

Att förstå Sara: en förskollärares självreflektion



Av: Monica Mitlin

Handledare: Adrian Ratkic
Södertörns högskola | Centrum för praktisk kunskap
Magisteruppsats 15 hp
Masterprogram i praktisk kunskap | vårterminen 2021



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Sammanfattning

I den här vetenskapliga essän, som den utformats på Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola, undersöker jag genom mitt eget exempel mötet mellan en förskollärare och ett barn med rörig bakgrund och så kallade ”utmaningar” i svenska språket. Jag visar hur den till viss del kluvna pedagogiska idén i läroplanen (LpFö 18) ställer till det för min förståelse av barnet. Fokuset i undersökningen ligger på de språkliga aspekterna av mötet. Både analys och metod är inspirerade av vardagsspråksfilosofin, särskilt som den utvecklats av filosoferna Ludwig Wittgenstein och Stanley Cavell.

I essän ställer jag (själv-)kritiska frågor om vad för sorts barn läroplanen föreställer sig som idealt samt vad för sorts förskollärare som föreställs kunna frambringa det barnet. Jag hittar ett känslomässigt distanserat professionellt språk som hamnar i konflikt med det personliga. Genom att tolka både barnets och mina språkliga ageranden visar jag sedan hur denna konflikt tycks stamma ur en rädsla att befatta sig med det enskilda barnets beroende. Jag anar en professionellt betingad närhetsfobi vilken gör både barns och förskollärares egna, verkliga och vardagliga, narrativ irrelevanta. Med detta vill jag peka på vad föreställda läroplansideal får för mindre önskade konsekvenser för de enskilda livet, här och nu.

Abstract

To understand Sara – a preschool teacher’s self-reflection

In this essay written in a form developed at Centrum för praktisk kunskap at Södertörns högskola, I examine a meeting between a preschool teacher (i.e. me) and a child with a troubled background and difficulties in the Swedish language. I show how the in some respects paradoxical curriculum impedes my understanding of the child. The focus is on the linguistic challenges, and both analysis and method are inspired by ordinary language philosophy, foremost as it has been developed by Ludwig Wittgenstein and Stanley Cavell.

In the essay, I critically ask myself as a professional what sort of child the preschool curriculum is putting forth as the ideal, and likewise what kind of preschool teacher is supposed to transform that ideal child into a real one. What I find is an emotionally distanced professional language which conflicts with the personal language. I interpret this distance as a fear of dealing with the child as an existentially dependent being. I argue that this professional

phobia of closeness makes both the child's and the preschool teacher's personal and real narratives irrelevant, which in turn has undesired consequences in our daily preschool encounters.

Keywords: förskola, språk, LpFö 18, omsorg, särskilt stöd, vardagsspråksfilosofi

INNEHÅLL:

Gestaltade händelser.....	5
När marken gungar.....	9
Etiska val och forskningsfrågor.....	10
Form och metod: att skriva essä som en dialog.....	10
En professionell pedagog med ett professionellt språk.....	12
Sara och essän ur ett vardagsspråksfilosofiskt perspektiv.....	18
Språkinlärning – vad är det?	21
Om att ansvarsfullt erkänna eller undvika definitioner.....	25
En mark som gungar: epistemologiska konsekvenser.....	28
Förskolan som språkgemenskap: om det epistemologiska behovet av ett idealt barn.....	32
En alternativ ontologi för en generös epistemologi.....	37

Hörselns gränser. – Man hör bara de frågor på vilka man är i stånd att finna ett svar.¹

¹ Nietzsche, Friedrich, *Den glada vetenskapen*, [Ny utg.], Korpen, Göteborg, 2016, s. 144

– Och så har vi den här planeten, säger Kicki och lyfter upp fotbollen ur lådan.

– Jupiter! ropar flera barn i kör.

Jag sitter och håller armen runt Sara. Hon tittar på allt annat än Kicki och bollen och vrider irriterat på sig. Kroppens budskap är tydligt: *Jag vill härifrån*. Jag suckar och tar ett fastare grepp.

Så fort vi gör något som har med vårt tema att göra släcker Sara ner uppmärksamheten. Ändå fortsätter jag hoppas att hon någon gång ska vakna till och bli intresserad. För det är ju framför allt genom våra teman som vi kommer åt målen, läroplanens ämnesområden.²

Kicki leker med bollen och väcker samtidigt nya frågor. Hon är skicklig, får barnen att fundera och komma med egna tankar och idéer. Precis som det ska vara i ett reflekterande samtal.³ Samtidigt kan jag inte låta bli att konstatera att det är samma barn som vanligt som är aktiva.⁴ Vad gör de andra? Jag rör mig med blicken runt i gruppen. Vilka är med, verkligen med, på tema-båten?

Förut satt även jag på Kickis plats och pratade så där engagerat i ett samtal som successivt ledde oss vidare i utforskandet av områden som till exempel rymden. Då hade jag precis som hon en nöjd min och njöt av att känna hur intresset steg bland barnen ju mer tema-världen utvecklade sig. En meningsfull förskollärovardag med en delad kunskaphunger.

– Hon pratar bara planeter hemma nu, kunde föräldrar säga då.

Men vilka föräldrar?

Undrar jag nu.

Saras kinder är röda och fötterna hamrar hårt mot golvet. Kicki rynkar på ögonbrynen.

² *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*, Skolverket, [Stockholm], 2018: "Förskolans arbete ska inriktas på [...] att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande", s. 10

³ Ibid: "Barnen ska få möjlighet att förundras och utveckla sin förmåga att utforska, kommunicera och reflektera", s. 10; "Barn lär sig [...] genom att iaktta, samtala och reflektera", s. 11; "Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla [...] förmåga att lyssna på och reflektera över andras uppfattningar samt att reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar", s. 13

⁴ Ibid: "förskolan främja barnens utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar", s. 7; Skollag (2010:800): " Utbildningen syftar också till att [...] främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare.", kap 8, § 4

Jag har tagit på mig en annan roll i arbetslaget. Istället för att vara delansvarig för pedagogisk planering, dokumentationer, verksamhetsutveckling ägnar jag sedan ett halvår tillbaka dagarna på förskolan åt att vara ett "särskilt stöd" för Sara.⁵

Sara bor i ett familjehem. Hon har inte svenska som modersmål och fyller snart fem år. Om bara ett år ska hon flytta över till skolbyggnaden några kvarter bort och börja förskoleklass. Vi har pratat i arbetslaget om vårt ansvar för hennes fortsatta tillvaro där och i samtal med vårdnadshavarna har det framkommit att de är oroliga för hur hon ska klara sig. Saras biologiska föräldrar finns inte längre med i bilden, hennes modersmål är främmande både för familjehemmet och för oss på förskolan och säkert för dem på skolan också. Övergången till skolverksamhet är ofta en utmaning för förskolans barn men särskilt utmanande är det förstas när till exempel det svenska språket brister. Dessutom är det all denna oro Sara bär i kroppen. Hur kan vi, uppdragsenligt, förbereda just henne på allra bästa sätt?⁶

Vi bestämmer oss för att jag som personligt särskilt stöd ska försöka ge Sara ett mer riktat, intensivt språkligt lärande.⁷ Hennes ointresse för våra tema-projekt gör att vi behöver få till andra lärandetillfällen.⁸ Alltså gör jag upp en pedagogisk planering och tar fram språkutvecklande material för att på så vis säkerställa att både Sara och vårdnadshavarna får det de har rätt till. I ett avskilt litet rum skapar jag en plats där Sara och jag kan vara ifred en stund varje dag och jobba särskilt med språket.

Men planerna går ganska snabbt i stöpet. Sara är alldeles för rastlös för att kunna koncentrera sig. Hon far runt i det lilla rummet, försöker klättra upp i fönstret, pratar snabbt och undvikande. Det blir tydligt att hon bär på en massa stress som gör mina ambitioner orimliga. Jag backar och försöker komma på andra idéer, utifrån det Sara själv uttryckt intresse för.⁹ Men det går trögt. Förutsättningen för ett synliggjort och dokumenterat¹⁰ lärande är att det följer åtminstone någon sorts i förväg planerad struktur. Men varje ansats till sådant ramlar omedelbart ihop i det konkreta mötet med Sara. Hur ska jag beskriva det? Hon är en virvelvind.

⁵ Skollagen: "Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver", kap 8 § 9; LpFö 18: "Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd", s. 6

⁶ LpFö 18: "Förskollärare ska ansvara för att [...] vid övergångar särskilt uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling.", s. 17

⁷ Ibid.: "Förskolan ska därför lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska", s. 8

⁸ Ibid.: "utbildningen vara likvärdig [...] Den ska ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov och anpassas till alla barn i förskolan. Det innebär att [...] förskolans resurser [...] inte ska fördelas lika.", s. 6

⁹ Ibid.: "Utbildningen ska ta sin utgångspunkt i läroplanen och det barnen visar intresse för", s. 6; "Förskolan ska [...] lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska, genom att uppmuntra och ta tillvara deras nyfikenhet och intresse [...]", s. 8.

¹⁰ Ibid.: "Förskollärare ska ansvara för att [...] varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt följs, dokumenteras och analyseras [...]", s. 18

Idag har vi tillbringat våra vikta fyrtiofem minuter innan lunch i förskolans stora rörelserum. Sara trivs att vara där utan sällskap av andra barn. Hon har glidit runt som en drottning, smånyttat, lyft och pillat på saker, undersökt pianot, vridit och vänt på gamla cd-skivor, rytmikinstrument. Jag har haft några böcker och spel med men de ligger orörda på golvet. Inga utbrott, inget stressöverslag. Skönt. Det räckte med den känslomässiga bergochdalbana vi hade i morse. Och igår. Och dagen före det. Jag har haft en minst sagt låg ambitionsnivå för min ryggmärg säger mig att nu behöver Sara ro och inget annat. Så har jag mest suttit still på golvet med ryggen mot en mjuk väggbonad.

I den digitala högtalaren går Saras favoritlåt på repeat. Varje gång sångerskan kommer till refrängen sjunger Sara med, med stark röst, för att sedan börja skratta, högt och uppsluppet.

Allt jag behöver nu
är att hitta en annan du.
Det kommer till och med bli lätt,
du är så jävla inkomplett.
Så låt mig va,
låt mig va...¹¹

Jag skrattar med. Tack för den! Sara har något, en humor blandat med något annat, som gör att jag liksom måste lägga mig platt. Hon väcker mig på ett rent mänskligt plan, och nu, i det här stora rummet, har jag egentligen bara en bra stund. Men på det professionella planet känns det så där. Inom mig hör jag som en påminnande viskning vårdnadshavarnas vanliga fråga: – Och vad har ni gjort idag då? En fråga jag omedelbart misstänker har sikte på resultat, aktivt lärande, nya språkliga kompetenser. Läroplanssaker. Har den det? Hur som helst triggar den ett förskollärarsamvete. – Ingenting, skulle jag helst svara, bara låtit henne va...

Men det kommer jag förstås inte göra. Istället kommer jag ägna lunchrasten åt att grunna på hur jag kan formulera en sådan här stund som ett språkligt lärande. Kanske till och med göra en dokumentation möjlig att använda i åtgärdsprogrammet som det snart är dags att fylla i.¹² Om inte annat så är ju den där låttexten på svenska.

Klockan blir elva och jag reser mig.

¹¹ Miriam Bryants version av Lisa Nilssons "Allt jag behöver"

¹² När jag arbetade med Sara var en del av mitt uppdrag att fylla i ett i förväg formaliserat "åtgärdsprogram" för henne. Förskolan är inte förpliktad att upprätta åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd men det görs ofta ändå, inte minst för att redovisa vilken nytta de ekonomiskt vikta resurserna gjort (Linda Palla, "Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan?: När åtgärdsprogram blir examinerande dokument och verktyg i specialpedagogiska processer", I: Pedagogisk Forskning i Sverige årg 23 nr 1-2 2018, s. 91).

– Nu går vi och äter med de andra.

Sara skakar på huvudet.

– Jo, kom nu, säger jag.

Sara tittar på mig. Nej, nu ser hon inte glad ut längre. Jag står still ett par sekunder och väger hennes blick. I öronen ringer ordet ”måste”. Nu *måste* vi faktiskt gå och äta.

Men mina *måsten* växer ju i skogen med Sara. Ibland lyfter jag upp henne och bär med henne i alla fall, gråtande, fäktande. Ibland avleder jag och skojar om annat så att hon inte märker att vi gör det som måstes. Med halvdant resultat. För Saras vilje-energi är av en helt egen kaliber. Jag har känt henne i lite mer än ett halvår och börjar förstå att hon bär på erfarenheter som gör henne, ja, villkorlös.

Sara knuffar till mig som om hon kan läsa mina tankar. Men så börjar hon skratta igen och hoppar glatt ut i korridoren. Puh.

Det slamrar hemtrevligt i köket. Nu går det ju riktigt bra! Ja, det är som ett spel, detta. Ett vågspel i nuet med en dirigentpinne som oförutsägbart rör sig emellan oss. Nu följer jag med bara, reagerar. Kommer vi komma fram till avdelningens glasdörr där vid korridorens slut? Kommer hon att öppna den, lugnt och kontrollerbart, eller kommer hon att kasta sig ner för trappan till vänster istället, mot hallen och porten? Eller kommer hon krypa in i bokhörnan till höger, gömma sig mellan kuddarna där? Jag har faktiskt ingen aning.

Det blir trappan. Precis framför glasdörren stelnar hon till som om någon lagt ett frostigt trollspö över henne och sedan kastar hon sig snabbt åt sidan. I reflex slänger jag ut en arm. Hon studsar rätt in i den, som mot en metallfjäder. Obehagligt berörd sänker jag armen. Men då far hon mot bokhörnan istället. Hon tar tag om en hylla och välter ner den: pang! Böckerna far genom luften, virvlar som ystra fåglar. Jaha, nu är vi igång igen. Jag vill bryta in men hejdar mig. Ser temateckningarna ryka; en efter en drar hon ner dem från väggen. Ritsch, ratsch, ritsch, ratsch.

Kims ansikte dyker upp bakom glasdörren. Hans min är tydlig: Nu får det räcka! Jag behöver sätta en gräns. Han kommer ut och fattar Sara mjukt om axlarna.

– Såja, nu äter vi lunch.

Kim försöker vända henne för att föra in henne på avdelningen. Men då flippar det förstås helt. Sara börjar skrika, slåss, försöker bita honom. Kim tar ett lite fastare grepp och får ner henne på golvet. Han har händerna om hennes handleder, inte hårt, men det räcker för att hon ska stelna till och få ett skrämt uttryck i ögonen. Kim ser osäker ut och släpper. Och på mindre än en halv sekund är Sara på väg nerför trappan.

Jag springer efter och hittar henne i hallen. Med sammanbiten min står hon och sliter kompisarnas byxor och jackor från krokarna. Jag avvaktar. Inga fler sammandrabbningar. Det blir fem långa minuter. Sedan glider hon med ett djupt andetag ner på golvet. Hon har tårar längs kinderna. Jag tycker så fruktansvärt synd om henne.

Så vänder hon sig emot mig, långsamt, med en koncentrerad blick som går rätt in:

– Jag tycker Kim är ful.

”Ful”. Adjektivet landar som det ska: utpekande, klargörande, meningsskapande. Jag tvekar innan jag mumlar:

– Ja.

