättet avslöjar de precis vad den rationellt målstyrda läroplanen gör sitt bästa för att dölja genom att hänvisa till detta ständiga ”barns intresse”. Förskolans verksamhet *vill ha kontroll*:

”Sluta nu!” ”Håll tyst!”

När Bachtin analyserar den folkliga karnevalens och skrattets funktion i Rabelais romaner uppfattar han den som ett motstånd mot en överordnande cartesiansk kontrollordning (Bachtin, 2007, s. 34). Bachtin menar att ett sådant, regelbundet återkommande motstånd är helt nödvändigt. När rationaliteten försöker behärska tillvaron och livet i sina isolerade, ”avslutade” kategorier sätter sig folket som kropp och kött på tvären, ”på avigan” (ibid, s. 22). Om ordningsdiskursen blir allenarådande stannar livet, menar Bachtin (ibid, s. 34). För att livet ska gå vidare krävs regelbundna omkastningar av hierarkier, kroppar som tar plats som kött och blod och kroppsvätskor, materia som liksom häver sig över sina språkliga, torra etiketter och skrattar dem rätt i ansiktet. Den folkliga medeltida karnevalen öppnade på det sättet upp för livgivande tillfällen att driva med ordningen (ibid, s. 56).

Precis som karnevalen på vilan.

Jag ”måste le” när jag för hundra gånger godtar att Ture och Tuva får representera ”barnen” i våra dokumenterade projekt. Och förmodligen är även det en liten rabelaisk frustning som kommer från den levda kroppens vardagsverklighet. När Albert tar min hand när vi går ut från vilan hoppas jag att det är den fröken han vänder sig till. Inte den misslyckade som blev så arg nyss, utan hon som också, emellanåt, ser det komiska i läroplanens kluvna röst om ”barns delaktighet och inflytande”.

Det som händer i ”kaoset” på vilan är att en mängd olika *kroppstider* kolliderar med varandra på ett för mig i stunden totalt meningslöst vis. För min tid på vilan är de framtidsorienterade trettio minuterna som ska ”klaras av”. Men Alberts tid är papprets och pennans tid – och den kan pågå hur länge som helst. Pianots tid är: ”Kom känn på mina gamla elffenbenstangenter, hör hur de låter!” Snurrstolens tid är: ”Kom far runt med mig, känn vinddraget i håret och den mjuka kudden mot magen!”

Verksamhetens tid är att erbjuda ”en god omsorg med balans mellan aktivitet och vila” (LpFö, 2018, s. 15). Men för barnen blev den här vilan kort och gott ett karnevaliskt jublande nu.

## HEMMASITTAREN OCH RESURSBARNEN: ATT ”FÅ IHOP DET”

You are not mature enough to tell it like it is. Even that burden you leave to us children. But I don't care about being popular. I care about climate justice and the Living Planet. (Greta Thunberg, 2018)

Jag närmar mig slutet av essän. Jag vill erbjuda mig själv någon sorts övergripande förståelse för vad jag, som förskollärare, ska göra av alla dessa tidslinjer och röster som tydligen skapar ett sådant ”sammelsurium” av mening i förskolan.

I ett försök att knyta ihop säcken vänder jag mig till Bachtin igen. Det han identifierar som avgörande för ”polyfonin” som den gestaltas i Dostojevskijs realism är en fundamental förändring i tidsandan. Eller snarare, framväxandet av en ny epok. Varje tidsepok har sin ideologi, menar Bachtin, och när den succesivt glider över i en annan märks det i litteraturens narrativ (Dentith, 1995, s. 52f). Alla de egensinniga, moderna rösterna i Dostojevskijs romaner bröt anarkistiskt mot den ende Gudens sanning.

Hur ser det ut i vår tid?

Posthumanisterna hävdar, liksom flera andra samtida narrativ, att vår tids klimatförändringar och mer akuta ekologiska utmaningar innebär att den neoliberala produktionsdiskursen nu inte kan komma längre (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 23). Vi är inne i ett epokskifte där vi måste hushålla istället för att exploatera. Med Bachtin behöver man då fråga sig: Hur påverkas narrativen? Jag har redan varit inne på det. Vi lever i de multimodala berättelsernas tid och narrativen breder numer ut sig i de mest skilda mediala och digitala

former. Det är som om omvälvningen av vår värld som vi känner den kräver lika många berättelser som invånare.

