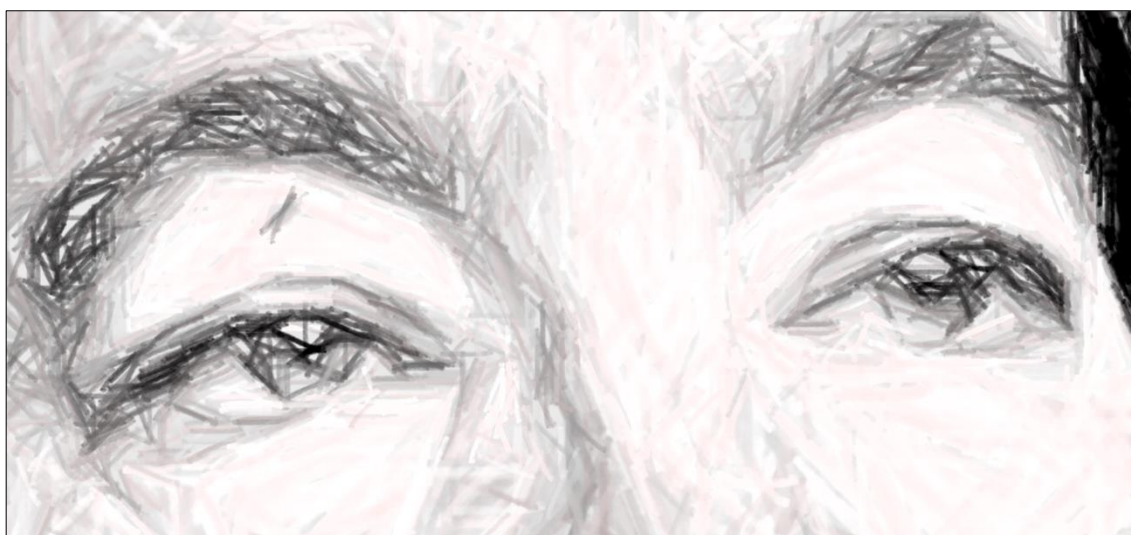


Blicken på barnet – blicken på pedagogen

**En essäistisk undersökning av blickars betydelse
i förskolan.**



Av: Anna Teern

Handledare: Eva Schwarz

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Masteruppsats 30 hp

Den praktiska kunskapens teori | höstterminen 2022-vårterminen 2023

Masterprogrammet i praktisk kunskap



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Innehåll

| | |
|---|----|
| Sammanfattning | 3 |
| Abstract | 4 |
| Ögonblick ur livet..... | 5 |
| Granskad | 5 |
| Mjuka ögon | 5 |
| Promenaden | 6 |
| Bakgrund | 6 |
| Syfte och frågeställning..... | 9 |
| Metod | 12 |
| Den professionella blicken | 17 |
| Blicken i forskningen | 19 |
| Den filosofiska blicken..... | 21 |
| Blicken på barnet..... | 26 |
| Den bärande blicken | 26 |
| Den övervakande blicken..... | 32 |
| Den utmanande blicken | 34 |
| Barnets blick på pedagogen..... | 37 |
| Den busiga blicken..... | 37 |
| Den arga blicken | 40 |
| Den ömsesidiga blicken..... | 42 |
| Betydelsen av ordet pedagog – gå vid sidan av | 48 |
| En tillbakablick | 51 |
| Litteraturlista | 55 |
| Artiklar | 56 |
| Internetkällor | 57 |

Sammanfattning

I denna essä undersöker jag blickarnas betydelse i förskolan i relation till de yngsta barnen. För att få en kontrast som förtydligar och tillför mer komplexitet får mitt umgänge med hästar och ridning vara med. I min undersökning av blickarna utgår jag från en glidande skala mellan en varm mjuk blick och en kall hård blick. En klok erfaren pedagog vet vilken blick som passar när och kan snabbt läsa av olika situationer. Metoden för undersökandet blir egna erfarenheter, reflektioner över deltagande observationer där också barns teckningar blir ett medel för att få fatt på deras blickar på pedagogerna samt essäskrivandet. Essäskrivandet blir en undersökande metod som låter de egna reflektionerna, de deltagande observationerna och teorin bilda en väv av reflektioner och skapar nya tankar.

Det finns inte mycket forskning om blickens betydelse i förskolan, mer om hur vi använder blicken i olika sammanhang, både barn och pedagoger. Det finns studier om hur barn med funktionsnedsättningar som berör ögonkontakt agerar och om hur man använder blicken i olika situationer. Inom den praktiska kunskapens teori finns det forskning om blickar inom sjukvården som kan kallas kliniska men där de kombinerar faktakunskap med erfarenhet för att fatta kloka beslut. De teoretiska perspektiv som jag använder i min analys är filosofen Hannah Arendt och då främst hennes tankar om politiskt handlande och hur vi binds samman av en väv av relationer samt filosofen Maurice Merleau-Ponty och hans tankar om att jaget/subjektet och kroppen inte kan skiljas åt, vi är en kropp och vi har en kropp.

Att kategorisera blickar är svårt och redan idén om den mjuka och den kalla blicken färgar tankarna. Med utgångspunkt i mitt material har jag valt ut några olika typer av blickar som man kan resonera runt, som också blir olika beroende på vilken som tar initiativet, barnet eller pedagogen. Jag låter blickarna speglas i omständigheter och mina valda filosofiska perspektiv samt mina erfarenheter med barnen men ibland också med hästar.

Blickar har betydelse både som de är direkt öga mot öga och som metaforer för ett sätt att förhålla sig till världen. Den här essän hoppas att kunna lyfta betydelsen av att diskutera hur vi använder våra blickar.

Sökord: blickar, Hannah Arendt, Maurice Merleau-Ponty, handlande, kropp, kall blick, mjuk blick, techne, fronesis, förskola, yngre barn, praktisk kunskap

Abstract

In this essay I examine the importance of the eyes in preschool in relation to the youngest children. To get a contrast that clarifies and adds more complexity, my interaction with horses and riding is included. In my examination of the gazes, I start from a sliding scale between a warm soft gaze and a cold hard gaze. A wise, experienced educator knows which gaze is suitable when and can quickly read different situations. The method of investigation becomes own experiences, reflections on participatory observations where children's drawings also become a means of catching their eyes on the educators and essay writing. Essay writing becomes an investigative method that allows one's own reflections, participatory observations and theory to form a web of reflections and create new thoughts.

There is not much research on the importance of the gaze in preschool, more on how we use the gaze in different contexts, both children and educators. There are studies on how children with disabilities that concern eye contact act and on how to use the gaze in different situations. Within the theory of practical knowledge, there is research on gazes in healthcare that can be called clinical but where they combine factual knowledge with experience to make wise decisions. The theoretical perspectives that I use in my analysis are the philosopher Hannah Arendt and then mainly her thoughts on political action and how we are bound together by a web of relationships and the philosopher Maurice Merleau-Ponty and his thoughts that the self/subject and the body cannot be separated, we are a body, and we have a body.

Categorizing glances is difficult and the very idea of the soft and the cold gaze colors the thoughts. Based on my material, I have selected a few different types of glances that you can reason around, which also become different depending on who takes the initiative, the child, or the educator. I let my eyes be reflected in circumstances and my chosen philosophical perspectives as well as my experiences with the children but sometimes also with horses.