Vad ska jag säga?

Vi sitter tysta en stund. Sedan lämnar vi hallen för att äta med de andra. Min kropp känns sliten när vi går stegen upp för trappan. Sara håller mig i handen, en kall men svettig liten näve.

Senare på eftermiddagen sitter jag på gården med Sara i knäet. Några andra barn sitter omkring oss och småpratar. Det är avslappnat, så där som det kan bli på eftermiddagen när flera barn redan hämtats och förskoletillvaron känns nästan som ett hem. Snart kommer Kim med femfrukten. Borta vid grinden står kollegan Nisrin och skrattar tillsammans med en förälder.

En av Saras kompisar kommer fram och lägger huvudet på sned.

– Varför är du aldrig arg på Sara?

Jag tvekar.

– Är jag inte?

– Nej.

Han skakar på huvudet. Jag blir tyst. Det har jag inte ens tänkt på. Är det verkligen så? Jag blir lite generad. Men han lyssnar inte längre. Sara har tagit hans hand för att ta med honom till klätterställningen. Leken tar vid. Saras expertområde.

NÄR MARKEN GUNGAR

Vem är du, Sara, som har en sådan förmåga att rubba hela min yrkessäkerhet? Som riskerar sätta hela min yrkesjargong i halsen på mig? Som förorsakar nästan ontologiska konsekvenser i min gamla inkörda förskollärartillvaro?

Vem är du?

När kaos kommer vill man fråga någon om råd. Jag söker efter en ledstång i osäkerheten och vänder mig till barnet självt. Är det professionellt?¹³

Tja, någon måste jag ju vända mig till när mina egna resurser inte räcker till. Någon som tar mig vidare.

ETISKA VAL OCH FORSKNINGSPRÅG

Det har gått en del år, Sara, och jag väljer att blanda in andra yrkesrelaterade erfarenheter i ditt namn. Ingen som läser detta ska behöva känna igen sig på fel sätt, inte heller du.¹⁴ Jag har mött andra barn som liksom du haft en rörig bakgrund och det vi på förskolan brukar kalla ”utmaningar” i det svenska språket. De får också gå för ”Sara” här. Kanske kan man kalla dig en hybrid? Ett samlande namn för olikheter och likheter vilka skollagen, i sin tur, med sitt språk, valt att kalla ”barn i behov av särskilt stöd”.

”Sara”: barnen som med sina ”särskilda” behov fått mig, förskolläraren, att tvivla både på mig själv och mitt yrke.

Jag ångrar inte att jag tog uppdraget att vara med dig istället för att ha ansvar för teman och andra pedagogiska aktiviteter. Det hände mycket med mig som jag är tacksam för. Men ändå måste jag erkänna: när du lämnade förskolan var jag inte nöjd. Hur nära varandra vi än kom att stå, fortfarande finns där något som känns, ja, oförlöst.

När jag nu tänker på vem jag var, där och då, är det faktiskt en person jag inte riktigt får fatt i. Minnet slirar; jag känns så vag. Du hade en så stark utstrålning, en så tydlig personlighet. Men jag? Vem var jag egentligen? Vad hade jag för agenda, för ”ansvarskännande”?¹⁵

Nej, jag är inte nöjd. Och därför vill jag använda den här essän till att försöka förstå orsakerna till det. Som två förformulerade forskningsfrågor, där den ena handlar om förskolans praktik och den andra om mig och dig:

– Vad är det som gör att läroplansmålen i språk kan kännas så hopplöst omöjliga i relation till vissa barn? (Eller: Varför blir det ibland en sådan diskrepans mellan det praktiska arbetet på

¹³ I *Barnkonventionen [Elektronisk resurs] FN:s konvention om barnets rättigheter*, UNICEF Sverige, Stockholm, 2009: ”Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad”, Artikel 12. Översatt i LpFös retorik: ”Barnens åsikter ska tas tillvara i utbildningen [...] På så sätt kan barnen utveckla tilltro till sin egen förmåga samt bli delaktiga och utöva inflytande över utbildningen.”, s. 6.

¹⁴ För att uppfylla god forskningssed och individskyddskravet har jag, i enlighet med Göran Hermerén (red.), *God forskningssed*, MTM, Johanneshov, 2016, s. 8, s. 12, på så vis anonymiserat ”Sara”.

¹⁵ LpFö 18, s. 7. Då gällde en tidigare läroplan de begrepp jag här diskuterar och den pedagogiska kärnkonflikt jag snart kommer till fanns också i den tidigare.

förskolan och de läroplansabstrakta visionerna?)

– Vad är det jag behöver förstå för att kunna göra så att det inte är så?

FORM OCH METOD: ATT SKRIVA ESSÄ SOM DIALOG

Den här texten har formen av en vetenskaplig essä, som den utvecklats på Centrum för Praktisk kunskap på Södertörns högskola. Idén med en vetenskaplig essä är att den, till skillnad från en traditionell uppsats, genom själva skrivandet låter skribenten undersöka sina egna yrkeserfarenheter. På så sätt kan perspektiv utvecklas som under den erfارande stunden inte var möjliga att se.¹⁶ I mitt arbete med Sara var jag ofta uppslukad av situationen. Tack vare essäformen får jag nu möjlighet att gå tillbaka i tiden och undersöka vad det egentligen var som styrde mitt handlande där och då, och vad som hindrade mig från att se andra sätt att agera på.

Det handlar alltså om en skrivande reflektion. Men det finns förstås olika sätt att reflektera. Här vill jag låta reflektionen ta sig ett dialogiskt uttryck, och jag väljer att hämta inspiration från den dialog som oroligt rör sig i filosofen Ludwig Wittgensteins verk *Filosofiska undersökningar*.¹⁷

Wittgensteins stil fascinerar mig. Med hjälp av dialogformen lyckas han åstadkomma något som både är estetiskt tilltalande och framhäver djupet och komplexiteten i det han skriver. Utsagorna liksom studsar fram emot varandra i kortare och längre paragrafer. En röst bryter av mot en annan, en ständig skepsis lurar mellan raderna och som läsare är det aldrig läge att helt slå sig till ro. Det är som om Wittgenstein med sitt sätt att skriva vill få läsaren att dela hans frustration över att det egentligen aldrig går att slå sig till ro med en tanke som slutstation. Tvärtom framstår själva tänkandet i *Filosofiska undersökningar* som en språklig, nästan destruktiv kraft av ifrågasättanden.¹⁸

Men det finns en mening i det undersökande som Wittgenstein iscensätter. Vid ett tillfälle kallar han det ”terapi”.¹⁹ Genom att dialogiskt undersöka vad vi säger till varandra och vad vi tror att vi menar med det vi säger kan vi bättre förstå både oss själva och varandra. I akademiska sammanhang kallas metoden vardagsspråksfilosofisk. Och det är inspirerad av en sådan jag vill skriva den här essän.

¹⁶ Lotte Alsterdal “Essäskrivande som utforskning”. I: Burman, Anders (red.), *Konst och lärande [Elektronisk resurs] Essäer om estetiska lärprocesser*, 1, Södertörns högskola, Huddinge, 2014, s. 54

¹⁷ Ludwig Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, Ny utgåva, Thales, Stockholm, 2021

¹⁸ Ibid., §19, §315, §325 för att ta några ex. Min läsning är starkt påverkad av filosofen Stanley Cavells läsning, vilket jag återkommer till.

¹⁹ Ibid., §133

Jag kommer därför att försöka pressa dialogformen så hårt jag kan. Först och främst genom att dialogiskt förhålla analysen till den inledande gestaltningen. Detta får bli den röda tråd som (förhoppningsvis) leder läsaren genom texten. Men sedan också genom andra dialoger, som den mellan Sara och mig, liksom den mellan huvudtext och noter. Därutöver vill jag försöka fördjupa tankarna genom att föra en dialog med andra texter, litteratur hämtad ur förskoleforskningen och ur den vardagsspråksfilosofiska traditionen.

Jag tar upp de vardagsspråksfilosofiska tankegångarna igen längre ner. Men först behöver jag försöka återupprätta något sorts minnessamtal med mig själv som den jag var innan Sara kom till förskolan. För även om en dialog med fördel riktas mot något utanför det egna universumet är den essäistiska reflektionens grund förstås ytterst en inre dialog.

EN PROFESSIONELL PEDAGOG MED ETT PROFESSIONELLT SPRÅK

Fram tills att jag blev Saras särskilda stöd tyckte jag mig veta rätt mycket om både barn och lärande. Jag var trygg i min yrkesroll och svängde mig naturligt med förskolans speciella yrkesjargong och begrepp.²⁰ Läroplanenligt sa jag att vi ”erbjuder”²¹ barnen aktiviteter i hopp om att väcka deras ”nyfikenhet och intresse”²². Jag sa att vi ”inspirerar”²³ dem och ger dem ”förutsättningar”²⁴ och ”möjlighet”²⁵ till ”lärande och utveckling”²⁶. Att vi ”utmanar”²⁷ barnen med lärandeaktiviteter, att vi ”stimulerar”²⁸ dem och ”tar tillvara”²⁹ deras egna sätt att ”skapa sammanhang och mening”³⁰ för att nå ”varje barn”³¹ utefter just dess unika ”förutsättningar”³².

Ja, jag lät orden rulla på, vid föräldramöten, arbetsplatsträffar, fortbildningar. För jag hade, precis som det förväntas av en professionell förskollärare internaliserat läroplanen.³³ De

²⁰ Den akademiska förskoleforskningen kan till viss del sägas syfta till att höja förskollärares yrke till en profession och de texter om förskollärares professionella uppdrag jag refererar till i det här avsnittet vittnar om en tydlig önskan att definiera vari professionskompetensen egentligen består. Att ha en gemensam begreppsapparat betonas särskilt av Ann S. Pihlgren, *Förskolans professionella begrepp: en introduktion*, Upplaga 1, Studentlitteratur, Lund, 2020, s. 12.

²¹ LpFö 18, s.7, 8, 10, 12, 15

²² Ibid., s. 8; ”nyfikenhet” s. 8ff, s. 13, s. 15, s. 19; ”intresse” s. 5-10, s. 12-16, s. 18f

²³ Ibid., s. 6ff, s. 10, s. 15, s. 19

²⁴ Ibid., s. 6-13, s. 15-20

²⁵ Ibid., s. 5f, s. 8ff, s. 13, s. 18, 19

²⁶ Ibid., s. 5, s. 7, s. 9-13, s. 15, s. 17-20

²⁷ Ibid., s. s. 6-11, s. 15, s. 18f

²⁸ Ibid., s. 6-11, s. 12f, s. 13, s. 15, s. 19

²⁹ Ibid., s. 8ff

³⁰ Ibid., s. 7

³¹ Ibid., s. 7, s. 10, s. 12f, s. 15f, s. 18f

³² Ibid., s. 8

³³ Lena Rubinstein Reich, Ingegerd Tallberg Broman & Ann-Christine Vallberg Roth, *Professionell yrkesutövning i förskola: kontinuitet och förändring*, Upplaga 1:1, Studentlitteratur, Lund, 2017, s. 114

begrepp som med sin repetitiva förekomst nästan frambesvärjer läroplanens syn på lärande hade jag frivilligt gjort till mina egna. ”Lärande”, hade jag kunnat förklara (om någon skulle fått för sig att fråga), är något som uppstår i ett socialt sammanhang, som ett relationellt fenomen, och ”kunskap” är något som ”konstrueras”³⁴ i barnen enligt en ”meningsskapande”³⁵ princip. Och förskollärarens pedagogiska uppgift är att liksom passivt-aktivt följa detta och på så sätt ”fånga”³⁶ lärandepotential så fort en sådan dyker upp.

Ja, den professionella uppgiften att kratta manegen för barnens meningsfulla kunskapskonstruerande hade jag villigt tagit på mig.

Det enda som skavde lite var det där med läroplanens ”mål”. För jag fick det faktiskt inte riktigt att gå ihop. Det var som om läroplanen, bakom kulisserna, talade med lite kluven tunga.

Min lojalitet med läroplanens första del (”Förskolans värdegrund och uppdrag”) var nästintill total (och är åtminstone till viss del fortfarande). Men när det kom till den andra delen (”Mål och riktlinjer”) blev det lite klurigare. Den pedagogiska idén att låta barnens nyfikenhet leda vägen för våra dagar tillsammans stämde väl överens med min syn på barn som självständiga lärandesubjekt.³⁷ Men att sedan ändå styra deras sökanden mot något som i slutändan, av mig, skulle bockas av som ett uppnått mål kändes motsägelsefullt i samband med så små barn.

Vad jag inte visste då var att jag hade fog för att känna det där skavet. Läroplanen vilar nämligen på två olika pedagogiska inriktningar som utvecklats i svensk förskoleforskning de senaste decennierna. Dels handlar det om en postkonstruktionistisk tradition med just det öppna och mållösa utforskandet som utgångspunkt, dels om en ”utvecklingspedagogik” som sätter ett konkret och uppnåeligt ”lärandeobjekt” som utgångspunkt för förskolepedagogens arbete.³⁸ Båda kan sägas samsas någorlunda i det övergripande sociokulturella perspektivet, men enligt min erfarenhet inte tillräckligt för att skapa professionsharmoniska signaler till den enskilda

³⁴ Sonja Sheridan & Pia Williams (red.), *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt*, Skolverket, Stockholm, 2018, s. 24f, s. 41, s. 50, s. 84, s.

³⁵ Att barn konstruerar mening och kunskap är ett sociokulturellt, postkonstruktionistiskt och utvecklingspedagogiskt grundantagande, vilket formuleras bland annat i Sheridan & Williams, *Undervisning i förskolan*, s. 14. I LpFö 18: ”Barn skapar sammanhang och mening utifrån sina erfarenheter och sätt att tänka”, s. 7 (min kurs.)

³⁶ *Skolverkets Allmänna råd med kommentarer. Måluppfyllelse i förskolan*, Skolverket, [Stockholm], 2017, s. 20; även vanligt förekommande i förskolelitteraturen, t.ex Christina Wehner Godée, *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*, 2. uppl., Liber, Stockholm, 2010; Susanne Svedberg, *Professionell i förskolan*, Andra upplagan, Gothia fortbildning, Stockholm, 2019, s.19; Rubinstein Reich et al, *Professionell yrkesutövning i förskola*, s. 112

³⁷ Med pedagogisk idé menar jag här den svenska varianten av den italienska Reggio Emilia-pedagogiken som introducerades på 1990-talet. För mer inblick i denna rekommenderas en nutida klassiker i sammanhanget, Ann Åberg, Ann & Hillevi Lenz Taguchi, *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*, Andra upplagan, Liber, Stockholm, 2018

³⁸ Göteborgsbaserade professor Ingrid Samuelsson Pramling representerar den senare, Stockholmsbaserade professorerna Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi den förra.

förskolläraren.