Anjas son är ”hemmasittare” framför datorn och nätet. Jag vet inte vad han gör där. Men inspirerad av Bachtin kan jag inte annat än misstänka att även han, i sitt ”hemmasittande”, har hittat sitt eget, existentiella narrativ för att på något sätt delta i den tid han fötts in i. Och kanske är anledningen till att det narrativet gör sig bäst ”hemma” att det är mycket långt ifrån det läroplansrationella som predikas i skolan?

Jag stannar till en stund och gör en liten tankeutflykt. ”Hemmasittare”; ett nutidsfenomen. Vad vill de säga oss, *egentligen*?

Sångerskan Malena Ernman berättar i sin bok *Scener ur hjärtat* om sin dotter Greta. Greta Thunberg har med tiden gjort sig känd som en världsomtalad miljöaktivist – men i de tidiga tonåren var även hon en av dem som inte klarade att komma till skolan. (Ernman, 2018, s. 33) Hon led av depression, ätstörningar och diagnostiserades så småningom med Aspergers syndrom (ibid, s. 31f). Men nu, ett par år senare, leder hon alltså mirakulöst världsomspännande demonstrationer, talar i parlament och i styrande församlingar. Hur är detta ens möjligt? Vad är det för narrativ som gör att hennes liv kunnat röra sig så märkligt fort mellan två så till synes extrema positioner?

För att förstå det vänder jag mig till den feministiska filosofen Judith Butlers text ”Rethinking Vulnerability and Resistance”. Där definieras ”sårbarhet” inte som en existentiell, individuell egenskap i form av till exempel en ”diagnos” – utan som en *relation* (Butler, 2014, s. 3). Det vill säga ett sorts instabilt tillstånd som på ett posthumanistiskt vis hänger ihop med världen omkring. Butler talar framför allt om sårbarhetens relation till infrastrukturerna (ibid, s. 4). Skolvärlden med dess narrativ utgör en betydande del av vår abstrakta samhällliga infrastruktur. Och de barn och ungdomar som inte klarar att delta i det narrativet visar sig, med Butlers resonemang, sårbara *där, i relation till den* berättelsen. Det är alltså inte för att de *är* sårbara. Skillnaden är avgörande. För på det viset, menar Butler, är ”sårbarhet” inte ett individuellt konstituerande begrepp som står i binär relation till ”agens”. Sårbarheten rör sig istället, läst genom feministiska, icke-patriarkala glasögon, någonstans i gränslandet mellan passivitet och aktivitet. (ibid, s. 16f) Just genom att definiera sig i relation till något (normativt) döljer sig i sårbarheten *handlingskraft*. I sårbarheten finns alltid, som en osäkrad potential, det nödvändiga, aktiva motståndet som möjliggör frihet.

Malena Ernman skriver att hennes dotters miljöengagemang började med att ”Greta får inte ihop det” (Ernman, 2018, s. 40). Plikten att lydigt prestera i skolbänken och miljöforskningens rön om klimatförändringarnas konsekvenser skar sig, rent *existentiellt*. Ett vuxenvärldens

dubbla ansikte som å ena sidan brutalt och medialt rapporterar om ett jordklot på väg att gå under, *samtidigt* som det envist fortsätter hävda den produktionsdrivna prestationsdiskursens överlägsna legitimitet. Hur skrämmande måste inte det vara i de känsliga och lyhörda barnens öron?

Ingen kan veta vart Anjas sons skolvägran kommer bära hån. Kanske kommer även han, med tiden, skapa sig ett alternativt och nätbaserat narrativ för andra att följa. Det vi vet är att Greta Thunbergs instagram-narrativ i skrivande stund har över en miljon följare. På gator och torg deltar betydligt fler än så i hennes skolstrejk för klimatet. I sårbarheten fanns kraften och motståndet. Det viktiga har alltså inte visat sig vara att genom diagnoser förklara varför just Greta inte kunde ingå i skolans narrativ. Det viktiga var att hon hittade sin egen berättelse – som hon ”fick ihop”. Eller för att använda ett i den här essän mer centralt begrepp: som hade en *mening*.

Så landar jag hos våra ”resursbarn” igen. Albert och Agnes föreställda ”sårbarhet” står som skriven i pannan på dem. Genom min blotta existens som ”verksamhetsstöd” markerar vi dagligen ut dem som de som har en ”problematik”. Specialpedagogen frågar om inte Albert har en ”diagnos”. Men vad menar han *egentligen* med det? Frågar han om det inte är så att Albert helt enkelt, i sin *relation* till förskolan, har avslöjat den framtidsfokuserade, performativa diskursens meningslöshet?