Glances are important both as they are directly face to face and as metaphors for a way of relating to the world. This essay hopes to highlight the importance of discussing how we use our gazes.

Keywords: glances, Hannah Arendt, Maurice Merleau-Ponty, acting, body, cold gaze, soft gaze, techne, phronesis, preschool, younger children, practical knowledge

Ögonblick ur livet

Granskad

Jag sitter på en stubbe i ett av hörnen i den liksom lilla fälla som finns utanför avdelningen. Det finns en stor lek-jeep där också och en del buskar. Barnen kommer ut från avdelningen och några blir lämnade till min kollega Barbro som är ute. Jag iakttar det som sker mellan barn, pedagoger och föräldrar med lite distans i tanken och blicken, det är en väntans tid, ett mellanrum mellan de planerade aktiviteterna. Plötsligt upptäcker jag att en flicka står ett par meter från mig och stirrar på mig. Hon ser väldigt allvarlig ut. Hon står alldeles stilla. Det är nästan lite obehagligt. Jag blir skärskådad. När jag tittar på henne möter hon min blick och jag upplever att hon visar mig sina vantbeklädda händer. Hon vrider på händerna med de randiga fingervantarna och kastar en hastig blick ner på dem. När jag frågar om hennes vantar slår hon ner blicken och vrider lite på sina fötter så att min blick faller på hennes stövlar. När jag höjer blicken har Annika kommit ut och Barbro säger åt barnen att de ska samlas för att leka. Ögonblicket är brutet. Men känslan av blicken från barnet sitter kvar i mig. Den skakar om mig. Det var som om hon undrade om jag höll måttet.

Mjuka ögon

Jag känner det i hela kroppen, en djup glädje sprider sig och jag ler. Jag ler med hela kroppen, slappnar av och följer med i hästens rörelse. Känner hur hon slappnar av lite grann, suger tag i bettet och söker lite stöd i min hand. Öronen vippar lite åt sidan. Hon är för några ögonblick helt följsam, det är inte på något vis perfekt men hon lyssnar med hela sin kropp på min och jag lyssnar på hennes. Min blick mjuknar, axlarna sjunker ner och hon frustar lite. Jag ger efter lite på tygeln och hon söker sig framåt nedåt. Plötsligt ser jag de andra. Inte för att jag inte har sett dem förut men då var de bara ekipage jag behövde förhålla mig till för att inte rida in i dem eller undvika att bli påriden. För att kunna hålla min plats i övningen. Nu ser jag deras form och balans. Min blick har mjuknat och blivit förmögen att ta in de andras görande och inte bara deras rena existens. Min känsla tar över ridningen, känner när jag ska driva, sitta emot, centrera mig, mjukna i tygeln eller hålla emot. Det finns inga spänningar i någon av oss. För några ögonblick är vi ett med varandra. Ett fantastiskt men skört tillstånd, det kan gå förlorat på ett ögonblick om något distraherar någon av oss.

Promenaden

Jag och min kollega Karin är på promenad med våra barn. Vi ska springa. Våra barn älskar att springa, springa fort. När vi är ute och går använder vi oss ofta av ett gå-rep, ett rep med öglor som barnen håller i och så går en pedagog först och en går sist. Även de allra yngsta förstår snabbt hur repet fungerar, att man håller i det, och vi slipper tjata om att gå tillsammans då vi har några delar av vår promenadväg till skogen som passerar ganska trafikerade vägar.

Vi stannar, alla får släppa gå-repet. Jag kollar att jag har deras uppmärksamhet.

- Kommer ni ihåg? Att vi sprang till parkbänken förra gången?

- Ja! säger barnen och är i startgroparna. De tittar bort mot bänken kanske 100 meter bort.

- Då springer vi! säger jag och börjar springa. Barnen hakar på och vi springer tillsammans, lite olika fort under glada rop och skratt. Vi är nära varandra men ingen springer in i någon annan. Jag ser dem runt mig utan att fokusera på dem. Vi stannar vid bänken, alla är glatt uppspelta. Vi tittar glatt på dem som fortfarande är på väg till oss.

- Ni som vill får springa tillbaka till Karin! säger jag och några av barnen vänder om och springer mot Karin som kommer gående med de som inte vill springa. Jag står kvar. Ser hur barnen springer igenom de som fortfarande är på väg till mig utan att springa ihop med varandra. De har lärt sig att se varandra. Jag tänker att de använder sina mjuka ögon för att inte bara fokusera på målet utan också på vägen dit. Med mina mjuka ögon fångar jag in hela barngruppen och fokuserar inte på detaljerna hos några enskilda barn.

Bakgrund

Jag har arbetat som förskollärare i trettio år. Företrädesvis i förskola, men med några år i skolans värld som resurs till en elev och i förskoleklass samt fritidshem. I förskolan har jag arbetat med alla åldrar men mest med de yngsta, ett till treåringarna. Under dessa år har jag som förskollärare stått i fokus för många blickar från barn, kollegor, föräldrar, politiker och människor som bara passerar förbi min arbetsplats. Jag har också mött deras blickar, öga mot öga, i olika sammanhang och känt mer och mer att de mötena är så betydelsefulla. Framför allt mötena med barnens blickar. Barnen som jag genom mitt arbete ska bidra till att forma till

handlande medborgare i samhället och där vi i förskolan får förmånen att vara med på resan. Men även att diskutera med kollegor om hur vi möter barnens blickar och hur vi använder våra blickar i arbetet med barnen har varit spännande. Det är inte alltid det varit möjligt att ha dessa diskussioner.

I mötena med de yngsta har jag upplevt att blicken blir så avgörande när vi bygger relationer mellan oss vid inskolningen men behovet av att möta varandras blickar finns kvar under barnets hela tid i förskolan. De yngsta barnen bygger också ganska snabbt relationer med varandra, de är tidigt intresserade av vad andra gör, inte bara vad de håller på med. Att barnen får vara nyfikna på varandra och börja utforska hur det är eller kan vara att vara medborgare i ett samhälle är viktigt för mig. Att de tillåts öva på att de, även innan de har språket, kan påverka sin omgivning genom att handla med kroppen och blicken. Vi lever fram en form av minisamhälle på förskoleavdelningen som kommer att bidra till att forma barnens uppfattning om hur man kan vara medborgare.

Under mina studier i den praktiska kunskapens teori har jag mött olika filosofer med olika blick på världen och en av dem är filosofen Hannah Arendt och hennes ord ”Dess grundvillkor är pluralitet, d.v.s. att det är människor och inte Människan som lever på jorden och befolkar världen.”¹ har fastnat i mig och jag återkommer till dem ofta i mina tankar. Meningen fångar det som jag upplever som centralt för mitt arbete med barnen men också mina kollegor, nämligen att vi är alla olika individer och det behöver vi förhålla oss till med en ödmjukhet utan att förlora det uppdrag vi har som pedagoger i förskolan. Jag introducerar Arendt mer under avsnittet Den filosofiska blicken.