Utvecklingspedagogen skriver under på:

Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen. [...] Förskollärare ska ansvara för det pedagogiska innehållet i undervisningen och för att det målinriktade arbetet främjar barns utveckling och lärande.³⁹

Den postkonstruktionistiska gillar:

Barn skapar sammanhang och mening utifrån sina erfarenheter och sätt att tänka. [...] Barnen ska ges tid, rum och ro till eget skapande. De ska få möjlighet att utforska, reflektera kring och beskriva sin omvärld. [...] Barnen ska] få möjligheter att upptäcka och förundras, pröva och utforska samt tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter.⁴⁰

Utifrån den postkonstruktionistiska föreställningen att kunskap är något föränderligt som konstrueras olika både över tid och av olika människor går visserligen läroplanens kluvenhet att betrakta som en sorts diplomatisk generositet. Men för den förskollärare som praktiskt ska utföra det som står i *styr* dokumentet blir det ändå problematiskt. Ska jag betrakta barnen som kompetenta nog att lära utifrån sin egen inneboende kompass – eller ska jag sätta ett tydligt lärandeobjekt med målet att de ska fatta framför näsan på dem?

Förklaringen till varför målen har en så central plats i läroplanen står dock inte bara att finna i utvecklingspedagogiska tankegångar. Det svenska utbildningssystemet underordnas precis som övrig välfärd sedan 1990-talet en marknadsstyrd organisation med fokus på resultat och effektivitet.⁴¹ Termen som brukar användas är NPM, New Public Management. Kortfattat innebär NPM en ideologisk föreställning att kvalitet skapas genom konkurrens. Och för att få till konkurrens måste man så att säga instifta en mållinje.

Förskolans mål är den morot som varje NPM-organiserad verksamhet behöver för att hitta riktning i sin kvalitetssträvande tävlingsiver. Och det som sedan sätter extra ekonomiskt spinn i maskineriet är det fria skolvalet och skolpengen.⁴² Genom att locka med kvalitet och god måluppfyllelse kan den enskilda förskolan locka till sig barn(/peng) och genom att barn(/föräldrar) söker sig till just den enskilda förskolan kan denna få medel att utveckla sin verksamhet mot än högre kvalitetsmål och därmed få än bättre konkurrenskraft.

Ett spinnande marknadsekonomiskt hjul som rimmar hyfsat väl med det gamla Bibelordet att

³⁹ LpFö 18, s. 7

⁴⁰ Ibid., s. 7, s. 9, s. 10

⁴¹ Rubinstein Reich et al, *Professionell yrkesutövning i förskola*, s. 32f

⁴² De två främsta organisationsprinciperna i den svenska varianten av en NPM-skola/förskola.

åt den som har ska vara givet. Och statens gudomliga insyn i snurrandet sker sedan genom förskollärares och rektorers uppdrag att ”systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen” genom ”dokumentationer”.⁴³ För det är ju genom dessa som staten kan säkerställa att den faktiskt får det som den genom NPM-organisationen lagt ut på entreprenad: kompetenta ”samhällsmedlemmar”⁴⁴.

Ett frekvent ledord i läroplanen är ”utveckling”. Begreppet förekommer hela 61 gånger. ”Utveckling och lärande” förekommer 34 gånger och begreppet ”lärande” 46 gånger – men bara tre utan att i någon form associeras till utveckling.

Utveckling är läroplanens religion.

Och förstådd genom NPM:s grundläggande premisser inte bara möjlig att relatera till barns konstitution som växande och tillblivande individer, utan även till idén om utbildning som en sorts tävlingssträcka, där den som utvecklas mest (mot läroplansmålen) liksom vinner.

Ja, jag tar mig friheten att uttrycka mig drastiskt här. Men med den i det närmaste tjugoförstyrt envishet som begreppet ”utveckling” återkommer i läroplanen kan det faktiskt upplevas som en klåda. En stress som antyder att något liksom kommer dö kvalitetsmässigt om inte en ständig och oavbruten utveckling kan påvisas.

Men ingen dör på förskolan av att det regelbundet kommer dagar när inget utvecklas alls. När vi bara låter saker ”va”; tillåter barnen att utan den professionellt aktiva och ansvarstagande förskollärares stimulerande, utmanande och inspirerande lärandeengagemang glida runt i ett stort rörelserum lite som de vill. Tvärtom brukar sådana dagar eller tillfällen utgöra någon sorts levandegörande andningshål i en verksamhet som annars lite för ofta tenderar stressflåsa sig fram i sitt tillstånd av konstant personalbrist, alltför stora barngrupper och dåligt samvete.⁴⁵

Utveckling är förstås inte bara ett ledord i förskolesammanhang. Det är ett begrepp med långa historiska rötter ner i vårt intensivt produktions- och prestationsinriktade västvärldssamhälle. När den individuella människan under upplysningen med Descartes i spetsen släppte taget om Guds beskyddande hand och beslöt göra sitt eget tänkande till tillvarons grund så drog en nästan magisk mänsklig handlingskraft in över världen. Ångmaskiner uppfanns, fabriker upprättades, kolonier erövrades; löpande band, motorer, elkraftverk uppfanns och utvecklades. Egentligen

⁴³ Skollagen 4 kap, 3§, 4 kap § 6; även <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/dokumentation-i-forskolan>

⁴⁴ LpFö 18, s. 7

⁴⁵ <https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/barngrupperna-ar-fortfarande-for-stora>

är det rent sanslöst vad människan som art förmår utveckla. Och kanske inte undra på att det kan medfölja en viss rädsla för att vi ska förlora den förmågan. Och att vi därför oupphörligen behöver fortsätta producera och utveckla sådana ”aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarfulla”⁴⁶ magiker som oss själva, helst redan i förskolan.

För vår egen skull.

Men för vår egen skull talas det numera alltmer också om avveckling.

I vår framfart har vi⁴⁷, som det visat sig, även utvecklat sådant som nu varslar inte bara om katastrofala utan till och med apokalyptiska följder. Och hur ska vi förhålla oss till det?

Uppväga det professionella utvecklingsuppdraget med ett parallellt avvecklingsuppdrag?

Hylla stunderna där vi låter barnen ”va” som något pedagogiskt premierbart, något både ur mänskligt och miljömässigt hänseende ”hållbart”⁴⁸?

Tanken känns nästan farlig.

I varje professionell blick på barnet finns i den läroplansstyrda förskolan alltid ett visst mått av sökande efter utveckling. Inget annat är möjligt med tanke på de 61 ”utveckling” en läskunnig förskollärare så lätt internaliserar. Men när jag nu läser läroplanen inser jag att det också är i begreppet ”utveckling” som de postkonstruktivistiska, utvecklingspedagogiska och NPM-organiserade konfliktytorna lyckas samsas. Som i ett sorts stormens öga. För hur väsensskild barn- och människosyn man än kan rota fram i dessa skilda idévärldar så är det utveckling som i dem alla står högst i prioriteringsordningen. Precis som den moderna människan överlag formulerats här i väst sedan Descartes frimodiga *cogito ergo sum*: vår gemensamma väg är *framåt!*

Jag landar en stund och funderar över vem jag var på jobbet innan Sara tvingade mig titta åt sidan. Var det bara i ruset av ständig yrkesutveckling jag svävade runt där, som en förebildlig lykta för alla växande små samhällsmedlemmar omkring mig?

Nej, det var förstås annat också. En rörlig vardag med skratt, gråt, snortorkande, blöjbyttande, kramande, tillrättavisande. En konkret omsorg som ofta faktiskt dominerade tillvaron. Men det var som om jag inte räknade med detta. Eller, som att detta inte räknades. För det går liksom inte att se någon utveckling i sådant. Det bara är. Och när jag nu tänker efter inser jag att en hel

⁴⁶ LpFö 18, s.

⁴⁷ Det vill säga ”vi” i länder med resurser att göra så.

⁴⁸ Begreppet förekommer i LpFö 18 (t.ex. s. 5) men alltid som ”hållbar utveckling”. Kanske borde det emellanåt även kunna kombineras med t.ex. ”lärande”, eller ”omsorg”.

del av den stress jag upplevde säkert berodde på att jag hela tiden strävade till att få sådana saker avklarade så att det verkligt betydelsefulla och utvecklande kunde komma i gång.

Läroplanen betonar att förskoleutbildningen ska vara ”rolig, trygg och lärorik för alla barn” och att ”omsorg, utveckling och lärande” ska bilda en ”helhet”.⁴⁹ Men med den över tid tilltagande tyngdpunkten på lärande⁵⁰ och lärandebegreppets trogna klistrande vid utvecklingsbegreppet kan det vara svårt att riktigt omfamna och njuta av de mer vardagliga omsorgssysslorna.

Att ha ett internaliserat professionellt språk färgar oundvikligen en pedagogs barnsyn. Som professionell förskollärare förväntar jag mig ett visst barn, som utvecklas åt ett visst håll.⁵¹ Det ”aktiva, kreativa, kompetenta” blir till någon sorts frön som jag undermedvetet både söker och ser i barnen omkring mig. Och när jag så möter ett barn som inte stämmer överens med dessa förväntningar, eller åtminstone inte så pass att det går att tolka i enlighet med en kommande utveckling gentemot lärandemålen, kan två saker hända. Antingen får jag svårt att över huvud taget upptäcka barnet – mitt språk räcker ju inte till – eller så tappar jag mitt professionella språk och börjar använda mig av ett annat, personligt.⁵²

Det som hände mig när jag mötte Sara var framför allt det senare. Och det jag tror frustrerar i efterhand är bland annat att jag inte tyckte det personliga var tillräckligt. Att jag fortsatte leta efter det professionella språket för att inte riskera bli gränslös eller, ja, oprofessionell.

Är att vara personlig att vara oprofessionell?

Det finns ett klassiskt inbyggt dilemma i förskolläraryrket som har att göra just med det professionella ställt i kontrast mot det personliga. Saken diskuteras av forskare i förskollärlitteraturen och jag hittar där olika sätt att försöka förvandla det som i andra sammanhang brukar betraktas som goda mänskliga egenskaper (lyhördhet, engagemang, förståelse, emotionell närvaro, att kunna lyssna⁵³) till ett professionellt, medvetandegjort

⁴⁹ LpFö 18, s. 7

⁵⁰ Rubinstein Reich et al, *Professionell yrkesutövning i förskola*, s. 25

⁵¹ Lena Sjöberg, “Vygotskij goes neoliberal: Den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens examinationspraktik.” I: *Utbildning & Demokrati*, 2011, vol 20, nr 2; s. 49; Ann-Marie Markström, “Talking about children’s resistance to the institutional order and teachers in preschool.” I: *Journal of Early Childhood Research*, 2010;8(3), s. 308, s. 311

⁵² Inte minst ett besviket och frustrerat sådant, vilket jag anar mellan raderna i Markströms artikel om hur förskollärare talar om barns motstånd med deras föräldrar, s. 307ff

⁵³ t.ex. Sonja Sheridan, Annette Sandberg & Pia Williams, *Förskollärarkompetens i förändring*, första upplagan, Studentlitteratur, Lund, 2015, s. 8f, Rubinstein Reich et al, *Professionell yrkesutövning i förskola*, s. 67, Sheridan & Williams, *Undervisning i förskolan*, s 65.

”förhållningssätt”⁵⁴. Motivet är att göra jobbet just till en profession, med all den status och respekt som följer med detta. Vi tar inte bara hand om barn på förskolan lite hur som helst. Vi gör det på ett erfarenhetsmässigt beprövat, vetenskapligt grundat och begreppsligt förhöjt vis.⁵⁵ På så vis utövar inte den förskollärare som bara pratar personligt sitt lagstadgade uppdrag.

Det är sympatiska motiv i ett kvinnodominerat, traditionellt ofta rätt nedvärderat yrke. Men ändå är åtskillnaden inte lätt att göra. Och i förskolechefen Susanne Svedbergs instruktiva bok *Professionell i förskolan* hittar jag, nästan som en felsägning, ett mer vardagsnära och hoptrasslat sätt att beskriva saken: ”Den privata och professionella rollen ligger i vårt arbete nära varandra. [...] Som professionell i förskolan förhåller man sig till den värdegrund som uppdraget vilar på [...] Du är helt enkelt en godhjärtad människa som tycker om barn och människor.”⁵⁶

Oj. Kan man verkligen lösa upp dilemmat så lätt? Formuleringen känns uppriktig, men ändå inte tillfredsställande. För, ärligt talat, är det väl en lite för högtflygande vision? Även om jag tyckte om Sara tycker jag sannerligen inte om alla människor. Gör det mig oprofessionell?

Frågan vecklar ut sig. Utvecklar sig, utan att leda till något egentligt mål alls. Det är inte lätt att skilja dessa saker åt i förskolan – men det är inte heller lätt att slå sig till ro med att de är ett och detsamma. I mötet med Sara balanserade jag improvisatoriskt, efter stunden. Och antagligen var det delvis detta som gjorde att jag kände mig så vag. Det som förenklat tillvaron på förskolan för mig tidigare var att yrkeskostymen med dess retorik suttit så bekvämt. Nu började den sitta trångt. Och då trängde det fram personliga saker som jag dittills undanhållit.

Men vart är den här texten på väg? Mot rena självanalysen?

Nej, nu måste jag avbryta mina minnen och släppa in andras tankegångar ett tag istället. Även om det är självreflektion jag är ute efter vill jag ju gärna försöka sätta mina erfarenheter i ljuset av något ”större”. Som till exempel en vardagsspråksfilosofi.⁵⁷

⁵⁴ Rubinstein Reich et al *Professionell yrkesutövning i förskola*, s. 55: ”De många personliga egenskaperna är framträdande, men kan också ses som *professionella förhållningssätt* som är utmärkande för förskolläraryrket.” Vidare i samma bok (s. 67) om ”*relationell kompetens*”: ”Detta är inte personliga egenskaper, det är *professionell kompetens* utvecklad genom utbildning och erfarenhet.” Men till sist (s. 108) igen: ”i en studie av [förskollärares] beskrivningar av yrkesidentitet [...] konstaterar [forskarna] att ’personliga egenskaper’ överskuggar andra kompetenser.”

⁵⁵ ”Utbildningen ska alltid vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”, LpFö 18, s. 10. Den ekonomiska aspekten av behovet av ökad yrkesstatus är inget som kommenteras av den förskolelitteratur jag refererar till här, men i enlighet med NPM-ideologin är ökad status förstås detsamma som höjd lön.

⁵⁶ Svedberg, *Professionell i förskolan*, s. 95, s. 70 (min kurs.)

⁵⁷ Fördelen med just vardagsspråksfilosofin är dock att jag med detta ”större” inte behöver bekänna mig till någon särskild teori eller ideologi. Det ”stora” i vardagsspråksfilosofin är, som Rupert Read, *Wittgenstein's Liberatory Philosophy*, 2020, s. 1, påpekar, tvärtom att den kan hjälpa till att frigöra (”liberate”) människor från

SARA OCH ESSÄN UR ETT VARDAGSSPRÅKSFILOSOFISKT PERSPEKTIV

Stanley Cavell är en amerikansk vardagsspråksfilosof som läst och tolkat Wittgenstein i flera verk.⁵⁸ Det är också genom läsningen av dessa som jag lärt känna Wittgenstein närmare – och nu har jag ärligt talat svårt att förstå *Filosofiska undersökningar* utan att Cavells framskrivna mening lägger sig emellan. Men det är jag tacksam för. För den vardagsspråksfilosofi som Cavell representerar lyfter just det sårbara och utsatta hos Wittgenstein.⁵⁹ Cavell uppfattar dialogen som ett uttryck för ett allmänmänskligt sökande, vilket Wittgenstein intrikat lyckats sätta ord på.⁶⁰ Och jag håller med. Det finns något smärtsamt igenkännbart över de där filosofiska undersökningarna som bara fortsätter vrida och vända på saker. Något kaxigt självständigt men ändå envist letande efter ett medmänskligt fäste. Nästan som Sara där i hallen. Mellan raderna hör jag den underliggande önskan att någonstans, av någon, förr eller senare, få en ”bekräftelse”⁶¹ för sina ordval, för att använda Cavells återkommande uttryck.