”Jag bryr mig inte”, säger Albert. I don’t *care*.

Resursbarnens sårbarhet och deras hårdnackade motstånd mot den kylslagna läroplansberättelsen.

Meningen i en berättelse är alltid beroende av de begrepp och de stödpunkter den använder sig av – men den är också alltid beroende av sin form och sina lyssnare. När Albert rusar ut från avdelningen och Agnes ignorerar oss förstår vi att de inte är intresserade av vår berättelse. Förmodligen är det för att vi förlegade vuxna inte *berör* dem med vårt rationella läroplansspråk längre. Att vårt förment framtidsdrivna fokus gör att den berättelse vi försöker skapa genom projekt och annat inte involverar dem genom att göra dem omsorgsfullt *berörda, här och nu*. De är nämligen fullt upptagna med att försöka skriva en annan historia – som de ”får ihop”.

#### ESSÄNS MENING: VILJAN ATT VARA TILLSAMMANS

I *Homo Capax* skriver Ricoeur på ett ställe att människan någonstans på vägen genom historien förlorade insikten om sin ”vilja att leva tillsammans”. Denna grundläggande känsla

för vårt gemensamma sammanhang har fått ”det *glömdas* status”. Det är ett dystert konstaterande. Men i stormiga, omvälvande tider kommer denna glömda önskan fram igen, menar Ricoeur. (Ricoeur, 2011, s. 99) Kanske har vi en sådan tid nu? Ja, kanske är det den önskan som har drivit hela den här essän?

När Ricoeur formulerar sin etik vågar han sig på att göra det utifrån idén att vi människor vill vara med varandra, bortom ”dominansprinciper” (ibid, s. 151). Till skillnad från andra samtida filosofer vars etik baseras på *ansvar*, hävdar Ricoeur att människan hela tiden drivs fram av en *brist*: ”det är den sammanhängande bristen, som driver självet mot den andre” (ibid, s. 84). Som konsekvens därav blir det ”den andre” som får rollen som ”förmedlare mellan kapacitet och förverkligande” i en människas liv (ibid, s. 80). Det är en omvänd syn på etik där vårt beroende av varandra lyfts fram; vi söker varandra för att vi inte klarar oss utan varandra. Relationen mellan barn och förskollärare får i det perspektivet onekligen en mer vital definition än den ansvarstygda som läroplanen erbjuder.

Den narrativa identiteten är en ”livshistoria som sammanflätas med andra livshistorier” (Ricoeur, 2011, s. 262). Att bli till genom berättande och *brist* är att ständigt vara öppen för nya berättelser och argument och aldrig fastna i moraliska dogmer (ibid, s. 164).

När Ricoeur letar ord för detta narrativa sökande efter ”den andre” landar han i begreppet ”omsorg”: ”Det är denna intima förening mellan omsorgens etiska strävan och känslornas affektiva kroppslighet som förefaller mig rättfärdiga valet av termen ’omsorg’” (ibid, s. 93). För Ricoeur, liksom för Puig de la Bellacasa, är det alltså den känslomässiga och kroppsliga omsorgen som präglar vårt ömsesidiga beroende. Puig de la Bellacasas feministiska diskussion fördjupar den beskrivningen och grundar den i vår gemensamma, materiella och posthumanistiska existens. Omsorg är för henne ett känslomässigt och situationsbundet hårt arbete som innebär en glömd men livsviktig kunskap. På tvärs mot modernitetens framtids- och produktionsinriktade kunskapssyn har den osynliggjorts och nervärderats (Puig de la Bellacasa, 2017, s.177). Men nu ropar jorden själv efter den.

Även Bornemark vill släppa taget om kontrollens och ”pedanternas” kunskapssyn och istället hävda ett mer ödmjukt och inkännande – jag vill säga ”omsorgsfullt” – kunskapssökande, på randen mot det som inte går att veta. Hon talar om ”begär”; just detta att vi någonstans hoppfullt söker oss mot det som ändå aldrig riktigt går att fånga (Bornemark, 2018, s. 223). Det gör sökandet hållbart. Vi kan inte äga kunskapen. Kanske är *brist* egentligen ett bättre ord än begär. Genom *bristen* blir kunskapssökandet en strävan efter något som alltid till viss del gömmer sig i det okända. För vad är det egentligen vi saknar? Att rationellt söka det man vet att man söker är ganska meningslöst, eller hur? ”Vi måste helt