Mitt intresse för hästar har jag haft så länge jag kan minnas och här får de följa med mig för de hjälper mig att förstå och tänka om blickar på ett annat sätt. Deras blickar påminner mig om barnens blickar. Hästens blick, i kombination med öronen, säger allt om dess humör men också hur den mår. När jag möter hästens blick vet jag hur dagens umgänge kommer att vara precis som jag vet när jag möter barns blickar om det är en bra dag eller en dålig dag. Även om hästar och barn är helt olika så finns där en likhet som hjälper mig att sätta fingret på det som är viktigt, blickens betydelse. Som när jag sitter på hästryggen och har bestämt mig för att en övning ska gå att genomföra även om hästen inte är med mig, jag spänner kroppen för att göra övningen och hästen stretar emot. Det blir inte bra alls. Ingen av oss vill samarbeta med den andre utan tänker att den är bara motsträvig och ovillig. Min blick är hård och

¹ Hannah Arendt, *Människans villkor: Vita activa*, Göteborg: Daidalos AB, 2020, s.33.

okänslig. Viljan till att förstå den andre finns inte där och då blir det jag som bestämmer. Det behöver vara så ibland, när man lär sig något nytt eller när något behöver göras som att passera ett hemskt träd i skogen, då vet jag att det blir bra när motståndet är övervunnet. Men då, i det ögonblicket när allt blir bra, måste min hårda blick glida över till den mjuka blicken. Vi måste sträva efter att försöka förstå varandras behov. Sträva efter samarbete.

Samma känsla av motstånd kan jag känna ibland när jag ska göra saker med barnen. När det är något som jag inte förstår varför vi ska göra på ett visst sätt. När det inte känns relevant för just de här barnen att använda en specifik metod som jag vet att rektorn bestämt att vi ska använda. Min blick blir hård och okänslig för barnens initiativ, i värsta fall tappar jag helt blicken för vad de vill tillföra utan fokuserar bara på genomförandet. Barnen blir medel för att genomföra metoden, inte några som ska lära sig något av det vi gör tillsammans. När det gemensamma tappas bort, tappar jag makten över gruppen. Arendt definierar makt som något man får av en grupp, som finns så länge gruppen existerar och agerar gemensamt.² Det som finns kvar när jag tappat makten är min individuella styrka som Arendt tillskriver individen. Den styrkan kan jag i det ögonblicket välja att använda för att rikta tillbaka blicken mot det gemensamma eller så är jag så uppfylld av mina motstridiga känslor för metoden att jag tappar det gemensamma. Då riktar jag min i det läge hårda blick på barnen. Den blick som skapar distans och inte bjuder in till gemenskap. Som om jag under promenaden ovan hade ställt upp barnen på rad för att springa för att det var springandet som var målet i sig, stället för att målet som nu var att ha en rolig stund tillsammans och samtidigt lära sig springa tillsammans utan att krocka eller stöta i någon.

Eller den där blicken man får från barnen som sätter min existens i gungning, som i första exemplet, flickan som tittar på mig med sin outgrundliga blick. Där blicken frågar efter mig som människa inte bara pedagog eller vuxen, tolkar jag det som. Den blick som sätter sig i kroppen. Många gånger utmanar barnen mig med sina blickar i trots och jag måste på ett ögonblick bestämma mig för om frågan är så viktig att jag måste löpa linan ut eller släppa den maktkampen utan att förlora anseendet som vuxen. Men blicken från barnet som frågar efter mig som människa kommer också i sorg och glädje. Men då blir den mer förkroppsligad som den tröstande famnen och den glädjefyllda kramen.

Den skarpa nästan kliniska blicken behöver pedagogen ha ibland när den behöver observera något särskilt, till exempel ett barns motorik, språkutveckling eller en miljö som inte fungerar.

² Hannah Arendt, *Om våld*, Göteborg: Daidalos AB, 2008, s. 45.

När vi söker detaljer, bevis för det vi vill veta. Då är inte helheten intressant utan bara de specifika delarna. Men det blir inte bra om den kliniska blicken används hela tiden då den har en tendens att söka brister och inte styrkor. Den söker fakta och mätbara företeelser, inte det mjuka samarbetet med möjligheter.

Blickar kan definieras på många sätt klinisk, kall, skarp, mjuk, vänlig men också som övervakande, överblickande, inåtvänd och ibland tom, icke seende, undvikande. Dömande och bedömande eller inbjudande, sökande, leende och längtande. Att kategorisera dem är svårt, orden vi använder för att tolka blickarna styr oss i en riktning och färgar hur vi tänker om den blicken. Men vi vet att när vi möter en blick sätter den i gång något i vår kropp och blicken blir förkroppsligad i min kropp likväl som i den som ger mig blicken.³ Som filosofen Shaun Gallagher skriver utifrån Merleau-Ponty:” ...I not only see you, I see you seeing me.”⁴. Vem jag är som pedagog uppstår där i barnens blick på mig men också i mina kollegors blickar. Jag betraktar också blicken som en metafor för en viss utsatthet vi möter i omvärlden då blickar kan lämna spår i våra kroppar. Jag vill mena att ibland står vår blick för ett visst perspektiv på världen som kommer av vår livshistoria. I den här essän lyfter jag vissa perspektiv på blicken och då kommer andra i skymundan.

Syfte och frågeställning

Jag vill undersöka blickens betydelse för de som befinner sig i förskolan. Hur pedagogerna⁵ och barnen tillsammans formar sin tillvaro på avdelningen och, i förlängningen, på förskolan. Vilket utrymme finns det för barnen att handla tillsammans med andra barn och tillsammans med pedagogerna och hur blicken kan skapa mötesplatser eller distans till andra.

Förhållandet mellan barn och pedagoger är asymmetrisk i förskolan. Asymmetrin är större när man arbetar med de yngsta barnen, ett till treåringar, och minskar när barnen blir äldre. De yngsta barnen är i början av att erövra världen och håller på att lära sig ett eller flera språk, att

³ Shaun Gallagher, "Inside the gaze", *Perception and the inhuman gaze: perspectives from philosophy, phenomenology, and the sciences*, red. Anya Daly mfl New York: Routledge, 2020, s.103.

⁴ Ibid., s. 105.

⁵ Jag använder ordet pedagog genomgripande i texten då jag inte skiljer på förskollärare och barnskötare i exemplen och mina erfarenheter. Däremot har utbildning i sig en betydelse anser jag och resonerar om det i avsnittet Betydelsen av ordet pedagog-att gå vid sidan av.

behärska sin kropp samt att vara med andra i en grupp. Förskolan blir en ny värld för dem och ett första steg utanför familjen. I den åldern kräver de mycket omsorg och hjälp med att få sina olika behov tillfredsställda som trygghet, tröst, mat och sömn. Där är min roll som pedagog att hjälpa dem att förstå vad som händer och att de kan använda sina erfarenheter för att göra världen begriplig. Men även att ge dem fler erfarenheter att bygga vidare på. Pedagoger besitter större erfarenhet och kunskap än barnen i de flesta situationer och får genom det ett större ansvar för det gemensamma på avdelningarna framför all med de yngsta barnen. Det finns också en asymmetri mellan oss pedagoger då vi har olika erfarenheter och perspektiv med oss till förskolan som gör att vi inte alltid förstår varandra och måste diskutera fram en gemensam tolkning av hur vi ska handla på förskolan.