Jag vill också ”erkännas”⁶² och nå fram med mina ord! Men jag vill även vrida och vända på dem. Jag vill inte längre svänga mig slentrianmässigt med en internaliserad förskollärarjargong hämtad ur läroplanen utan att förankra dem i en vardaglig praktik där alla barn får finnas med. Jag vill ha professionella ord som landar på rätt plats även hos barn som Sara.

När Cavell i sina verk så småningom går vidare i sitt vardagsspråksfilosofiska sökande hamnar han hos en landsman, den amerikanske författaren och filosofen Ralph Waldo Emerson.⁶³ Där hittar han en upprorisk beskrivning av hur det känns att inte bekräftas och erkännas i de egna upplevelserna:

alienerad teoribildning och hjälpa oss att stå ut med det som är här och nu, i *vardagen*. Vilket kanske kan sägas vara hela poängen med att över huvud taget skriva en självreflekterande essä.

⁵⁸ Särskilt det som brukar kallas ”den sene” Wittgenstein där just *Filosofiska undersökningar* utgör det centrala verket. För en introduktion till de Cavellska tankegångar om språk jag använder mig av i den här essän rekommenderas ”The Availability of Wittgenstein’s Later Philosophy”, i Stanley Cavell, *Must we mean what we say? A book of essays*, Updated edition, Cambridge University Press, Cambridge, 2015.

⁵⁹ Stanley Cavell, *This new yet unapproachable America: lectures after Emerson after Wittgenstein*, Living Batch Press, Albuquerque, 1989, s. 68

⁶⁰ I en äldre intervju publicerad på youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=eIIKqEl8xEw>) sätter Cavell ord på hur han efter flitig läsning av *Filosofiska undersökningar* kom att fastna vid det här draget i Wittgensteins text

⁶¹ Stanley Cavell, *The claim of reason: Wittgenstein, skepticism, morality, and tragedy*, New ed, Oxford University Press, New York, 1999, s. 209. Jag översätter ”acknowledgement”. Cavell återkommer kontinuerligt till begreppet i hela sin produktion.

⁶² Även här översätter jag ”acknowledgement”. Jag känner ett behov av båda dessa svenska begrepp för att komma åt det Cavell menar. Svenskan träffar dock inte engelskans naturliga association till ”knowledge”, vilket Cavell gör en stor poäng av. Jag återkommer till detta.

⁶³ fr.a. i Stanley Cavell, *Conditions handsome and unhandsome: the constitution of Emersonian perfectionism*, Open Court, La Salle, Ill., 1990; Cavell, *This new yet unapproachable America*

Ingen av deras sanningar är helt sann. Deras tvåa är inte den riktiga tvåan, deras fyra ingen riktig fyra, vilket får till följd att varje ord de säger irriterar oss och vi begriper inte hur vi ska bära oss åt för att få någon sorts rätsida på dem igen.⁶⁴

”Varje ord” irriterar när andras sätt att använda orden inte stämmer med mina. När erkännandet uteblir kan hela världen kännas falsk.

Cavell återkommer till citatet i sina böcker.⁶⁵ Här finns samma frustrerade sårbarhet som han hittar hos Wittgenstein, dock med en vassare udd. Om en människa inte får den bekräftelse hon behöver måste hon söka upprättelse. Syna orden som världen använder och undersöka vad det är som inte stämmer. Och sedan återerövra orden, både för sin egen och världens skull, för att på så vis, förhoppningsvis, göra världen lite bättre.⁶⁶

Emersons stycke träffar rätt i mig. När jag mötte Sara var det precis på det sättet som en alternativ verklighet trädde fram och krävde något annat än det slentrianmässigt förgivettagna. Saras ord la sig inte villigt till rätta enligt den förskollärarsanning jag bar runt i min ficka. Hon talade på ett annat sätt – som öppnade upp för nya ”sanningar”.

”Du är så jävla inkomplett”...

Få barn har jag mött med samma självklara, orädda närhet till den egna iakttagelsen. Och ändå tror jag att hon ibland var det räddaste jag mött.

Hur bemötte jag det? Hur tog jag emot hennes ord? Erkände och bekräftade jag dem?

Jag försökte hänga med så gott det gick. Men också envisas med att fortsätta försöka iscensätta dessa stunder av ”språkinläring” jag fått för mig var ett så viktigt, professionellt uppdrag. Jag måste undersöka detta.

Emerson använder ordet ”conversation” istället för dialog. Cavell visar i sin läsning hur Emerson associerar ordet både till ”conversion” och ”aversion”.⁶⁷ Med det vill han uppmärksamma den Emersonska nödvändigheten av att ibland uttrycka ett kraftigt avståndstagande i det dialogiska mötet. Att liksom ta spjärn mot det outhärdliga – för att på så vis nå dialogens inneboende möjlighet att hitta nya sätt att tala, genom att ”transfigurera” sig själv genom orden.⁶⁸

⁶⁴ Ralph Waldo Emerson, *Självförtröstan*, Vikbopress, Vikbolandet, 2016, s. 15. Ola Klippvik översätter med ”allt de säger” men jag har ändrat och följer engelskans ”every word they say” (”varje ord de säger...”)

⁶⁵ T.ex. Cavell, *This new yet unapproachable America*, s. 73, Cavell, *Conditions handsome and unhandsome*, s. xxxvii

⁶⁶ Cavell lyfter även fram Emersons användning av ”constitution”. Genom att moraliskt jobba på sin egen konstitution” bidrar man till att förbättra även sitt lands (USA:s) konstitution. Cavell, *Conditions handsome and unhandsome*, s. 11

⁶⁷ Cavell, *This new yet unapproachable America*, s. 69

⁶⁸ Ibid., s. 43

Saras kroppsspråk bar en sådan kraftig aversion inom sig. Och det vi gjorde när det var som värst var att mer eller mindre direkt och handgripligt försöka fånga henne, precis som jag som dittills professionell förskollärare försökt ”fånga” lärandet så fort jag var i närheten av barns lek eller spontana iakttagelser.

Men lyssnade jag efter den sanning som Saras kroppsspråk talade? Försökte jag förstå den bakomliggande erfarenhet som uppenbarligen gjorde att det svenska språk jag ville stödja henne i inte räckte till alls? Jag skäms i efterhand, men jag tror inte det. Inte tillräckligt.

Jag läser vidare i Emersons essä ”Självförtröstan” och upptäcker fler trotsiga yttranden som ringar in i vår tid:

Samhället är ett aktiebolag vars ledamöter kommit överens om att garantera varandra bröd i utbyte mot självbestämmanderätten. Vad som främst efterfrågas är konformism. Själv tilliten är dess fiende.⁶⁹

Hoppсан! Det är nästan som om Emerson raljant siar om vad som ska komma i vår NPM-organiserade välfärd. Att den konkurrensdrivna jakten på utveckling ska komma att präglade definitionerna på lärande, att vi ska börja, för att använda förskoleforskaren Sara Folkmans uttryck, ”villkora vårt lyssnande” på barns ord efter de mål och teman vi har i bakhuvudet.⁷⁰ Och därmed riskera göra oss både blinda och döva för det lärande och varande som tar sig andra, själv tillitsfulla uttryck, på alternativa, icke-konformistiska språk.

Vad var Emerson för en profet?

Vad kan han lära mig idag?

Att lyssna på ”varje ord” med en vardagsspråksfilosofisk uppmärksamhet är att vilja förstå varför de sägs, i vilken situation, av vem och ur vilken erfarenhet. Det är ett djupgående sökande som även vill vidga förståelsen av den egna erfarenheten. Jag får av Emersons essä uppfattningen att han var en modigt skrivande man.

Man måste våga ta i både sitt språk och sin erfarenhet.

Vågar jag?

I essäns trygga, retroaktiva form kan jag åtminstone försöka.

SPRÅKINLÄRNING – VAD ÄR DET?

⁶⁹ Emerson, *Självförtröstan*, 9f

⁷⁰ Sara Folkman, *Distans, disciplin och dogmer - om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*, Stockholm University, Lic.-avh. Stockholm: Stockholms universitet, 2017, s. 3. Folkman skriver (s. 6) om hur den i svensk förskola normativt rådande Reggio Emilia-pedagogiken i sin jakt på ett viss sorts lärande formar pedagoger som förmår lyssna till visst men inte till annat.

Jag ville lära Sara ett språk. Men för Wittgenstein är språk inte ett objekt utan en praktik. En av Cavell ofta citerad paragraf i *Filosofiska undersökningar* lyder: ”Vi för tillbaka orden från deras metafysiska till deras alldagliga användning”⁷¹ Språk är ett verb, något vi gör genom vår användning; det handlar om att språka. Och jag inser det rimliga i påståendet. Men ändå, funderar jag, är väl själva orden något man måste lära sig?

Cavell hejdar mig. Jag har en alldeles för naiv syn på ords betydelser. Att använda språk, säger han, är inte något obekymrat nedplockande som vore orden fixa och färdiga definitioner på en klädlina. Det är inte alls säkert att den jag talar med är van att använda orden som just jag gör – det är inte ens säkert att jag själv har full koll på vad jag faktiskt lägger i orden när jag väl plockat ner dem.⁷²

För att verkligen förstå språk måste vi förstå både varandra och oss själva som talare.⁷³ Och det kräver ett klargörande av både oss själva och det sammanhang vi talar i. Detta lär mig Wittgenstein och Cavell. Men då, med dig, Sara, hade jag en betydligt mer enkel inställning till ord och dess betydelser: En ros är väl en ros är väl en ros, för att parafrasera Getrude Stein.⁷⁴

Du var ofta skeptisk, Sara. Du krånglade, var totalt ointresserad av våra teman och ville aldrig spela de språkutvecklande spel jag tagit med mig till våra undervisningsstunder. Trots din lekfixering vid Disneyfigurer vände du dig konsekvent bort när jag tog fram böcker om dem för att ”samtala”⁷⁵ och ”kommunicera”⁷⁶ kring.

Jag famlade efter att ”erbjuda” dig språkutveckling; så pass att jag fyllde en liten färgglad väska med laminerade bokstäver, bilder föreställande djur upptagna av diverse typiskt mänskliga aktiviteter (tala i mobil, bädda sängen, åka skidor, etc⁷⁷), små påsar med föremål att sortera i kategorier av antal, färg och form. Men inget tycktes ”stimulera” dig nog att stanna kvar.

Min oro för att du inte skulle få en tillräcklig svenska inför skolstarten speglade förstås en typ av oro som säkert är vanligt förekommande i förskolan när det kommer till barn med andra

⁷¹ Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, §116

⁷² Cavell, *Must we mean what we say?*, s. 36

⁷³ Ibid., s. 222f

⁷⁴ I Gertrude Steins dikt ”Sacred Emily”, (https://en.wikipedia.org/wiki/Rose_is_a_rose_is_a_rose_is_a_rose) (1922). Eg. ”A rose is a rose is a rose” vilket på ett ytligt plan kan användas för att säga att en sak är vad den är. Steins avsikt var dock det motsatta, att visa på det med ett begrepp associerade innehåll som kan skilja definitionerna åt.

⁷⁵ LpFö, s. 8

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ja, Sara, jag borde skriva citattecken runt ”typiskt mänskliga” – men så tänkte jag ju tyvärr inte då.

modersmål än svenska. Och mina försök till aktiviteter speglade, åtminstone då för några år sedan, likafullt en variant av de språkinlärningsmetoder en del målinriktade förskollärare tenderar att ta till i samma situation. Aktiviteter som, påpekar den Wittgensteinläsande pedagogikforskaren Sangeeta Bagga-Gupta, helt negligerar den språk~~användande~~ kompetens som barnet självt har, genom det implicita budskapet att språk är något en förskollärare ”ger” ett barn.⁷⁸

Behövde du mitt ”särskilda stöd” i din språk~~användning~~, Sara, egentligen? Behövde du de ord jag plockade fram ur min lilla väska, definierade och klara som vore de små pärlor att sätta på det okomplicerade och ideala livets pärlband? Eller behövde du något helt annat?

I Cavells läsning av Wittgenstein är kontext ett centralt begrepp. Varje ord finner sin (flyktiga) definition i den kontext det befinner sig och varje talare yttrar sig från sin unika ”position”.⁷⁹ Och problemet med språkaktiviteter som koncentrerar sig kring ”språklådor” kan tyckas vara att de avkontextualiserar definitionerna. Men faktum är att problemet är större än så. Alltför ofta innebär språk~~användning~~ något diskursivt, något normerande.⁸⁰ Jag erbjuder inte min väska i ett meningsvakuum. Mitt sätt att välja föremål, mitt sätt att tala om dem, skriver in både mig och Sara i en kontext. Men det är en kontext som är min. Eller min professionella. Det jag mellan raderna säger är: så här använder vi språket här.⁸¹

Som om jag skulle kunna bestämma det!

”Allt jag behöver nu, är att hitta en annan du”...

När jag samtalar med Sara kring sakerna jag tagit fram glider jag lätt in i rollen av den som ”vet” vad orden betyder. Men Sara, som säkert behöver sitt språk för helt andra saker än det jag har i väskan, har inte minsta nytta av mig i den stunden. Hon önskar bara jag var någon annan.

Och så drog hon. Först ner i hallen; men förr eller senare alltid tillbaka in i leken med sina kompisar. För där verkade hon trots allt alltid få den bekräftelse hon behövde.

⁷⁸ Sangeeta Bagga-Gupta, “Language and identity beyond the mainstream. Democratic and equity issues for and by whom, where, when and why”. *Journal of the European Second Language Association*, 2017, 1(1), s. 103.

Jag vågar misstänka att även om läroplanen till viss del kan tyckas ha en vid syn på språklig kommunikation och betonar vikten av att barnen ska ”kunna tänka, lära och kommunicera i olika sammanhang och för skilda syften” (s. 8) är det nog alltför gärligt de mer konkreta formulerade målen, t.ex. ”ett nyanserat talspråk och ordförråd”, ”intresse för skriftspråk” (s. 14), som avgör hur språkaktiviteter arrangeras för barn med ”särskilda” språkbehov.

⁷⁹ T.ex. Cavell, *Must we mean what we say?*, s. 239

⁸⁰ Jag använder Carlssons & Bagga-Guptas ord ”språklådor”, i Reidun Carlsson, Reidun & Sangeeta Bagga-Gupta (2006): ””Verktyg och lådor”: En studie om språkfokuserade aktiviteter för minoriteter på förskolearenor”, *Nordisk Pedagogik*, Vol. 26, taget från deras undersökning av hur s.k. språkförskolor jobbar med språkinläring. Deras sätt att använda språklådor var i princip detsamma som mitt sätt att använda språkväskan. Carlsson & Bagga-Gupta visar på det diskursivt normerande i aktiviteten, s. 205ff

⁸¹ Jag återkommer till detta ”vi” nedan.

Ja, så var det, Sara. kompisarna älskade dig. Villkorslöst. Ingen kunde lekspråket som du.