enkelt ha en relation till det oändliga för att vara levande” skriver Bornemark (Bornemark, 2018, s. 37) Och då är vi tillbaka hos Bachtin igen, och hans syn på den rationella ordningsdiskursen som ”avslutad” och omöjlig utan en parallellt *livgivande* – jag vill säga ”omsorgsfull”! – karnevalisk röst (Bachtin, 2007, s. 34). Ju mer vi försöker pressa barnen på utvärderingsbara svar genom distanserade frågor som *varför*, desto mer vänder de sig bort med ett rabelaiskt skratt. Och med det ger de oss faktiskt livet i verksamheten tillbaka.

Det är alltså framför allt dessa fyra filosofer och tänkare som har hjälpt mig att hitta något för mig meningsfullt i de minnen jag från början skrev ner. Jag inser att det som förenar dem är den kontextuella ”*kritiska omsorgen*” (Ricoeur, 2011, s. 193), hoppet om att vi människor ska bli mer etiskt och ödmjukt involverade i världen och varandra – och tron på berättandet. Puig de la Bellacasa skriver att hon i sin bok drivs av tanken på att omsorg kan ge upphov till nya tankesätt (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 28). Hon vill öppna upp för spekulativa berättelser om hur världen skulle kunna se ut om vi tog hand om den bättre och lyssnade efter jordens egna tempon och tidscyklar. Bornemark visar med hjälp av renässansfilosoferna Bruno och Cusanus glömda sätt att berätta om den praktiska omsorgens kunskap, väsensskilda från läroplanens ”målstyrda processer” och performativitetskrav. Som Ricoeur skriver behöver vi både historia och framtidstro för att kontinuerligt kunna berätta för varandra, med varandra, på ett meningsfullt sätt. Med Bachtin vill jag låta *alla* röster få sin plats i det ”sammanflätade” samtalet, även de kroppsliga, lekfulla och diskursivt baktalande. Det är ju de som gör *meningen* levande.

Men är det den sortens mening vi tänker oss att vi erbjuder barnen när vi iscensätter projekt om *Mönster* som vi vill ha utvärderade för vår egen prestations skull? Är det den sortens mening jag sitter med i knäet, när jag vill högläsa ”inlevelsefullt” under tystnad på vilan?

Nej. Det är den meningen som Albert laborerar med när han ritar sina hus. Det är den meningen Agnes erbjuder sina kompisar i leken. Och det är den meningen, inser jag nu, som undermedvetet väckte mina inledande minnen – och därmed kom att bli hela den här vetenskapliga essäns organiserande princip.

## SLUTORD

Jag avslutar den här essän med att försöka formulera en egen menings-definition, en definition som jag saknat trots läroplanens flitiga användande av begreppet:

*Meningen* är de omsorgsfulla berättelserna i sig. *Meningen* finns i skapandet, i leken, i sagorna; i det multimodala samtalet och samspelet mellan mig och barnen och jorden *här och nu*. *Meningen* finns överallt där människor och materia är, som ett ”kitt”. Men som den nu landar framför mig, efter att ha skrivit alla dessa sidor, är den *inte* möjlig att målstyra och kvalitetsutvärdera. Den är möjlig att *involvera* sig i, att som förskollärare landa en stund i, med en *omsorgsfull* famn som tar sig *tiden* att både lyssna och själv berätta, att ”sammanflätas” med andras berättelser. För visst vill vi vara tillsammans på förskolan, vuxna och barn? Ja, men då måste vi nog erkänna att vi behöver varandra allihop. Albert och Agnes behöver mig – och jag behöver dem. Utan dem *brister* meningen med mitt uppdrag, på alla sätt.

Frågan är då *hur* vi ska vara tillsammans. Det får nog bli en annan text. Den här avslutar jag med att konstatera att vi faktiskt vet mycket lite om vad framtiden behöver för sorts medborgare. Det enda vi vet om framtiden är att den är barnens.