Här tänker jag att det finns två i grunden ytterligheter att se på barnen och asymmetrin, om vi ser dem som medmänniskor som vi ska samarbeta med även om vi inte alltid förstår varandra och stötta eller om de är projekt och då enbart framtida möjliga medmänniskor, som vi ska fylla med innehåll oavsett vad de är intresserade av i deras väg mot att bli vuxna. Jag återkommer till Arendts ord i hennes bok *Människans villkor*, "...att det är människor och inte Människan som lever på jorden och befolkar världen."⁶, som jag hänvisat till tidigare. De orden får mig att fundera över barnens villkor i förskolan. Just hur vi pedagoger ser på dem och möter deras blickar. Arendt skriver också "Den mänskliga pluralitetens faktum...manifesterar sig på två sätt: som likhet och olikhet".⁷ Vi är lika för att vi är människor men olika för att vi alla är unika. Vill vi då skapa kopior av oss själva det vill säga överföra det vi som pedagoger gör som normativt eller vill vi tillsammans med familjen öppna upp för olikheter i handlandet och låta barnet bli en unik individ.

Jag vill tro att de flesta befinner sig på en glidande skala mellan dessa två sätt att se på barn, det kanske är så att vi behöver befinna oss på den glidande skalan mellan dessa synsätt vid olika tillfällen under arbetet. Men finns det tillfällen när barnet och pedagoger står på samma höjd i samvaron, när de möter varandra som människor, angår varandra som människor? Dessa mötesplatser blir viktiga tänker jag för hur vi skapar den kultur som blir till på förskolan. Här lånar jag Arendts begrepp om "politiskt handlande" och möjlighet att vara i en värld där allt inte är färdigt. Hon definierar politiskt handlande som något som sker direkt mellan människor när de interagerar med varandra. Det är början på något nytt och språket bär handlingarna som säger något om vem individen är. Att det är något nytt som börjar

⁶ Arendt, 2020 s. 33.

⁷ Ibid. s.231.

innebär också att det är en risk med, en risk att det inte blir något för den som startar vet inte hur det landar hos mottagaren. En risk att handlingen tar helt andra vägar än den som började hade tänkt sig.⁸ Som när vi lägger en plan för en inskolning när vi möter det helt nya barnet och familjen. Vi känner inte barnet och utgår från vår erfarenhet i den metod vi använder men får sen hela tiden anpassa oss efter hur barnet vill möta vår blick och om barnet tycker att vi är trygga nog att lita på.

Förskolan är en plats i samhället som kan förstås både som offentlig och privat, om man tolkar Arndts tankar om dessa begrepp.⁹ För Arendt är det offentliga den plats där det politiska sker och man framträder för varandra. Det privata är hemmet där familjen tar plats och ingen har insyn. Förskolan är offentlig för den styrs av demokratiska principer och regelverk, till exempel skollagen, läroplanen för förskolan, arbetsmiljölagen och arbetstidslagen. I läroplanen finns mål som verksamheten ska arbeta mot. Samtidigt styr ekonomi, det vill säga ytterligare en lag om att kommunen måste ha en budget i balans. De medel som förskolan tilldelas påverkar antal barn och pedagoger på förskolan. Förskolan är också offentlig för den är en plats där andra än familjen tar hand om barnen. Men för barnen är förskolan privat, de lever en stor del av sina liv där, de äter, sover, leker och har kanske de flesta av sina vänner där. Arendt menar att det privata är det som sker mellan hemmets väggar och där är barnen skyddade från offentligheten.¹⁰

I förskolan är barnen delvis skyddade från offentligheten på så sätt att allmänheten inte kan kliva in hur som helst men den blir offentlig till viss del då det är många familjer som har sina barn där. Barnen utsätts för andras blickar av olika slag i det minisamhälle som bildas av de familjer som har sina barn på en avdelning. Kärnan i det minisamhället är dess invånare, barnen och pedagogerna, som tillsammans skapar det inre livet på avdelningen. En viktig fråga är om de som arbetar i förskolan ser barnen som medformare av det lilla samhället, finns det utrymme för förhandlingar om innehåll, material och miljöer och finns det möjligheter för barn att handla.¹¹ Det är vår blick på barnet som skapar dessa tillfällen. Om vi hela tiden har de mätbara målen eller budgeten för ögonen så blir vår blick snäv och kortsynt. Det ser bara till delar av barnet. Vi behöver visa på olika sidor av verkligheten och nyfiket undra hur

⁸ Ibid. s. 231–255.

⁹ Arendt, 2016, s.199.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Gunilla Halldén, "En institutionaliserad barndom eller rum för relationer", *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*, red. Gunilla Halldén, Stockholm: Carlssons bokförlag, 2018.

barnen reagerar. Barnen behöver öva sig i att förhålla sig till andra och att inte veta hur den andre reagerar på det jag gör eller säger.

Mina frågor som jag kommer att fundera runt är:

Hur färgar blicken vi vänder mot barnen och kollegorna den pedagogiska praktiken?

Finns det en koppling mellan blicken på barnet och dess möjlighet att handla politiskt?

Vad gör den idag mer målstyrda verksamheten med pedagogens blick?

Metod

Själva skrivandet av essän blir en del av undersökandet av mina frågor. Arne Melberg skriver i inledningen av sin bok *Essä*, att essän har en lös form och är oftast ett öppet och oavslutat experiment.¹² Teodor W. Adorno skriver ”Dess begrepp är inte konstruerade utifrån något primärt, och formar sig heller inte till något slutgiltigt.”¹³ Frågorna som ställs belyses och undersöks genom läsningar av olika texter tillsammans med egna och andras erfarenheter. Detta ger möjligheter att få ny förståelse för det som upplevs och essän blir ett experiment för att undersöka det skedda. Den söker inte någon definitiv sanning utan en förståelse för det skedda.¹⁴ Det finns en kritisk hållning i det essäistiska skrivandet, Adorno menar att ämnet för skrivandet alltid bottnar i en konflikt.¹⁵ En konflikt som i sin komplexitet undersöks utan att söka svar utan möjligheter till tolkningar av skavet.

Varje läst text ger ett nytt perspektiv på frågorna som skapar nya sätt att förstå det som har hänt. Det ger också möjligheten att från de enskilda händelserna dra lärdomar som kan gälla det generella eller för det allmänna. Nya vägar att tänka om det skedda öppnas upp och skapar behov av mer reflektion. Jag som skriver essän filtrerar också det jag läser genom min

¹² Arne Melberg, ”Inledning”, *Essä: urval och introduktion*, red. Arne Melberg, Göteborg: Daidalos, 2020, s.11.

¹³ Theodor W. Adorno, ”Essän som form”, *Essä: urval och introduktion*, red. Arne Melberg, Göteborg: Daidalos, 2020, s. 323.

¹⁴ *Ibid.*, s. 332.

¹⁵ *Ibid.*, s. 335.

erfarenhet och min teoriimpregnering som gör att det blir unik, men samtidigt möjlig för andra att använda mina tankar som utgångspunkt för sina egna tankar.