Den norske pedagogikforskaren och Cavelläsaaren Steinar Bøyum skriver i en artikel om omöjligheten i att veta *vad* barn faktiskt lär sig i sin interaktion med pedagoger.⁸² Han utgår från Cavell men bakom resonemanget anar jag en för Cavell mycket central scen hos Wittgenstein. En lärare försöker lära en elev en talföljd. Läraren vill få säkra bevis för att eleven verkligen förstått. Men vad innebär det att ”förstå”, frågar Wittgenstein.⁸³ Kan en lärare någonsin *förstå* hur en elev förstått?

Wittgenstein är konsekvent i sitt ifrågasättande; och får mig att ifrågasätta. Nej, det går nog aldrig att helt förstå vad och på vilket sätt ett barn förstår. Det en lärare framför allt kan hoppas på är att eleven någonstans köper det läraren säger och gör och börjar göra och säga likadant. Och i det hoppet finns, som Bøyum påpekar, också den underminerande risken att eleven snappat upp definitioner och betydelser i lärarens språkanvändning som läraren absolut inte avsett som ”lärandeobjekt”.

Jag funderar över vad du egentligen lärde dig när jag försökte få till de där språkstunderna, Sara. Kanske var det att snåla med orden när det kom till oss förskollärare? Att det kan vara bättre så, i en pedagogisk värld som hellre letar ”meningskonstruktion” i det du säger, med sikte på målenligt och dokumenterbart lärande, än lyssnar bakåt, varsamt och avvaktande.

Men jag gav upp ibland också. Jag satte mig med ryggen mot väggen i rörelserummet och sjöng med i din favoritlåt. Våra ögon möttes och vi skrattade. Texten i den där låten var så träffande, det blev så komiskt – och du älskade svordomen, eller hur? Jag med. En sådan är ju också språk, språk med en mening som är svår att förklara hur den ”konstrueras”. Och jag är så glad att vi ändå fick mötas så. Svordomen blev en kontakt som slöt ihop oss över ålderskillnaderna, språkskillnaderna, erfarenhetsskillnaderna. Fast visst kan jag önska att jag hade haft även ett professionellt berättigat språk för det. För att kunna visa att du och jag faktiskt lärde oss något viktigt i dessa stunder också.

I leken sker ett lärande, hävdar läroplan och annan förskolelitteratur.⁸⁴ Det är ju därför vi förskollärare ska ”fånga” det. Men vad händer när vi fångar det (eller tror att vi fångar det)?

Inte sällan känns det som om något slocknar. Som om vissa barn drar sig ur och låter de mer tematiskt drillade barnen ta över.

⁸² Steinar Bøyum, (2007). “Philosophy and Language Learning”. *Studies in Philosophy and Education* 26 (1), s. 49, 55

⁸³ Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, §143-149

⁸⁴ LpFö 18, s. 8, t.ex. Sheridan & Williams, *Undervisning i förskolan*, s. 104f

Du var en sådan som drog dig undan den professionella håven, Sara. Ändå var du en sådan total lekmästare. Så fort vi inte hade tema eller satt ner på våra reflekterande samtal stod kompisarna i kö för att få leka med dig. Du kunde ta upp i princip vad som helst, en penna, en kloss, ett plastdjur – och så var leken i gång. Föremålen blev något helt annat; fantasin sprang före och plöjde väg för nya associationer och nya möjligheter. Hur begränsat ditt ordförråd än var: i leken höll du täten och kompisarna fick hänga med så gott de kunde, med sina ord, sitt språkliggörande.

I leken hade du ditt hemmavatten. Men den fick inte bli avbruten av en utomståendes tolkning. För då tog det stopp, eller hur?

Jag reflekterar vidare över det. Och börjar undra om det snarare var leken som experimentell kontextväxling du trivdes i.

Låter det för krångligt? Förlåt, men jag behöver sådana här ord, Sara! De är mitt hemmavatten. Men egentligen är essäskrivandet också, precis som din lekmagi, en sorts undersökande lek med kontexter. Friheten att ställa dem hypotetiskt mot varandra, försöka leva sig in i situationer och positioner som jag aldrig i verkliga livet kan få komma i närheten av eller ens komma på. Och jag skulle inte heller vilja bli avbruten nu, i min skrivlek, av någon som kommer och försöker ”fånga” vad jag egentligen pysslar med. Då skulle jag ju tvingas sluta förstå det som hela den här essän vill försöka förstå: mig själv, och kanske dig.

Jag kan aldrig bli du, Sara, och jag kan bara gissa om dina motiv att leka så intensivt. Men jag kan fortfarande, så gammal jag är, förstå njutningen i att låta orden prövas i olika sammanhang och på så vis forma om och förändra sina betydelser, för att successivt, kontinuerligt och aldrig avslutat göra mig som användare mer rättvisa.

Ordleka.

Nu vill jag leka med ordet ”utveckling”!⁸⁵

Jag släppte dig tillfälligt fri i rörelserummet och du lät omedelbart ditt eget stillsamma sökande ”veckla ut” sig. Du vred och vände på föremålen, prövade dem med dina händer. Det fanns ett gammalt dockskåp där med djur- och människofigurer och ibland stannade du till och lät deras liv spela upp sig en stund. Kanske sökte du en historia åt dem, som vecklade sig både framåt och bakåt. Musiken ville du spela om och om igen och vissa dansrörelser återkom du till, gång efter annan. Det var som om du vände in dig i tillvaron i exakt det av-, in- och utvecklande tempo som var möjligt för dig. För det var invecklat att vara du, eller hur? Och ingen utomstående kunde veckla ut detta invecklade åt dig utan att inveckla även dig i projektet. Och

⁸⁵ Förutom det intensiva intresset för att följa vad språket *gör* med oss människor och världen – när vi *använder* det – uppfattar jag just ordleken som central i Cavells vardagsspråksfilosofiska metod.

det kunde förstås vara nog så invecklat för den som försökte. För det krävde ju att även den – jag – vågade både in- och utveckla sig. Och säkert avveckla sig ibland också.

Ibland fick vi sådana mål-avvecklade, in- och utvecklande stunder, bara du och jag. Jag tror du behövde dem. För i kompisleken gick det ibland nästan för fort. Fantasikontexterna virvlade runt så att de liksom riskerade berusa dig. Ja, vi skulle låtit saker ”va” lite oftare, Sara. Utan språklåda. För även jag behövde det, ärligt talat.

OM ATT ANSVARSFULLT ERKÄNNA ELLER UNDVIKA DEFINITIONER

”Så här använder vi språket här.”

Vi.

”Vi”?

När jag framför Saras mindre nyfikna näsa tog fram min språkväska var det som en sorts introduktion till förskolans (diskursiva) sätt att betrakta språk som ett lärandeobjekt. Situationen känns pinsam i efterhand. Och nu inser jag hur väsensskild den stolpiga introduktionen var från den språkliga ”initiering” som Cavell beskriver.⁸⁶

När ett barn kommer till världen, säger Cavell, finns där redan en väntande mänsklig språkgemenskap. Orden möter via omgivningens munnar barnet som en kulturell skatt. Men det är först när barnet tar dem i sin egen mun som de får sin verkliga betydelse. Barnen prövar dem och letar med hjälp av dem sin egen plats i språkgemenskapen. Och genom att sedan, förhoppningsvis, bemötas med omgivningens erkännande får barnet sin plats och världen blir begriplig som en *delad* verklighet.⁸⁷

Orden har alltså, enligt Cavell, visserligen hyfsat etablerade definitioner i språkgemenskapen. Men det är först när barnet får egen tillgång till dessa som världen kan avtäckas som något möjligt att vara i. Då blir barnets ”jag” en del av språkgemenskapens ”vi”.⁸⁸

”Vi”-ets erkännande är livsnödvändigt, säger Cavell. Men eftersom ”vi”-et består av individer uppstår förr eller senare alltid lite gnissel. För aldrig är det säkert att de definitioner som står till buds, till exempel av ett begrepp som ”ful”, helt och hållet stämmer överens med vad det unika barnet behöver ordet till. Och då måste barnet försöka ”undvika”⁸⁹, eller åtminstone justera, den etablerade definitionen och ladda ordet med sin egen betydelse, i sin tvingande

⁸⁶ Cavell, *This new yet unapproachable America*, s. 60.

⁸⁷ I avsnittet ”Criteria and Judgement” i Cavell, *The claim of reason*, finns en utförlig genomgång av dessa tankar och hur Cavell relaterar dem till Wittgenstein.

⁸⁸ Cavell, *Conditions handsome and unhandsome*, s. 72, s. 76, s. 112, Cavell, *Must we mean what we say?*, s. 13

⁸⁹ ”Avoidance” är Cavells ord, Cavell, *The claim of reason*, s. 329

önskan att uttrycka just sin unika ordanvändande plats och position: – *Detta* är fult för mig, inte *det där!*

Och huruvida *detta* i språkgemenskapen sedan kan accepteras⁹⁰ som ett möjligt sätt att expandera den gemensamma definitionen av ”ful” beror på om någon annan gemenskapsrepresentant ger sitt erkännande. Om inte står barnet kvar där, ensamt, argt och ledset, med sitt ”ful” som egentligen inte betyder någonting alls i den gemenskap det trots allt tillhör.

Eller tillhör barnet den, om inte dess ordanvändning bär?

Ja, frågan kan låta grym, Sara. Men är det inte precis så det kan kännas, när man stirrar en förskollärare i ögonen och säger: ”Jag tycker Kim är ful” och förskolläraren får något skrämt i ögonen och hoppas att åtminstone inte Kim hör? Antingen erkänner förskolläraren din användning av ”ful”. Eller så hör du inte till den här förskolan alls.

Var det så det kändes?

Och hur kändes det då när jag tog fram min språkväska? Som om orden inte bara var *hyfsat* etablerade, med en liten öppning för ditt aversiva behov av att justera förskolesvenskans definitioner? Utan liksom skrivna i sten?

I efterhand hoppas jag att du uppfattade mitt ”ja” som en bekräftelse. Att du tog det med dig och fyllde det med det du behövde för att känna åtminstone någon sorts upprättelse. Även om jag just då inte hade noblare motiv än att undvika mer bråk (och det kollegialt dåliga samvetet säkert avslöjade sig som en tvetydig grimas). För kanske gjorde det ändå att jag luckrade upp språkväskans stentavel-”vi” lite?

Ja, om Cavell var välvillig och på snällt humör kunde han kanske ge mig ett retroaktivt erkännande och säga att jag med mitt ”ja” undermedvetet tog ansvar för ditt sätt att använda ordet ”ful”. Att jag mitt i kaoset trots allt var lite ”ansvarskännande”.

Ansvar är ett centralt ord i den vardagsspråksfilosofi Cavell representerar. Han använder ordet inspirerad av Wittgenstein-citat ovan: det är *vi* som återför orden in i vardagen. *Vi*, inte ”vi”, utan *vi* som *du*, som *jag*, som *vem* som helst, som tar orden i våra munnar och fyller dem med våra, *dina*, *mina*, betydelser. Stå för det! säger Cavell.⁹¹ Vem du än är. Och stå upp för andras rätt att göra likadant.

Han verkar anse sig behöva betona det. För det finns, hävdar han, hos alla människor en stark

⁹⁰ Cavell, *Must we mean what we say?*, s. 212

⁹¹ Inte bokstavligen, men det är så jag tolkar den ”moraliska” eller ”Emersonska perfektionism” han utvecklar i och med sin Emerson-läsning. Cavell, *Conditions handsome and unhandsome*, s. 1-32

tendens att försöka slippa ifrån ansvaret för sina ord.⁹² Som till exempel jag, när jag vill att min språkväska tar över ansvaret för språkinläringen. Men om ord var så stabila och kunde ta ett sådant eget ansvar för sina betydelser så vore det väl meningslöst att tala?

Cavell menar att det är just talarnas förskjutningar av ordens betydelser som gör språk levande. Han beskriver det som ett oavbrutet projicerande av ord in i nya kontexter.⁹³ Du överrumplar mig med din användning av ordet ”ful”. I den kontexten hade jag inte tänkt mig det; nu fick ”ful” en ny innebörd. Du vitaliserar språket. Och det gör du rätt i. För i min språkväska händer ju ingenting så länge sakerna bara ligger där. Det är inte någon sorts Brasseväska där orden börjar morra och låta av sig själva så fort jag lyfter på locket.⁹⁴ Det är *jag* som måste ge dem bälgs och mening. Och det är när jag låtsas som om det inte är jag som gör det blir det, ja, ointressant. Att klättra i ett fönster blir betydligt mer spännande.

Wittgenstein skriver om den mänskliga drömmen om ett språk där orden fungerar som självständiga objekt, ”utan friktion, där betingelserna alltså i en viss mening är ideala”.⁹⁵ Ja, visst vore det skönt om vi kunde tala med varandra så friktionsfritt, språklådeidealt? Ungefär som jag dräller ur mig mina internaliserade läroplansbegrepp på arbetsplatsträffar och konferenser när inte ni barn är närvarande. Men det är ju inte så de funkar i jobbverkligheten. Wittgenstein fortsätter: ”men där vi just därför heller inte kan gå. Vi vill gå; alltså behöver vi *friktion*. Tillbaka till den skrovliga marken!” Hela poängen med att jobba på förskola är ju att hantera friktion. Efter två utvecklingsdagar i följd längtar jag intensivt tillbaka till vardagen.

Om jag på jobbet vill tala om ett barns ”utveckling och lärande” måste *jag* ta ansvar för hur jag använder orden, i relation till just *dig*. Och när jag sätter mig ner och plockar alienerade saker ur en språkväska måste *jag* veta vad jag sysslar med.

Jag förstår det nu, Sara. Bland annat sådant lär jag mig tack vare dig.

EN MARK SOM GUNGAR: EPISTEMOLOGISKA KONSEKVENSER

Som scenen med Sara vecklade ut sig erbjuder den en hel del lärande i form av diskursiva insikter. Jag kan i efterhand fatta innebörden i att hon rev ner temateckningarna som hon inte själv varit delaktig i att göra. Begripa budskapet i de utslängda böckerna, till majoriteten fyllda med vita barn, med vita föräldrar, i vita hus, med vita hundar och vita bilar. Jag kan ana

⁹² Cavell, *This new yet unapproachable America*, s. 57

⁹³ Cavell, *Must we mean what we say?*, s. 48?

⁹⁴ Jag syftar till barnprogrammet ”Fem myror är fler än fyra elefanter”. För en närmare förklaring: <https://www.youtube.com/watch?v=YkeX8PwNj-g>

⁹⁵ Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, §107

innehållet i blicken som hon skräckslaget riktade upp i Kims ansikte, vittnande om att det fanns en historia där, en klangbotten som gjorde upplevelsen mycket värre än vad Kim och jag någonsin kunde ana. Jag kan förstå hur hon slet ner kompisarnas kläder som stod hon helt enkelt inte ut mer, med det ”vi” som slöt sig om henne som inkluderande cirkel som paradoxalt ville fånga henne genom ett uttryck som ändå förutsatte att hon var hopplöst utanför: ”i behov av särskilt stöd”.

Nu ser jag att det du sökte nog bara var uppriktig, helhjärtad omsorg, Sara. Tid att landa, tid att vara.

Men får man säga så? Men hennes lärandeutveckling då?

Vi landade i hallen och du sa den mest självklara sanningen där och då: Kim är ful. För vad annat än ful är den som försöker inkludera ett barn genom att tvinga, hålla fast och skrämman upp det? Oavsett hur viljen och välvillig och desperat den personen är.