## REFERENSER

- Andersson, B., Ulveaus, B., Strömstedt N. (2005) "Kan man ha en solkatt i en bur".  
[www.discogs.com/Benny-Andersson-Bj%C3%B6rn-Ulvaeus-Kan-Man-Ha-En-Solkatt-I-En-Bur-Slipping-Through-My-Fingers/release/6586281](http://www.discogs.com/Benny-Andersson-Bj%C3%B6rn-Ulvaeus-Kan-Man-Ha-En-Solkatt-I-En-Bur-Slipping-Through-My-Fingers/release/6586281)
- Alsterdal, Lotte (2014). "Essäskrivande som utforskning". I: Burman, Anders (red.) *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Bachtin, Michail (2007). *Rabelais och skrattets historia: François Rabelais' verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*. 3. uppl. Gråbo: Anthropos
- Bachtin, Michail (2010). *Dostojevskijs poetik*. 2. rev. uppl. Gråbo: Anthropos
- Ball, Stephen J. (2003). "The Teacher's Soul And Terrors Of Performaty." I: *Journal Of Education Policy* 18 (2). 215-228
- Barad, Karen (2003). "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter". I: *Signs*, Vol. 28.3 (2003), pp. 801-831
- Bjervås, Lise-Lotte (2011). *Samtal Om Barn Och Pedagogisk Dokumentation Som Bedömningspraktik I Förskolan: En Diskursanalys*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2011. Gothenburg Studies in Educational Sciences, 312. Web.
- Bornemark, Jonna (2018). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Första upplagan Stockholm: Volante
- Butler, Judith (2014). "Re-thinking Vulnerability and Resistance". <http://bibacc.org/wp-content/uploads/2016/07/Rethinking-Vulnerability-and-Resistance-Judith-Butler.pdf>
- Colnerud, Gunnel (2015). "Moral Stress in Teaching Practice." I: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21.3 (2015): 346-60
- Coole, Diana H. & Frost, Samantha (red.) (2010). *New materialisms: ontology, agency, and politics*. Durham, N.C.: Duke University Press
- Dentith, Simon & Bachtin, Michail. (1995) *Bakhtinian Thought : An Introductory Reader*. London: Routledge, 1995. Print. Critical Readers in Theory and Practice.
- Emilson, Anette, and Pramling Samuelsson, Ingrid (2012). "Jakten På Det Kompetenta Barnet. I: Nordisk Barnehageforskning 5.1 (2012): 1-16.



Enö, Mariann (2011). "Arbetsdelning och professionalism – om status, makt och motstånd i förskollärares praktiker". Växjö: Paper presenterat vid professionskonferens, Linnéuniversitetet. Svenska nätverket för professionsforskning (15 s.)

Ernman, Malena & Thunberg, Svante (2018). *Scener ur hjärtat [Elektronisk resurs]*. Bokförlaget Polaris

Foucault, (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium

Förskolan (2016). "Barnsyn då och nu". <https://forskolan.se/barnsyn-da-och-nu/>

Habilitering.se (2014). <http://habilitering.se/om-autism/aspergers-syndrom/teorier-om-annorlunda-tankande>

Jones, Liz (2013). "Children's Encounters With Things: Schooling the Body". *Qualitative Inquiry*, 19.8 (2013): 604-610

Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Liotard, Jean-François (2016). *Det postmoderna tillståndet: rapport om kunskapen*. Göteborg: Arche Press/Freudianska föreningen

Muldoon, Mark S. (2006). *Tricks of time: Bergson, Merleau-Ponty and Ricoeur in search of time, self and meaning*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press

Puig de la Bellacasa, Maria (2011). "Matters of care in technoscience: Assembling neglected things". *Social Studies of Science* 41.1 (2011) 85-106

Puig de la Bellacasa, María (2017). *Matters of care: speculative ethics in more than human worlds*. Minneapolis: University of Minnesota Press

Ricoeur, Paul (1984). *Time and Narrative. Vol. 1*. Chicago: University of Chicago Press

Ricoeur, Paul (1988). *Time and narrative Vol. 3*. Chicago: University of Chicago Press

Ricoeur, Paul (2011). *Homo capax: texter av Paul Ricoeur om etik och filosofisk antropologi*. Göteborg: Daidalos

Sjöberg, Lena (2011). "Vygotiskij goes neoliberal. Den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens examinationspraktik". *Utbildning och Demokrati* (2011), Volym 20, nr 2.

Sheridan, Sonja & Williams, Pia (red) (2018). *Undervisning i förskolan – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket

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

Thunberg, Greta (2018) “Speech addressed the COP24 plenary session December 12 2018”.  
[https://www.fridaysforfuture.org/greta-speeches#greta\\_speech\\_jan25\\_2019](https://www.fridaysforfuture.org/greta-speeches#greta_speech_jan25_2019)

*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002)  
Stockholm: Vetenskapsrådet