Som förskollärare är jag är en del av min praktik och det är bara till viss del som jag kan ställa mig utanför den och granska den ur ett annat perspektiv. För att få fler perspektiv och stå lite mer utanför för besökte jag en annan förskola och gjorde deltagande observationer i den verksamheten. Detta för att behålla en närhet till förskolan som forskningsfält men kunna ställa mig på sidan av i rollen som forskare och att inte vara pedagog samtidigt.

I det etnografiska arbetet behövs både en närhet till det studerade för att veta vad man ska titta efter och också en distans för att inte dras med i det som händer, som det är lätt att göra med barn. Som forskare i rummet kan jag låta blicken bli mer distanserad för att inte bjuda in barnen till handlande men om något regelbrott sker behöver jag handla för att inte svika vuxenansvaret. Då jag redan har lång erfarenhet av att arbeta på en förskola valde jag att vara på den andra förskolan bara några timmar på förmiddagen. Det var en förskola som jag arbetat tidigare på, jag har också arbetat med flera av pedagogerna som var på den avdelningen. Det både försvårade och underlättade mina observationer. Charlotte Aull Davies skriver i *Reflexive Ethnography: a guide to researching selves and others*, att deltagande observation oftast inte är den viktigaste formen av datainsamling utan den ger grund till samtal, intervjuer och möjligheten att observera särskilda situationer.¹⁶ Från början kommer den deltagande observationen som metod från etnografin men har börjat användas i utforskandet av praktisk kunskap då det ofta är först när forskaren är i situationen som den förstår vilka frågor som behöver ställas. Martin Gunnarson skriver i texten ”Att utforska praktisk kunskap med deltagande observation”, om att ”[p]raktisk kunskap hör intimt samman med det sammanhang inom vilket den utövas.”¹⁷ Mitt val att göra de deltagande observationerna på en tidigare arbetsplats utgick från att de redan känner mig, de vet vad jag studerar även om de kanske inte helt förstår vad och de litar på mig. Den tryggheten tänkte jag skulle underlätta för dem att vara sig själva när jag var där. Samtidigt blir det ett problem då jag redan har en bild av deras arbete och genom min förförståelse kan missa viktiga detaljer och skeenden. Dokumentations metoden blev anteckningar med penna och papper efter visst övervägande. Spontant kändes det som att filma skulle varit en bra metod men det blir

¹⁶ Charlotte Aull Davise, *Reflexive Ethnography: a guide to researching selves and others*, New York: Routledge, 2008, s.81.

¹⁷ Martin Gunnarsson, ”Att utforska praktisk kunskap med deltagande observation”, *Att utforska praktisk kunskap: Undersökande, prövande och avtäckande metoder*, red. Martin Gunnarson, Huddinge: Södertörns Högskola, s. 225.

samtidigt ett filter över upplevelsen samt att det blir svårt att veta vart man ska rikta kameran. Det jag sökte var effekter eller spår av möten mellan blickar, är det möjligt att fånga på bild? Förmodligen men linsen på kameran riktar blicken och snävar in den.

Jag besökte förskolan vid tre tillfällen och var där mellan ungefär klockan åtta till klockan elva. Första tillfället var en förstudie medan jag antecknar de två andra tillfällena. Det arbetar tre pedagoger på avdelningen och de två som är med i mina exempel kallar jag Annika och Barbro. De har hjälp av en extratjänst¹⁸ delar av dagen och barngruppen består av femton inskrivna barn i åldern ett till tre år. Vid varje tillfälle jag var där var någon av de ordinarie pedagogerna frånvarande och då har en av förskolans två extratjänster varit i barngruppen som stöd. Barngruppen var aldrig fulltalig när jag var där vilket innebar mer utrymme i tid och plats för varje barn att få göra saker i sin takt.

Under besöken har jag försökt placera mig lite på sidan av det som händer men med möjlighet att anteckna. Vid första observationstillfället var de inne hela förmiddagen och jag var mest i det stora lekrummet där jag satt på golvet lutad mot väggen. Anteckningarna gjorde jag löpande i ett block och gick sen hem och renskrev dem. Då kunde jag fylla på med detaljer från mitt minne av situationen. Jag sökte efter tillfällen när jag upplevde att barn och pedagog mötte varandras blickar och blickarna blev viktiga mellan dem i den situationen. Jag har försökt att inte värdera det som sker och heller inte välja ut någon särskild pedagog att observera om det inte krävts för att de delat upp sig och barngruppen, då jag behövt välja vilken pedagog jag följt efter. Vid andra observationstillfället gick vi också ut och då följde jag Barbro lite mer under påklädningen då de delade upp sig med barnen. På gården försökte jag vara stilla på ett ställe en längre stund för att se vad som händer i mötet mellan barn och pedagoger och om jag kan se när blickarna blir viktiga. Den andra avdelningen med yngre barn var också ute vid det tillfället. Vid några tillfällen bytte jag plats för att barnen och pedagogerna rörde sig. Jag skrev även här löpande och gick hem och renskrev efteråt.

Vid båda observationstillfällena har jag försökt att inte ta första kontakten med barnen för att upprätthålla min roll som observatör men om de visat intresse för mig så har jag svarat. Barnen har varit nyfikna på mig i varierande omfattning och då jag satt på golvet visade de mer intresse än när jag satt på en stol. De började med att titta på mig med allt från nyfikenhet till skeptiskt avvaktande. Löpande under tiden har jag och pedagogerna fört samtal och det

¹⁸ Extratjänster är en arbetsmarknadsåtgärd för att få ut fler i arbete. De har anställning i upp till två år och ska utföra enklare arbete som underlättar för de ordinarie medarbetarna. I förskolan ska de till exempel duka, duka av, tvätta mm. De har sällan någon pedagogisk utbildning och har svårt att ta sig in på arbetsmarknaden.

samt att barnen är vana vid vikarier, elever och studenter gjorde nog att min närvaro inte störde barnens normala agerande särskilt mycket. Inte som jag upplevde det i alla fall.

För att få mer material att tänka om när det gäller barns blickar på oss pedagoger tänkte jag att teckningar kan vara ett sätt att få en bild av hur barnen tittar på oss. En pilotstudie med några av barnen i den grupp jag arbetar i fungerar inte, de är inte med på vad jag vill att de ska göra, varken att rita eller att prata om teckningarna. Det kan vara så med de yngre barnen, de vill inte alltid samarbeta eller förstår inte vad jag är ute efter som pedagog och då blir det bara fel. Det blev att tänka om. Jag hade tidigare besökt en av avdelningarna med äldre barn, tre till femåringar, på min förskola för att hämta information och jag återvänder till dem. Fördelarna är att pedagogerna är trygga med mig och vad jag gör. Barnen känner mig och kan samtala om upplevelser på ett annat sätt då de utvecklat både sitt språk och tänkande. Jag har också en annan distans till de här barnen då jag inte är med dem dagligen utan bara träffar dem på gården och det gör att jag kan förhålla mig lite utifrån till det de säger och det de ritar. Pedagogerna tycker det är spännande att jag ska jobba med deras barn och är nyfikna på vad som kommer att hända.