Jo, jag vet, jag har också hållit fast dig, Sara. Och jag har sällan känt något så panikslaget i mina armar. Om någon skulle frågat mig hur jag kände mig då skulle jag tveklöst svara ”ful”. Även om jag precis som Kim inte visste vad jag annars skulle göra, vore det ett högst passande ord. Ett ord som skulle kunnat uttalas med ansvar för sin betydelse, där och då.

Jag skäms. Jag skäms över dubbelmoralen i ett ord som ”inkludering”.⁹⁶

Men även skammen kan vara en tillgång i det ansvarsfulla lärandet, säger Cavell.⁹⁷

Och så fanns ju det de där gångerna då jag åtminstone någorlunda tog ansvar för orden mellan oss. Som i hallen. På ett sätt tror jag att jag minns det så väl för att det var precis där, precis då, som det hände något med mig. Existentiellt och professionellt. Som skakade om både mina ontologiska och epistemologiska grundvalar och gjorde så att jag skiftade perspektiv – genom att behöva hitta ditt perspektiv i mig själv. Jag borde varit tacksam för det redan då. Att jag för den ömsesidiga förståelsens skull fick en chans att transformeras av en annan människas ord.⁹⁸

Men nu låter jag kanske lite väl högtidlig, Sara? Fast jag tror jag behöver få trösta mig med sådant, när jag nu tänker tillbaka på den där löjliga språkväskan.

När jag läser Cavell uppfattar jag tanken att det vi människor kallar kunskap hänger intimt samman med vad vi gemensamt erkänner som kunskap. Att kunskap på sätt och vis handlar om

⁹⁶ Begreppet betraktas ofta per automatik som något idealt eftersträvansvärt, t.ex. på Specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida: ”Inkludering är en pågående demokratisk process som visar på alla människors rättigheter, lika värde och som ständigt söker efter bättre sätt att tillvarata mångfald och olikheter”, <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/inkludering/>

⁹⁷ Cavell, *Conditions handsome and unhandsome*, s 16

⁹⁸ Jag inspireras här igen av den moraliska, ”Emersonska perfektionismen”, där Cavell formulerar just ordanvändning som en mänskligt transformerande kraft. Cavell, *Conditions handsome and unhandsome*, s. 1-32

en sorts mänsklig handskakning: *detta* är kunskap. Och att kunskapen därför inte är så stabil som vi tror; med tanke på hur många vi är som ryms i detta ”vi”.

Cavell utgår i sitt resonemang kring detta sin vana trogen från en paragraf i *Filosofiska undersökningar*:

Till språkligt samförstånd hör inte bara en överensstämmelse i definitioner, utan också (hur sällsamt det än må låta) en överensstämmelse i omdömen.⁹⁹

Wittgenstein skriver om språk. Men jag ser samma behov av en gemensam värdebas när det kommer till den kunskap som vävs kring våra mänskliga interaktioner. För att en sådan kunskap ska kunna formuleras krävs ett alltid ett ömsesidigt erkännande av sanningen i den; i praktiken utgörs den alltid av värdeöverenskommelser.¹⁰⁰ Men detta tenderar vi glömma bort. Precis som vi vill med språket vill vi att humanvetenskaperna ansvarar för sina begrepp själva, när vi väl formulerat dem. Om det står skrivet att lärande sker genom ett aktivt ingripande i barns ”meningskonstruktion” vill jag kunna räkna med att det är så.

Men i hallen blev den mer jordnära kunskapen helt enkelt att fasthållning är fult. Det kom vi överens om, Sara, genom ett gemensamt erkänt omdöme.

När Cavell ordleker sig fram till en sin syn på kunskap är det med hjälp av det engelska ordet för erkännande: ”acknowledgement”. I ordet ryms ”knowledge”, kunskap, vilket får Cavell att associera och utveckla både existentiella och epistemologiska tankegångar. Intrikat vindlar han sig långt utöver den trygga grund som säkert de flesta av oss önskar att kunskap och vetenskap ska utgöra. Och jag lockas in i vidare funderingar.¹⁰¹ Vad är skillnaden mellan att erkänna kunskap och att erkänna en annan människa – och hur hänger detta hänger ihop?

Jag kan inte utveckla de tankarna här, Sara. Men ändå vill jag säga att jag tror att en människas möjlighet att få kunskap om världen hänger samman med att hon blir erkänd av en annan människa. Den kunskap du får om världen ska göra den möjlig, för dig, att vara i.

⁹⁹ Wittgenstein, *Filosofiska undersökningar*, §242

¹⁰⁰ I engelska översättningen av *Filosofiska undersökningar* är ”überstimmung” (”överensstämmelse”) översatt med ”agreement”. Cavell använder sig både av ”agreement” och ”attunement”. Jag väljer ”värdeöverenskommelse” här eftersom det faller mig mer naturligt i munnen. Men kanske skulle ”värdeöverensstämmelse” rimma bättre med Wittgensteins intention, vilken jag uppfattar siktar in sig på något som sker liksom spontant, som i en till hälften medveten stämsång att dras med i.

¹⁰¹ Cavell, *Must we mean what we say?*, s. 236f. Jag gör inga anspråk på att utveckla hela Cavells intrikata resonemang kring detta, utan tar mig tvärtom friheten att beskära rejält. Det Cavell överlag ger mig är en stark inspiration att tänka själv om det han tänkt om – och där är det alltid lätt att dra gränsen för vem som tänkt vad... Med mitt rumpflugna sätt att hänvisa till Cavells högst centrala begrepp ”acknowledgement” vill jag här framför allt väcka tankar om vad som kan vara problematiskt med en blind tro på generaliserande dogmer i humanvetenskaperna (t.ex. inom pedagogiken).

När den feministiska och Wittgensteinläsande filosofen Naomi Scheman problematiserar Cavells ”vi” gör hon det ur ett epistemologiskt perspektiv. Hennes frågor handlar om vad ”vi” bygger vårt kunskapssökande på. Vad ”vi” får den kunskap som ”vi” erkänner ifrån, och vad språket har för roll där.

Scheman har en öppet politisk agenda att undersöka vad ett förment ”vi” egentligen består av, och hon lyfter fram vikten av att förstå kunskap som situerad.¹⁰²

Rymmer det ”vi” Cavell tänker sig till exempel traditionellt diskursivt underordnade röster som kvinnors röster, rasifierade röster, queera röster, funktionsvarierade röster? Det är inte bara individuella ”jag” som kan få sitt sätt att erfara världen negligerat av ett ”vi”, det är hela grupper som osynliggörs och tystas av ett majoritetsspråk. Frågan är, skriver Scheman, om dessa egentligen erkänner ett ”vi” överhuvudtaget.¹⁰³

I sitt projekt att visa på det ömsesidiga beroende som alla våra röster står i påpekar alltså Scheman att vårt sökande efter kunskap och vetenskapliga överenskommelser måste vara öppna även inför de marginaliserade perspektiven. Hon efterlyser en ”epistemology of largesse”¹⁰⁴, en generös epistemologi som baserar sin sanning, sin hävdade objektivitet, på en så bred pålitlighet som möjligt. För visst behöver vi kunna tala om sanning och objektivitet, säger Scheman, men då måste den vara trovärdig, för så många som möjligt.¹⁰⁵

En läroplan ska kunna litas på även av dem som inte tillhör den diskursivt dominanta gruppen. En vetenskapligt hävdad syn på språkinläring ska fungera även för dem som inte är infödda i den kulturella språkdräkt som vetenskapen formuleras på.

När de humanvetenskapligt orienterade professorerna Simona Bartacco och John Gibson i en text inspirerad av Cavell diskuterar föreställningen om ”den Andre” ur ett postkolonialt perspektiv visar de på svårigheten att i ett ”vi” försöka hävda sin röst med hjälp av ett redan satt, kolonialt språk.¹⁰⁶ Att behöva tala för sin egen sak med ord som i sig formats av idéer om över- och underordning ger inte riktigt de där frigörande möjligheterna att tänja på definitionerna som Cavell talar om. Ett annat språks ordhistoria kan tvärtom stänga in en människa och innebära en liksom en dubbel omöjlighet att delta i gemenskapen. ”Varje ord” skaver eftersom det helt enkelt inte är avsett för just mig som talare.

¹⁰² Naomi Scheman, *Shifting ground: knowledge and reality, transgression and trustworthiness*, Oxford University Press, New York, 2011, s. 195

¹⁰³ Richard Thomas Eldridge, *Stanley Cavell and literary studies. Consequences of skepticism*, Continuum Publishing Corporation, New York, 2011, s. 92

¹⁰⁴ Scheman, *Shifting ground*, s. 107

¹⁰⁵ Ibid., s. 114ff. ”Trustworthy” är ordet Scheman använder. Hon talar även om objektivitet i termer ”a rationally grounding trust”, s. 209

¹⁰⁶ Eldridge, *Stanley Cavell and literary studies*, s. 113

Ja, jag kan faktiskt känna igen mig där, Sara. Dels när jag läser Cavells ibland extremt krångliga engelska. Dels när jag som gay ibland har famlat bland de heterosexuella definitionerna. Visst kan jag försöka vidga ordens innehåll i den heterosexuella gemenskapen så att de rymmer även mig. Men när någon kallar min partner för min ”fru” blir jag ändå nervös. Trots att det vittnar om ett ”vi”:ets välkomnande börjar jag tveka om jag verkligen vill vara med i det ”vi”:et. Är den gemenskap som finns där tillräckligt öppen för det liv jag faktiskt lever? Räcker de justeringar jag kan lyckas göra bland ordens betydelser där? Nej, kanske vill jag med den amerikanska filosofen och aktivisten Angela Davis tvärtom säga att det heterosexuella äktenskapet är själva kröningen på en nyliberal upplysningsdiskurs vilken är en del av det jag med mina livsval velat vända ryggen?¹⁰⁷ Eller kanske vill jag, ännu hellre, med Scheman hävda att hela idén om ett befintligt ”vi” är en illusion?

Jag landar i det senare. När Scheman talar om ett ”*diasporiskt vi*” och en ”*diasporisk epistemologi*”¹⁰⁸ blir Cavells ”vi”-begrepp faktiskt mer rimligt. Scheman skriver till viss del personligt och inspireras av den judiska diasporan med dess historiska ursprung i fördrivningen från Jerusalem år 70 e.Kr. Ett ”diasporiskt vi” samlar sig alltså kring en önskan om att någon gång, på något sätt, kunna återvända hem, till en helad gemenskap. Jag uppfattar det som ett sätt att säga att det är på drömmen om en allomfattande gemenskap vi lever; det är med hoppet om en allomfattande kunskap som vi alltjämt fortsätter söka den.

När den diskursivt dominanta föreställningen om ett befintligt, inkluderingsbart ”vi” tränger ihop oss till nästan ingenting kan vi börja tala helt andra språk. Eller hur, Sara? Till exempel kroppsspråk. Och det kan ju faktiskt vara nog så tydligt, i sin aversiva slagkraft. En flygande bok genom luften, ett argt krångande i de språktrånga lokalerna.

För att kunna vara ditt ”särskilda stöd” behövde jag successivt lära mig ditt kroppsspråk. Först och främst blev det en rent fysisk skola. Jag blev förutsäggande, snabb, panterlikt iakttagande dina humörskiftningar. Sedan behövde jag fylla på den läsningen med en sorts intellektuell och känslomässig översättning. Sätta mina egna ord på det.

I en Cavellinspirerad text skriven av pedagogikforskarna Naoko Saito och Paul Standish läser jag om ”filosofi som översättning”.¹⁰⁹ Jag tycker det är fint uttryckt. Det faller rätt in i den mer akuta läsning jag gjorde av dig då, och även i det skrivande jag gör nu. Jag behöver den

¹⁰⁷ Angela Davis talar bl. a. om detta i föreläsningen ”Revolution today” (<https://youtu.be/PGic6xd-BVQ>)

¹⁰⁸ Eldridge, *Stanley Cavell and literary studies*, s. 104, Scheman, *Shifting ground*, s. 230.

¹⁰⁹ Naoko Saito & Paul Standish. (2010), ”Crossing Borders Within: Stanley Cavell and the Politics of Interpretation”. *Educational Theory*, 60, s. 419

vardagsspråksfilosofiska undersökningen som hjälp för att översätta de språk jag faktiskt inte förstår. Genom att försöka förstå dess talare, mig själv, kontexterna och sambanden där emellan. Och på så vis göra förskolans själva kunskapssyn, dess epistemologi, lite rikare och generösare.

FÖRSKOLAN SOM SPRÅKGEMENSKAP: OM DET EPISTEMOLOGISKA BEHOVET AV ETT IDEALT BARN

Cavell kallar försöken att göra ord själva ansvariga för sin betydelse, metafysiskt och icke-kontextuellt, för skepticism. Han uppfattar den skeptiskt ifrågasättande röst han hittar i Wittgensteins *Filosofiska undersökningar* som ett iscensättande av något som Wittgenstein menar är grundläggande och konstituerande mänskligt.¹¹⁰ Och det som ytterst driver den skepsisen, menar Cavell, är en önskan att slutgiltigt få kasta ansvaret för världens tillstånd ifrån sig och säga: Så här *är* det bara!

Det kan låta paradoxalt, Sara. Men visst rymmer varje skeptisk protest mot en utsaga en önskan att vilja vederlägga den med en sorts sanning? Om jag hade blivit sur på dig i hallen hade jag sagt: Nej, Kim *är* inte ful. Och jag hade velat att du accepterade detta som sant. På samma sätt kan jag storma in i ett homofobt sammanhang och hävda att alla människor har lika rättigheter. Men *är* det så? Eller är det bara en överenskommelse som gäller i vissa sammanhang, vilken jag gärna skulle vilja föra över till andra sammanhang också?

Jag tror det senare, Sara. Och det är därför som jag efter min läsning av Cavell och Scheman vill säga att det är *vårt* demokratiska ansvar att se till att orden vi skriver i våra vackra dokument, till exempel en läroplan, fylls med verklig, pålitlig betydelse för så många som möjligt.¹¹¹ Helst så att alla barns perspektiv får plats. Kunskap går att få på väldigt många olika sätt i förskolans lokaler. Av väldigt många olika personer.

Jag betonar läroplanens alltjämt viktigaste formulering:

Var och en som verkar inom förskolan ska främja aktning för människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, flickor och pojkar, samt solidaritet mellan människor. Inget barn ska i förskolan bli utsatt för diskriminering på grund av kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder, hos barnet eller någon som barnet har anknytning till, eller för annan kränkande behandling. Alla sådana tendenser ska aktivt motverkas.¹¹²

¹¹⁰ Cavell, *The claim of reason*, s. 47 (tesen är genomgående och central genom Cavells verk.)

¹¹¹ När Cavell talar om demokrati gör han det i termer av ”*conversation of justice*”, Cavell *Conditions handsome and unhandsome*, s. xxxii (min kurs.)

¹¹² LpFö 18, s. 7

Men sedan dyker det där västvärldspremierade, moderna och utvecklingsinriktade subjektet upp:

I samarbete med hemmen ska förskolan främja barnens utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar.¹¹³

Idealbarnet att sträva mot. Och som sådan sätter den i mina vardagserfarenheter ögonkrokan för den breda epistemologi som både Scheman och läroplanen med sina inledande fraser efterlyser.