Det blir två besök. Pedagogerna har förberett barnen innan och jag tar med papper att rita på. Vid första tillfället var jag lite sökande, jag vet inte riktigt hur det ska bli och har funderat över hur jag ska inleda det hela. Det finns en farhåga i mig att barnen ska rita teckningar för att tillfredsställa mig och de då inte ger mig en glimt av deras blickar på pedagogerna och hur de ser på pedagogernas blickar. Vid andra tillfället var jag mer säker och försöker förklara mer varför jag ville att de skulle rita. Jag väntade in barnen lite när jag kom, för de var upptagna med spel och pussel, men efter en stund hämtade pedagogen som var där barnen som var tillfrågade. De kom och satte sig vid avdelningens ritbord. Jag försökte förklara vad jag ville att de skulle rita, hur de ser på frökens blick när hon är arg eller glad. Det ville de rita och fick papper av mig, pennor fanns på bordet. Det satt andra barn vid bordet som ritade andra saker eller pysslade ändå, jag frågade om de vill vara med och några ville. Ett barn ändrade sig efter en stund och fick då också ett papper.

Det producerades teckningar på fröknar som är arga och glada och jag försökte skriva ner på teckningarna vad barnen berättade om dem. Vid andra tillfället ritade några också fröknar som är ledsna. Några ritade många teckningar och andra bara en men jag lade ingen vikt vid det. Det blev många samtal vid båda tillfällena och jag tänkte att det var mer samtalen än teckningarna som var det intressanta eller kombinationen. Vi satt runt ett sexkantigt bord och det pågick annat runt omkring men var är upptagna med vårt ritande och våra samtal. En

pojke som var tveksam att rita första gången vill vara med på en gång vid det andra tillfället. Det kom också barn och tittar på vad vi gjorde som inte vill teckna men som deltog i samtalet. Jag frågade dem om hur fröknarna är och fick svar som ledde till spännande tankar.

Båda tillfällena pågår i ungefär en halvtimme. Sen är barnen färdiga, antingen har de lämnat bordet eller så har de övergått till att rita andra saker och jag avbröt de sista barnen och tackade för deltagandet. Vid båda tillfällena har det varit god stämning. Det har varit viktigt för flera av barnen att jag skrivit på deras teckningar. Jag såg att de till viss del inspirerades av varandra men de flesta bilderna var självständigt tecknade även om det handlade om glada eller arga fröknar och känslan var ofta kopplad till en situation som kunde sätta ord på.

Jag gjorde det aktiva valet att inte spela in varken med ljud eller film för att det ska bli mina upplevelser av mötena som blir de viktiga. Inte exakt vad de sa eller gjorde. Jag är ju nyfiken på hur vi möter varandras blickar och hur de tolkas, och det kan bara deras berättelser berätta om. Att spela in ljudet hade kanske varit bra men då hade jag varit tvungen att arrangera på ett annat sätt och då tror jag att många nyanser gått förlorade då jag upplevde att det också var gemenskapen mellan barnen och mig just i situationen som skapade möjligheten till de förtroliga samtalen. Ljudkulissen från allt annat som hände skapade en stämning som var tillåtande. Teckningarna tolkade jag sedan tillsammans med berättelsen om bilden. Berättade de mer utförligt om bilden eller händelsen och vilken känsla jag fick under samtalet. Var det en händelse som hade berört dem eller berördes de av mina följdfrågor så att jag kände att det var en viktig händelse för dem.

Hästarna följa med mig som ett sätt att ytterligare försöka fånga det jag söker efter, blickens betydelse för mötet och för det som händer i mötet mellan mig och hästen. Hästar är flyktdjur och vi är rovdjur. Hästarna har ögonen mer på sidan, de har större perifert seende än vi men mindre del av synfältet som de ser med båda ögonen, de ser också små detaljer sämre och reagerar med flyktbeteende på sådant som skrämmer dem om de inte har en trygg ledare. Människan har ögonen framåt med en stor yta som vi ser med båda ögonen, vi kan se detaljer bra men har sämre perifert seende. Vi kan inte kommunicera med ord men med kroppsspråk och vi människor måste använda våra blickar för att tolka hästen, de använder sina ögon och öron väldigt mycket.

Att förhålla sig etiskt till det material som man samlar in är väsentligt. Alla personer är avidentifierade enligt Vetenskapsrådets *God forskningssed* och det är jag som har upplevt och

beskrivit det som skrivits ned.¹⁹ Alla tolkningar är mina och det är enskilda händelser som jag använder för att belysa mina tankar och frågor. Mina namn på blickarna och val av dem är mina egna val utifrån det jag upplevde och iakttog under både de deltagande observationerna, teckningsstunderna samt mina egna erfarenheter. De som var med håller kanske inte med om vad jag kallar blickarna för jag ser dem utifrån men de ger mig en möjlighet att resonera om blickarnas betydelse.

Den professionella blicken

Vår blick när vi möter barnets säger mycket om vårt sätt att se på barn. Är vi nyfikna på vad den andre vill, den i en lite mindre kropp, med mindre erfarenheter men väl andra levda erfarenheter än de egna. Blir mötet mellan blickarna början på gemensamma erfarenheter och möjligheter till spännande möten? Sprider sig de mötta blickarna så att även barnen möter varandras blickar och blir nyfikna. Här blir blicken både direkt och metaforisk då uttrycket blicken på även kan stå för hur vi ser på det vi gör.

Tar vi ansvar för varandra i dessa möten så att vi håller en hög närvaro i dem? Finns vi där och hjälper och ledsagar barnen när de möter varandra? Finns det tid under dagen för möten? Blir den planerade undervisningen styrd av önskade utfall så till den grad att tiden för blickar att mötas inte finns eller måste ske i skymundan? Pedagogernas tid går åt till att förbereda, genomföra, dokumentera och utvärdera det som planerats. Bilder ska tas, lamineras och sättas upp. Samtal ska renskrivas och sättas upp på reflektionsväggar. Slutsatser ska dras, när vi målen, vad ska vi justera, vad ska göras mer? Vilka barn ska göra vad? Saker ska tas fram och plockas undan, miljöer städas, förändras och utvecklas eller avvecklas. Brev ska skrivas. Hygienrutiner ska genomföras och dokumenteras. Någonstans finns också barnen som behöver tas om hand, de ska delas in i grupper, gå ut, komma in, bytas blöjor på, kissa på toaletten, byta smutsiga kläder, tvätta händerna och tömma torkskåp. Lösa konflikter, läsa en bok, stoppa barn som gör fel saker, kanske hinna bekräfta barn som gör rätt saker. Duka fram mat, duka undan, köra matvagnar fram och tillbaka, bädda ut och bädda upp.

¹⁹ God forskningssed – Vetenskapsrådet, [God forskningssed - Vetenskapsrådet \(vr.se\)](http://www.godforskningssed.se)

Varje situation framkallar olika blickar eller kräver sin blick, blicken som tittar på barnet kan vara mjuk och tillåtande, nyfiken men också klinisk, kylig, granskande. Det jag vill kalla den ”kliniska blicken” behöver vi ha när vi backar tillbaka från verksamheten och ska granska den ur olika perspektiv. Vi har en skyldighet att följa läroplanen. Där står det att vi ska följa varje barns utveckling och för att kunna göra det måste vi skifta mellan en position mitt i gröten, där vi möter alla blickar och är i ständig dialog med barnen till att vi ställer oss utanför och iakttar, granskar det vi gör och det som sker utifrån läroplanens strävans mål.²⁰ Är vi på väg åt rätt håll undrar jag. Utvecklar barnen de förmågor och kunskaper som läroplanen står för? Vilka kunskaper värdesätter vi, vilka kunskaper ser vi med våra mjuka ögon och med våra kliniska ögon?