Det finns två sätt att skeptiskt vrida och vända på den där senare, ideala läroplansformuleringen. Antingen säger man att alla barn faktiskt varken *är* eller har möjlighet att bli aktiva, kreativa och kompetenta enligt samhällets ”vi”-norm, utan att en del faktiskt *är* något helt annat (passiva och omöjliga?). Eller så säger man att alla barn *är* eller kan bli aktiva, kreativa och kompetenta men inte enligt samhälls-”vi”-ets definitioner.

Eller så säger man, som Scheman, att den där skeptiskt vridande och vändande personen som just Cavell skriver om i sig själv är ett typiskt aktivt och självständighetssträvande modernitetssubjekt.¹¹⁴

Blev det krångligt nu, Sara? Jo, lite, för mig med. Men när Scheman kritiserar Cavells idé om ett ”vi” är det utifrån tanken att även han låter gemenskapen domineras av ett visst idealt modernitetssubjekt. Hon utgår från hans läsning av Shakespeares pjäs *Othello*¹¹⁵ där han hävdar att motivet för Othello att döda Desdemona är hans skeptiska iver att bevisa att henne kärlek till honom *är*. För en kvinnokropp som inte rör sig borde man ju rimligtvis inte kunna svartsjukt tvivla på längre.¹¹⁶ Detta är sinnebilderna av den skeptiska människans tragedi, säger Cavell. Men Scheman läser *Othello* på ett annat sätt. Hon visar hur den skeptiskt tvivlande, tragiske Othellos möjlighet till trygghet vilar på en människosyn där ”jag”, subjektet, är helt utelämnad till sig själv som kunskapskälla. Ett sådant subjekt, menar Scheman, är ett modernt, patriarkalt subjekt som inte förstår att kunskapen framför allt föds i relationen jag-du.¹¹⁷

Det Othello skyr allra mest är ”beroende, sårbarhet, kroppslighet och dödlighet”¹¹⁸; allt det som ryms i relation till en annan människa. Men Scheman påpekar att detta inte är något grundläggande allmänmänskligt förhållningssätt till livet. Detta är erfarenheten hos ett visst sorts skeptiskt ”jag”, vilket föddes i och med moderniteten och Descartes individualiserande

¹¹³ LpFö 18, s. 7

¹¹⁴ Eldridge, *Stanley Cavell and literary studies*, s. 95

¹¹⁵ Cavell, *The claim of reason*, s. 482-496

¹¹⁶ Jag är ledsen för det barnförbjudna inslaget.

¹¹⁷ Eldridge, *Stanley Cavell and literary studies*, s. 95

¹¹⁸ Ibid.

tvivel. Ett ”jag” som vill hävda att de egna sinnena utgör kunskapsbegränsningen. Cavell talar gärna om det tragiska i människans ”separatedness” och isolering.¹¹⁹ Hos Scheman hittar jag en öppning för att bryta med en sådan människosyn; datera och placera den i en modern västlig kontext.

Är jag ett sådant isolerat och tragiskt subjekt, Sara? På språng undan min egen sårbara skugga, på jakt efter vad jag enligt mina egna iakttagelser kan definiera som ”utveckling och lärande” i dig, som ”meningskonstruktion”?

Kanske är det en för drastisk analogi.¹²⁰ Men när jag läser litteraturvetaren Toril Moi anar jag en liknande beskrivning av det där moderna subjektet. Ett subjekt, som hon säger, sprunget ur det ”modernistiskt-formalistiska paradigmet”¹²¹.

Mois analys kretsar kring en viss sorts litteraturkritik som uppstod på 1930-talet, nykritiken, och som efter andra världskriget kom att utvecklas till norm, eller en ”doxa”, i litteraturvetenskapliga sammanhang.¹²² Nykritikens idé var att separera innehåll från form och ägna den litterära kritiken åt ett sorts intellektuellt pusslande enbart med det senare.¹²³

Jag läser Moi och ser en torr akademiker framför mig. En manchesterklädd figur som sitter i sitt tysta, trygga rum och vill slippa undan världskrigens blod och tårar och istället liksom avskuret diskutera formexperiment och stilfigurer. Som vill glömma, och gömma, sitt kroppsliga och känslomässiga beroende av en värld som precis sysselsatt sig med bestialiska brott.¹²⁴

”Intellektuellt pussel”. Jag hämtar uttrycket från Schemans text, när hon beskriver Othellos relation till sin omvärld som just ett sådant. För här möts Mois och Schemans texter för mig. Precis som Scheman hävdar Moi att det moderna subjektet kommit att vilja frigöra sig från beroendet av den vardagligt smetiga, känslomässiga materian; innehållet. Och i det skeptiska behovet, hävdar Scheman, finns också en dröm om att frigöra sig från både den egna och andras historia, ”narrativ”.¹²⁵ Den moderna, utvecklingsinriktade människan vill vara oberoende och fri, både från för mycket känslor och för mycket historia.

¹¹⁹ t.ex. Cavell, *Must We Mean What We Say?*, s. 242, Cavell, *Claim Of Reason*, s. 123, s. 369

¹²⁰ Man kan också se mig som nickedocka.

¹²¹ Toril Moi, ”Rethinking Character”. I: Amanda Anderson, Rita Felski & Toril Moi, *Character: three inquiries in literary studies*, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 2019, s. 66

¹²² Ibid., s. 29

¹²³ Ibid., s. 48, s. 55ff. Moi kallar det ”the post-Saussurean vision of language, which considers the sign itself to be split: the signified is pure concept; the [...] signifier, pure form.”

¹²⁴ Jag gör en egen tolkning av att Moi placerar den dogmatiska utvecklingen av nykritiken just efter andra världskriget, ibid., s. 29, s. 47, s. 66

¹²⁵ Nödvändigheten att ta varandras narrativ i beräkning diskuterar Scheman i artikeln ”Narrative, Complexity and Context”, i Scheman, *Shifting ground*, s. 196f.

Men går det att vara fri och oberoende från materia, livsinnehåll och historia, Sara? Nej, såklart inte. Det är ju det som är Wittgensteins hela vardagsfilosofilärdom. Den som vill professionellt och halvdövt målfokuserad hävda sig självständig och svävande i ett liksom ahistoriskt tillstånd med enbart utveckling och framtid för ögonen har inget som binder det samman med tiden och en delad jordisk erfarenhet av att vara en bland andra – den saknar, som Scheman säger, ett verklighetsförankrande ”du”.

Cavell talar om ”jag” och ”vi”, skriver Scheman, men var är ”du”?¹²⁶ Var är den som, likt filosofen Martin Bubers ”Du”, gör mig möjlig? Som en konkret, intersubjektivt beroende existens bland andra, precis lika beroende existenser.

Människan blir genom Duet till ett Jag.¹²⁷

Det närvarande [...] finns bara i den mån det finns någonting som är närvarande, möte, relation. Endast därigenom att Duet blir närvarande, uppstår det närvarande.¹²⁸

Ett ”jag” behöver någon eller något som ”möter upp” och gör henne närvarande och delaktig i världen. Det är en ontologisk nödvändighet. När vi föds in i världen är ”du” den första och enda rådande erfarenheten. ”Jag” kommer först senare.¹²⁹

Jag kan inte låta bli att tänka på sådana ord när jag tänker på förskolan, Sara. Vi tar emot så små barn som ettåringar. Hur beroende är de inte av oss förskollärare som ett pålitligt ”du”?

Jag vill ta *ansvar* för det.

Med sin typiskt repeterande frenesi slår läroplanen fast ”förskollärares ansvar”¹³⁰. Men det är ett NPM-orienterat, målfokuserat ansvar som ska kunna uppvisas för externa intressenter som föräldrar, chefer och Skolinspektionen.¹³¹ Det är så långt ifrån Bubers Du man kan komma.

Jag funderar över den rådande konstruktionistiska pedagogiska idén. Är den i sig något som alierar oss förskollärare, från både oss själva och från barnen som beroende och sårbara?

Som jag skrev inledningsvis är ”lärande” något som föreställs målenligt uppstå, eller ”konstrueras”, när en förskollärare ”erbjuder”, ”stimulerar”, ”utmanar”, etcetera, barnen.

¹²⁶ Eldridge, *Stanley Cavell and literary studies*, s. 98f

¹²⁷ Martin Buber, *Jag och du*, 2. uppl., Dualis, Ludvika, 1994, s. 40

¹²⁸ *Ibid.*, s. 19

¹²⁹ Eldridge, *Stanley Cavell and literary studies*, s. 98.

¹³⁰ LpFö 18, s.

¹³¹ Andreas Bergh & Maria Rosén, ”De villkorade utbildningskvaliteterna”. I: Cederberg, Carl (red.), *Yrkesmänniskan i den kapitaliserade välfärden*, 1, Södertörns högskola, Huddinge, 2019, s. 167ff

Svedberg säger att den professionella förskolläraren ”tar alla tillfällen i akt att undervisa”¹³² och definierar ”undervisning” skollagsenligt som ”sådana målstyrda processer som under ledning av [...] förskollärare syftar till utveckling och lärande.” Den ständigt undervisande förskolläraren letar alltså, som sagt, mål- och lärandepotential i varje iakttagelse för att sedan leda det vidare genom utmaningar och inspiration. Men även om hen förväntas befinna sig väldigt nära barnet i en sådan pedagogik är det ändå med en distanserat sökande blick¹³³, en observerande fixering vid en föreställd intellektuellt pusslande lärandekonstruktion i barnens huvuden. Vad kan jag ”stimulera” för att få det att liksom klicka? Vägen som rekommenderas går via barnens egna ”intressen och nyfikenhet”. Och då blir det som om detta nästan klängande målsökande behov av att hitta barns intresse och nyfikenhet grumlar blicken för barnen själva.

Buber skiljer på den omedelbara, icke-distanserade relationen mellan Jag och Du från den mellan Jag och Det. ”Relationen till Duet är omedelbar. Mellan Jag och Du står ingenting begreppsmässigt, ingen förkunskap och ingen fantasi”¹³⁴ medan relationen till ett Det bygger på en mer klinisk iakttagelse.¹³⁵ Ibland gör vi vårt Du till ett Det och förvandlar det då till objekt för vår erfarenhet, säger Buber. ”Men sådana erfarenheter för icke världen till människan.”¹³⁶

Utan den ansvarsfulla, direkta och invecklande relationen till barnen handlar allt till sist bara om (själv-)distanserad tolkning. Och om tolkarens behov av att se visst, men inte annat, precis som Folkman skriver i sin avhandling.

Och så är jag tillbaka vid Kickis samling igen. Hos de där barnen jag inte såg när jag själv höll i samlingarna. Barnen som pysslar med annat, som stampar ilsket och oroligt med fötterna.

Så vad är det vi missar, Sara? Vad är det förskolan med sin politiskt och ekonomiskt laddade utvecklings- och lärandeiver är så rädd för?

Schegan och Moi antyder att det handlar om rädsla för historia och beroende. Jag tror det ligger mycket i det. Vårt samhälle präglas av en stadig rädsla för avstannande tillväxt och den rädslan tror jag i sig skapar en ovilja att se bakåt eller för mycket på varandra som en massa ”du” i beroendeställning. För sådant kan ju väcka så mycket känslor – och ta så mycket tid!

Ja, det tar tid att ta hand om sådant som bär med sig en tung historia, Sara. Kanske krig, flykt eller andra svåra erfarenheter. Det tar tid att ta hand om en natur som inte längre så frivilligt vill

¹³² Svedberg, *Professionell i förskolan*, s. 45

¹³³ En blick inte sällan vardagligt konkretiserad genom iPadens kameralins. Det är alltså med viss kritik mot denna instrumentella symbios mellan pedagogisk distans, övervakning och dokumentation som jag bett min brorsdotter Agnes Hamberg teckna bilden på försättsbladet.

¹³⁴ Buber, *Jag och du*, s. 18

¹³⁵ *Ibid.*, s. 8f

¹³⁶ *Ibid.*, s. 10

delar med sig av sina resurser som ett smörgåsbord. Det tar tid att väcka tron på det meningsfulla i lärande om abstrakta saker som rymden i barn som har det trassligt hemma och sover dåligt.

Det tar tid att se och erkänna barn för dem de faktiskt är och vad de faktiskt säger. Det tar tid att ta in det, att våga lyssna genom att in- och utveckla sig själv.

Tid och uppmärksamhet, här och nu.

Och jag frågar mig, Sara, om det inte är det enorma, nästan oöverstigliga ansvaret i allt detta som gör att vissa av oss fortsätter klyva hår kring hur kunskaper konstrueras i små barnhuvuden. Det vill säga, fortsätter ”villkora” och blunda och hoppas att målinriktad lärandeutveckling är svaret på alla problem. Men då missar vi ju kunskap som verkligen skulle kunna göra nytta. Hur vi tar hand om vår värld genom att ta hand om varandra.

EN ALTERNATIV ONTOLOGI FÖR EN GENERÖS EPISTEMOLOGI

Det som är så fascinerande med språk, Sara, är att det både är möjligt att tala *om*, som något externt lingvistiskt – men också är något som sätter oss i praktiskt samband med varandra och naturen. Moi får mig att inse hur form i modern litteraturvetenskap alienerat sig från innehåll som en sorts känslorädsla och närhetsfobi. Och jag kan inte låta bli att se samma sak i den rådande förskolepedagogiken. Att leta efter och försöka hitta stimulerande nycklar till kunskapskonstruktion gör att jag inte behöver fördjupa mig alltför mycket i barnen själviskt, för att använda ett gammaldags uttryck. Men då blir ju det andra liksom över, och börjar spilla över; i utbrott, kroppsspråk, verbala egenmäktigheter som att kalla en förskollärare ”ful”.

Cavell vill att vi betraktar form och innehåll som samma sak. Med språkliga formexperiment utvidgar vi innehållet i vår språkgemenskap. Och även om Cavell inte tillräckligt problematiserar begreppet ”vi” så inspirerar han mig i sina böcker till tankar om hur jag som förskollärare kan lyssna på ”varje barns” ord.¹³⁷ Barn gör fantastiska saker med sitt språk. De gör kreativa, poetiska ordvändningar, via formexperiment lyfter de fram överraskande perspektiv på mikronivå i var och varannan mening. Att låta sig involveras i detta är att få hjälp på traven att, som vuxen och stagnerad, väcka liv i sina egna perspektiv igen. Världen blir rik när man lyssnar på barn, Sara. Tänk om vi kunde utveckla detta till en professionell, gemensam, generös och språklekande kunskapsresa där lärandet är lika mycket det vi lär oss om varandra som det vi lär om vårt beroende av naturen omkring oss? En ”diasporisk” kunskapsresa som vi

¹³⁷ Jag inspireras här ännu mer av Jeff Franks fina artikel “The Significance of the Poetic in Early Childhood Education: Stanley Cavell and Lucy Sprague Mitchell on Language Learning.” *Stud Philos Educ* 31, 327–338 (2012).

alla deltar i, med ett ”*citizenship without inclusion*”¹³⁸ för att citera Saito och Standish, där skillnaderna i våra definitioner och perspektiv är det som tar oss vidare, inte idén om att det finns något fixt ”vi” att inkluderas i.

Ja, jag försöker härma Emerson och vara lite visionär här, Sara.¹³⁹ För det är verkligen som jag sa. Jag skakades om ontologiskt när jag mötte dig. Även om det låter dramatiskt handlade det faktiskt om ett djupgående perspektivskifte. Och det är nu jag börja begripa hur detta ontologiska skifte hängde samman med att jag inte längre kunde vila i en skeptisk vision, där ansvaret för barnen lades på den externt rådande pedagogiska idén och på läroplansbegreppen själva.

Scheman för, på jakt efter en grund för sin generösa epistemologi, fram en annan sorts ontologi.¹⁴⁰ Jag känner igen den från den posthumanism som viss svensk förskoleforskning kommit att alltmer vända sig mot.¹⁴¹ Det är ontologi inspirerad av bland andra den feministiska fysikerns Karen Barads tankegångar.¹⁴² Barad beskriver jorden och dess invånare som en sammanhängande materiell värld där allt beror av varandra i en interaktiv relationsväv. Materien fungerar så, ända ner på partikelnivå, att det ena egentligen inte går att skilja från det andra.¹⁴³ Utan att djupare gå in på detta konstaterar jag att Schemans önskan om en breddad och pålitlig vetenskap går hand i hand med den här ontologin. Det går inte att diskursivt dominera bort det ena eller andra. Vi står alla, allt, i skört beroende av varandra.

Scheman nöjer sig inte heller med bara den beskrivningen. Hon påpekar också att varje deltagare i denna relationella väv har sitt eget narrativ och sin egen historia.¹⁴⁴ Och det är med dessa narrativ som vi alla här på jorden relationellt skriver in oss i vår ömsesidigt beroende gemenskap.

För en förskollärare är Schemans beskrivningar långt ifrån främmande. På förskolan står verkligen allt i relation till varandra, och en liten felmanöver här kan få oändliga konsekvenser både där och där och där. Och den där eftertraktade lyhördheten som professionsforskningen

¹³⁸ Saito & Standish, “Crossing Borders Within: Stanley Cavell and the Politics of Interpretation”. I: *Educational Theory*, s 60

¹³⁹ Även om jag omedelbart slås av risken att jag på det viset väcker någon sorts alienerad dröm om ett språkligt ”idealt” barn.

¹⁴⁰ Scheman, *Shifting ground*, s. 194f

¹⁴¹ T.ex. diskuteras detta posthumanistiska perspektiv av Linnea Boden, Hillevi Lenz Taguchi, Emelie Moberg & Carol Taylor, (2019). ”Relational Materialism”. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

¹⁴² Karen Barad, (2003). “Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter”. I: *Signs*, Vol. 28.3 (2003). Scheman säger sig dock läst Barad först senare (Scheman, *Shifting ground*, s. 194)

¹⁴³ Ibid., s. 815ff.

¹⁴⁴ Scheman, *Shifting ground*, s. 196ff

talat om som ideal förskolläraregenskap är, som jag ser det, den enda möjligheten att vara i den väven utan att bli stenhårt auktoritär eller få ”kaosångest”¹⁴⁵.

Men vad är det egentligen vi ska vara lyhörda för? Jag tror att särskilt viktigt är just lyhördhet för narrativen. Att våga och orka lyssna på och ta in de historier vi möter, inklusive vår egen, liksom på den gemensamma historia vi alla är involverade att forma här och nu.

Människor har en enorm förmåga att skapa, Sara, inte bara du. Det börjar redan i förskoleåldern och är en naturlig, organisk magi som vi delar med övrig materia omkring oss. Så hur kan vi få ha den med oss i förskolan utan att förlora oss i en framtidsjakt där bara vissa barn kan hänga med?

I läroplanen skymtar begreppet ”förundras”. Det är ett fantastiskt ord tycker jag, ett som liksom bara genom att uttalas fryser tiden lite.¹⁴⁶ Och jag vill plötsligt hitta fler sådana ord som kan ersätta dessa ensidigt riktade ”stimulera”, ”skapa möjlighet”. Vad sägs om att försöka veckla ut definitioner av mer dialogiska uttryck, som ”ta hand om”? ”Beröras av”? ”Väckas av”? Ja, kanske till och med ”transformeras av”?

Äsch, jag svävar ut, Sara! Men fler professionella ord att fylla, generöst epistemologiskt, skulle jag trots allt vilja ha som hjälper förskolläraren i mig att vara i det som sker för stunden – utan att omedelbart försöka ”fånga” det för att ”använda” det i ett dokumenterbart lärande. För något säger mig i klimatkrisens tid: det är exakt en sådan långsam och omsorgsfull närvaro som gör en framtid möjlig.

Och nu ska jag avsluta med att berätta något lite märkligt.

Innan du kom till förskolan mötte jag en gång överraskande en förälder i trappen. Jag vet inte vad jag tänkte på men föräldern skrattade och sa: – Jaså, det är så där du ser ut när ingen ser på.

Jag skrattade också. Men sedan dess har jag funderat på det där. Det var som om han tog mig liksom off gard. Han såg något privat, icke-professionellt, något som jag instinktivt kände att han inte borde fått se. Så jag samlade snabbt anletsdragen till mitt vanliga jobbleende och

¹⁴⁵ Klara Dolk, *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*, Ordfront, Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013, Stockholm, 2013, s. 134. Klara Dolk hämtar begreppet från Ulla Fischer & Bente Leicht Madsen (1985). Överlag vill jag tacka Dolk för att hon så grundligt uppmärksammar den vuxenlärandepotential som finns i barns motstånd.

¹⁴⁶ Jag inspireras här av den vardagsspråksfilosofiskt inriktade pedagogikforskaren Viktor Johanssons diskussion av begreppet ”förundran” (sprunget ur en ”sokratisk förundran”, eng. ”Socratic wonder”), i Johansson, Viktor (2018) ”Killing the Buddha: Towards a heretical philosophy of learning”, I: *Educational Philosophy and Theory*, 50:1, s. 67ff. Även Johansson vill jag tacka för att i sina texter så lyhört visa på vardagsspråksfilosofins potential i förskolesammanhang.

svarade något klämmigt. Men fortfarande kan jag känna den där muskelrörelsen, hur jag desperat fick ihop ansiktet genom att släppa ett annat, hemligt.

Vet du, jag tror att jag var ledsen den dagen. Jag hade det jobbigt hemma och det var annat också. Ändå gick jag runt som vanligt och såg till att det inte syntes. Men i trappen, där jag trodde jag var ensam, kom det fram. Och så dök den där föräldern upp.

Jag skämdes när jag ertappades. Jag tänkte att jag såg trött och ful ut. Men varför skämdes jag?

Jag hade en bild av den professionella förskolläraren som ständigt glad och på tå inför barnen och dess lärande. Jag var övertygad om att det förskolan och förskolebarnen ville ha och behövde var mitt ”förhållningssätt”.

Men sedan kom du. Och var sårbar, skör, förtvivlad – men också glad, rolig och stark. Och successivt vaknade i mig insikten att professionalitet inte till varje pris behöver vara en roll.

Nu har det gått en del år och jag kan konstatera att jag verkligen med tiden blev en annan på jobbet. En lätt slirande blandning av personlig och professionell som gjort att jag inte är rädd att ertappas längre, varken av föräldrar eller chefer. Jag är inte orolig för att avslöjas som något sårbart bakom professionsmasken och jag kan säga ifrån när jag ser barn som behöver mindre eller mer uppmärksamhet. Jag tillåter mig att tvivla på teman som bara kretsar kring vissa barns intresse. Och när så behövs vågar jag sätta ner foten och säga att nu låter vi alla dessa pretentiösa målamationer vara, för barnens och vår skull.

Det är som om du hjälpt mig att inse att det riktigt professionella rymmer en dos civil olydnad.

Du ska veta att jag också känt mig ensam och utsatt många gånger. Även jag har varit bland vuxna eller blint professionella eller andra myndiga personer som velat tolka mina ord åt mig eller hävdade sig veta mitt bästa fast de inte alls gör det. Och nu funderar jag på om det inte är just sådana erfarenheter som en professionell förskollärare borde våga plocka fram då och då. För att göra sin egen historia delaktig och inte tro att beroendet bara går åt ett håll.

Vi har alla historier inom oss som skrapat upp sår och sorger på olika sätt. När jag aldrig blev arg på dig, som din kompis sa, var det nog ärligt talat delvis för att jag på något undermedvetet sätt skyddade mig själv. Jag vet inte om du förstår vad jag menar. Hur som helst tror jag att detta att erkänna andras smärtpunkter i sig själv kan vara en viktig nyckel för att börja se på ”lärande” på ett nytt sätt. Som att lära *känna*.

REFERENSER

- Alsterdal, Lotte, "Essäskrivande som utforskning". I: Burman, Anders (red.), *Konst och lärande [Elektronisk resurs] Essäer om estetiska lärprocesser*, 1, Södertörns högskola, Huddinge, 2014, <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-23461>
- Bagga-Gupta, Sangeeta, "Language and identity beyond the mainstream. Democratic and equity issues for and by whom, where, when and why". *Journal of the European Second Language Association*, 2017, 1(1), 102–112, DOI: <https://doi.org/10.22599/jesla.22>
- Barad, Karen (2003). "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter". I: *Signs*, Vol. 28.3 (2003), pp. 801-831
- Barnkonventionen [Elektronisk resurs] FN:s konvention om barnets rättigheter*, UNICEF Sverige, Stockholm, 2009
- Bergh, Andreas & Rosén, Maria, "De villkorade utbildningskvaliteterna". I: Cederberg, Carl (red.), *Yrkesmänniskan i den kapitaliserade välfärden [Elektronisk resurs]*, 1, Södertörns högskola, Huddinge, 2019, <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-39328>
- Boden, Linnea, Lenz Taguchi, Hillevi, Moberg, Emilie., & Taylor, Carol A. (2019). Relational Materialism. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.789>
- Buber, Martin, *Jag och du*, 2. uppl., Dualis, Ludvika, 1994
- Bøyum, Steinar (2007). "Philosophy and Language Learning". *Studies in Philosophy and Education* 26 (1):43-56
- Carlsson, Reidun & Bagga-Gupta, Sangeeta (2006): "'Verktyg och lådor': En studie om språkfokuserade aktiviteter för minoriteter på förskolearenor", *Nordisk Pedagogik*, Vol. 26, pp. 193–211 Oslo. ISSN 0901-8050
- Cavell, Stanley, *This new yet unapproachable America: lectures after Emerson after Wittgenstein*, Living Batch Press, Albuquerque, 1989
- Cavell, Stanley, *Conditions handsome and unhandsome: the constitution of Emersonian perfectionism*, Open Court, La Salle, Ill., 1990
- Cavell, Stanley, *Must we mean what we say? A book of essays*, Updated edition, Cambridge University Press, Cambridge, 2015
- Eldridge, Richard Thomas, *Stanley Cavell and literary studies. Consequences of skepticism*, Continuum Publishing Corporation, New York, 2011
- Dolk, Klara, *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*, Ordfront, Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013, Stockholm, 2013
- Emerson, Ralph Waldo, *Självförtröstan*, Vikbopress, Vikbolandet, 2016
- Folkman, Sara, *Distans, disciplin och dogmer - om ett villkorat lyssnande i förskolan [Elektronisk resurs] En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*, Stockholm University, Lic.-avh. Stockholm : Stockholms universitet, 2017, <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-141571>
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002) Stockholm: Vetenskapsrådet

Frank, Jeff. "The Significance of the Poetic in Early Childhood Education: Stanley Cavell and Lucy Sprague Mitchell on Language Learning." *Stud Philos Educ* **31**, 327–338 (2012). <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9275-2>

Hermerén, Göran (red.), *God forskningssed*, MTM, Johanneshov, 2016

Johansson, Viktor, (2018), "Killing the Buddha: Towards a heretical philosophy of learning". I: *Educational Philosophy and Theory*, 50:1, 61-71, DOI: 10.1080/00131857.2017.1336917

Läroplan för förskolan: Lpfö 18, Skolverket, [Stockholm], 2018, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>

Markström Ann-Marie. "Talking about children's resistance to the institutional order and teachers in preschool." I: *Journal of Early Childhood Research*, 2010;8(3):303-314. doi:10.1177/1476718X10368591

Moi, Toril, "Rethinking Character". I: Anderson, Amanda, Felski, Rita & Moi, Toril, *Character: three inquiries in literary studies*, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 2019

Nietzsche, Friedrich, *Den glada vetenskapen*, [Ny utg.], Korpen, Göteborg, 2016

Palla, Linda, "Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan?: När åtgärdsprogram blir examinerande dokument och verktyg i specialpedagogiska processer", I: *Pedagogisk Forskning i Sverige* årg 23 nr 1-2 2018

Pihlgren, Ann S., *Förskolans professionella begrepp: en introduktion*, Upplaga 1, Studentlitteratur, Lund, 2020

Read, Rupert, *Wittgenstein's Liberatory Philosophy* [Elektronisk resurs], 2020

Rubinstein Reich, Lena, Tallberg Broman, Ingegerd & Vallberg Roth, Ann-Christine, *Professionell yrkesutövning i förskola: kontinuitet och förändring*, Upplaga 1:1, Studentlitteratur, Lund, 2017

Saito, Naoko. and Standish, Paul. (2010), "Crossing Borders Within: Stanley Cavell and the Politics of Interpretation". I: *Educational Theory*, 60: 419-433. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00368.x>

Scheman, Naomi., *Shifting ground: knowledge and reality, transgression and trustworthiness*, Oxford University Press, New York, 2011

Sheridan, Sonja & Williams, Pia (red.), *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt*, [Elektronisk resurs], Skolverket, Stockholm, 2018, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3932>

Sheridan, Sonja, Sandberg, Anette & Williams, Pia, *Förskollärarkompetens i förändring*, första upplagan, Studentlitteratur, Lund, 2015

Sjöberg, Lena, "Vygotskij goes neoliberal: Den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens examinationspraktik." I: *Utbildning & Demokrati*, 2011, vol 20, nr 2, 49

Skollag (2010:800), https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverkets Allmänna råd med kommentarer. Måluppfyllelse i förskolan, Skolverket, [Stockholm], 2017. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3749>

Svedberg, Susanne, *Professionell i förskolan*, Andra upplagan, Gothia fortbildning, Stockholm, 2019

Wehner Godée, Christina, *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*, 2. uppl., Liber, Stockholm, 2010

Wittgenstein, Ludwig, *Filosofiska undersökningar*, [Ny utgåva], Thales, Stockholm, 2021

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi, *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*, Andra upplagan, Liber, Stockholm, 2018

Internetkällor:

”Brasselådan” i ”Fem myror är fler än fyra elefanter”:

<https://www.youtube.com/watch?v=YkeX8PwNj-g>

Intervju med Stanley Cavell: <https://www.youtube.com/watch?v=eIIKqEl8xEw>

Angela Davis föreläsning ”Revolution today”: <https://youtu.be/PGic6xd-BVQ>

Läraryrskommitténs artikel om stress och stora barngrupper i förskolan:

<https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/barngrupperna-ar-fortfarande-for-stora>

Skolverkets hemsida om dokumentation i förskolan:

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/dokumentation-i-forskolan>

Specialpedagogiska myndighetens hemsida om det föreställt positiva med ”inkludering”:

<https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/inkludering/>

Stein, Gertrude, “Sacred Emily”, 1922:

https://en.wikipedia.org/wiki/Rose_is_a_rose_is_a_rose_is_a_rose

Försättsbladsbild: Agnes Hamberg