Här lägger jag ytterligheterna bredvid varandra igen, den mjuka blicken och den kliniska blicken som motsägandes varandra, som dikotomier, antingen eller. Men när jag läser Mona Halsauet Frønes artikel ”Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis”,²¹ och hur hon använder ordet ”klinisk” i beskrivningen av blicken i observationsarbetet som förskollärarna bedriver i förskolan i Norge blir det spännande. Hon beskriver hur förskollärarna använder en klinisk blick för att försöka komma så nära barnens upplevelser som möjligt. Som jag förstår det betyder klinisk samma sak på norska som svenska, vilket då blir förvirrande för mig då jag tänker att det är ett avståndstagande i ordet klinisk medan Halsauet Frønes menar att det finns en närhet i den kliniska blicken. En närhet till barnets upplevelser. Samtidigt blir det spännande att tänka att det kliniska både kan vara avstånd och närhet men i betydelsen av att söka kunskap om barnets upplevelser. Vi behöver verkligen växla mellan våra blickar på barnet när vi observerar och blickar på barnet. Men hon betonar också att det inte finns en ”sanning”, utan man måste observera i flera olika situationer för att komma närmare barnets upplevelser.²² Flera olika blickar behövs för att komma så nära barnets upplevelser som det är möjligt. Blickar som bär olika perspektiv.

Varje förskola får en egen kultur ner till att varje avdelning, så att säga, format runt uttalade regler och normer men också det som gömmer sig i kroppen, genom blickar och gester. Jan-Olav Henriksen och Arne Johan Vetlesen skriver i *Etik i arbeidet med mennesker*, att det är viktigt att alla på en arbetsplats lär sig vad som gäller på den arbetsplatsen vad gäller regler

²⁰Läroplan för förskolan Lpfö18.

²¹ Mona Halsauet Frønes, «Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis», *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, vol. 14, 2017-07-03, [Visning av Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis \(nordiskbarnehageforskning.no\)](https://nordiskbarnehageforskning.no) (hämtad 20230410)

²² Ibid., s. 3.

och rutiner för att kunna ha ett gott förhållningssätt till varandra och de man arbetar för. Men de är också helt övertygade att ett etiskt förhållningssätt inte fångas i regler i sig, möjligen i regler om vad man inte ska eller får göra.²³ Det som är god utbildning bygger på att läraren i den konkreta situationen kan göra en så klok bedömning som möjligt av situationen utifrån erfarenhet och gemensamma ställningstaganden under tid. För att förstå vad som gäller på en förskola behövs tid och utrymme för samtal om hur jag och vi ska bemöta våra barn och vårdnadshavare. ”För omvärlden och för de direkt berörda parterna måste det finnas sammanhang, förutsägbarhet och konsekvens i det sätt på vilket olika anställda tacklat liknande eller jämförbara situationer.”²⁴ Men trots allt kan det finnas tillfällen när man behöver fråga det överenskomna förhållningssättet utifrån att det egna omdömet säger att ett annat beslut är det rätta. ”Omsorg måste ske i skydd av en mänsklig och emotionell atmosfär i förhållandet mellan den som ger och den som tar emot.”²⁵ I bemötandet av barnen, i blicken på dem, måste pedagogerna kunna göra avsteg från det som är bestämt om det är bättre för barnet i den stunden, till exempel om ett barn inte vill vara inne så kan man ta beslutet att det barnet får gå ut om det fungerar bättre än att driva igenom något som ändå slutar i en stor konflikt. De flesta barn som är vana att vara i ett lyssnade sammanhang förstår undantagen som görs i stunden. Men ibland gäller också motsatsen, barnet kan inte få välja men då behöver pedagogen vara emotionellt stöttande i barnets protester mot beslutet. Det är ofta så till exempel att de yngsta barnen inte kan få välja om de vill vara ute eller inne och då kan man behöva lirka sig igenom påklädningen om barnet inte vill gå ut.

Blicken i forskningen

Forskning om blicken och blickens betydelse finns det när jag söker. Det har naturligtvis forskats om ögats och synen, se till exempel Jan Ygges bok *Ögat och synen*²⁶ men det är inte den blicken jag vill undersöka. När jag söker på praktisk kunskap och blick hittar jag bland annat fram till Ingela Josefsons bok *Läkarens yrkeskunnande* där hon undersöker bland annat

²³ Jan-Olav Henriksen & Arne Johan Vetlesen, *Etik i arbete med människor*, Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 30.

²⁴ *Ibid.*, s.31.

²⁵ *Ibid.*, s.31.

²⁶ Jan Ygge, *Ögat och synen*, Stockholm: Karolinska Institutet University Press, 2011.

läkarens professionella blick i relation till sina patienter.²⁷ Jag begränsar mig till det som handlar om barn. I det vidare letandet hittar jag en avhandling av Linda Palla som heter *Med blicken på barnet*.²⁸ Den avhandlingen handlar om barn som oroar oss pedagoger och hur vår oro formar vår bild av barnet. Intressant men inte riktigt det jag vill undersöka. Frida Blom har skrivit en masteruppsats i Oslo, Norge, som heter *Att möta barn i ögonblicket – En kvalitativ studie med blick på hur strukturen i det stora, kan påverka pedagogens möjlighet att möta barn i det lilla*²⁹ där hon funderar över skavet i att alltid vara på väg någonstans och så sällan hinna möta barnen i just ögonblicket. Blom tar sin utgångspunkt i en önskad kvalitet som missas när man inte hinner möta barnen här och nu.

Det finns en del forskning om hur vår blick på barnet formas i utvecklingssamtal och när vi planerar för lärandet och samspel. Även forskning om barns inflytande och demokratiska arbetsformer finns, se Hanna Turessons och Ann Quennerstedts forskningsöversikt, *Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan*, från 2020.³⁰ Maria Fredriksson har skrivit en avhandling som heter *Med blicken på möten: Martin Bubers pedagogiska idé i dialog med förskolans praktik*, som utifrån Buber handlar om mötet mellan barn och pedagog som är både ett möte här och nu men också ett möte där pedagogen ser utvecklingspotentialen i barnet.³¹ Just själva blickens betydelse är svår att forska om, skriver Joakim Landahl i sin artikel ”The eye of the power(-lessness): on the emergence of the panoptical and synoptical classroom”³². Han har i ett försök att undersöka detta granskat lärarmanualer skrivna sen slutet av 1800 talet till 1960 talet där det nogsamt beskrivs hur läraren ska arbeta och bland annat använda sin blick i undervisningen. Jennie Plate Blomberg har skrivit en magisteruppsats 2019 som heter *Den levda blicken; en fenomenologisk undersökning av blickens betydelse för mötet mellan lärare och elever*, som handlar om olika blickar mellan henne och hennes elever i gymnasieskolan och dessas betydelse.³³ Jag hittar ingen forskning om blickens betydelse i den

²⁷ Ingela Josefson, *Läkarens yrkeskunnande*, Lund: Studentlitteratur, 2012.

²⁸ Linda Palla, *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*, Malmö: Malmö högskola, 2011.

²⁹ Frida Blom, *Att möta barn i ögonblicket – En kvalitativ studie med blick på hur strukturen i det stora, kan påverka pedagogens möjlighet att möta barn i det lilla*, Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet, 2022.

³⁰ Hanna Thuresson & Ann Quennerstedth, *Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan: En forskningsöversikt*, <https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.5> (hämtad 20230418)

³¹ Maria Fredriksson, *Med blicken på möt en: Martin Bubers pedagogiska idé i dialog med förskolans praktik*, Falun: Högskolan Dalarna, 2019.

³² Joakim Landahl, ”The eye of the power(-lessness): on the emergence of the panoptical and synoptical classroom,” <https://doi-org.till.biblextern.sh.se/10.1080/0046760X.2013.832408> (hämtad 20221122)

³³ Jennifer Plate Blomberg, *Den levda blicken: En fenomenologisk undersökning av blickens betydelse för mötet mellan lärare och elever*, Huddinge: Södertörns Högskola, 2019.

pedagogiska praktiken på förskolan och jag tänker att min essä kommer att vara ett bidrag till att belysa blickens betydelse i vardagen.

Den filosofiska blicken

Detta arbete skrivs i den praktiska kunskapens teori på Centrum för Praktisk Kunskap (CPK) på Södertörns högskola. Där bedrivs undervisning och forskning i den praktiska kunskapens teori med inriktning mot den humanistiska traditionen mer än till de socialvetenskapliga ämnena skriver Fredrik Svenaeus, professor på CPK, i inledningen till boken *Vad är praktisk kunskap?*³⁴ Den praktiska kunskapen omfattar erfarenheter, teorier och forskning som sitter i kroppen på personen som utövar ett mellanmänniskt yrke och utövas intuitivt. ”Den blick som upparbetats av den gode praktikern kan inte sättas på hypotes- eller mät-prövningens altare eftersom den är själva förutsättningen för sådana tester”³⁵ Men genom att låta berättelser av praktisk kunskap möta olika teorier och filosofer kan man kritiskt granska den praktiska kunskapen som man inte kan mäta.

Inom ämnet den praktiska kunskapens teori utgår man bland annat från den grekiska filosofen Aristoteles bok VI i *Den nikomachiska etiken*.³⁶ Där presenterar Aristoteles olika former av kunskap som är knutna till olika verksamheter. Hans bidrag till kunskapsteorin är en femdelning av kunskapens olika former men det är framför allt distinktionen mellan två former av praktisk kunskap – techne och fronesis – som jag kommer att använda mig av i min essä. Techne är det vi kallar ”kunnighet”.³⁷ Den praktiska kunskap som behövs för produktion av föremål men som inte berör vad som ska tillverkas eller varför. Det finns en mall att följa.³⁸ Medan fronesis är det som kommer ur ”det som kan förhålla sig annorlunda.”³⁹ Det som befattar sig med enskildheter och handling. Båda kunskaperna behövs

³⁴ Fredrik Svenaeus, ”Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken”, *Vad är praktisk kunskap?* red. Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörns högskola, 2017.

³⁵ Ibid. s 14.

³⁶ Aristoteles, ”Bok VI ur Nikomachiska etiken”, *Klassiska texter om praktisk kunskap*, red. Jonna Hjertröm Lappalainen, Huddinge: Södertörns Högskola, 2017.

³⁷ Christian Nilsson, ”Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av Bok VI ur Aristoteles *Nikomachiska etik*”, *Vad är praktisk kunskap?*, red. Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörns högskola 2017, s. 46.

³⁸ Nilsson, s.46–47.

³⁹ Aristoteles., s. 40.

men fronesis omfattar också klokskap som kommer genom erfarenhet, en erfarenhet av att möta enskildheter.⁴⁰ I förskolan kan det tolkas som att den som börjar arbeta i förskolan har *techne*, en form av allmän kunskap eller idé om hur barn fungerar och hur förskolan är beroende på sin bakgrund och utbildning. Har man ingen erfarenhet får man den under sin första tid på arbetet. Det uppstår en känsla av att man behärskar detta, man kan förskolan och hur barn är, man producerar förskola på det sätt som man lärt sig. Sen möter man det som är annorlunda, barn som inte vill samarbeta, som man måste lirka med, övertala eller helt enkelt göra annorlunda med. Då börjar man uppjobba sin fronesis, användandet av erfarenheter och omdöme för att möta det som är annorlunda. Man vågar bryta regler och normer i stunden för att det är klokt handlande för att nå målet. Att förstå hur man använder sig av blicken i mötet med barnen är för mig fronesis.

Jag har även valt den tyska politiska filosofen Hannah Arendt och den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty att ha som diskussionspartners i min undersökning och här beskriver jag kortfattat vilka av deras tankegångar jag kommer att använda mig av och hur jag tänker att de kan vara användbara i undersökningen av hur blickar används i förskolan med de yngsta barnen.

Hannah Arendt (1906–1975) var en tysk-judisk politisk filosof som förde fram tankar om det aktiva livet och vad det bestod av. I hennes huvudverk *Människans villkor: vita activa* skiljer hon på arbete, tillverkning och handlande som hon hämtar som begrepp från det antika Grekland där kroppsarbete var för slaverna och det finaste var att delta i det politiska samtalet i *polis* tillsammans med andra fria män. Handlandet är det enda som sker direkt mellan människor utan något emellan och dess viktigaste byggsten är pluraliteten, ”...att det är människor och inte Människan som lever på jorden och befolkar världen.”⁴¹ För att uppleva pluraliteten behöver de yngsta i förskolan använda blicken, då de inte har så mycket talat språk utan använder sig mer av kroppsspråket, men även pedagogerna behöver använda blicken både för att kommunicera och för att tolka barnens försök att tala och handla. Arbetet är däremot enligt Arendt, själva grunden för livet och är något som pågår hela tiden, det handlar om att föda kroppen.⁴² Det är inget vi i förskolan gör om man tittar på Arendts definition av det, varken barn eller pedagoger behöver anstränga sig kroppsligt för att få mat

⁴⁰ Ibid., s. 40 – 49.

⁴¹ Arendt, 2020, s. 33.

⁴² Ibid., s. 33.

på bordet. Pedagogerna behöver se till att barnen får mat på bordet och annan omsorg för att må bra.

Tillverkning, ett begrepp som Arendt tar från Aristoteles kunskapsteori, betecknar skapandet av ting som behövs för att människan ska kunna leva i denna värld. De är beständiga ting och dessa finns till viss del innan den nya människan föds och de finns kvar efter att människan dött. De tillverkas efter en mall eller beskrivning med ett tydligt mål. Tillverkningen är klar när föremålet är klart och då kan processen starta om igen för att tillverka ett nytt föremål.⁴³ I förskolan skapar vi inte föremål som är beständiga i den mening att de är av bestående fysisk karaktär som en stol eller ett bord, som kan tänkas finnas kvar i generationer innan de slitits ut. Däremot skulle man kunna tolka Arendts tillverkning lite vidare och lägga vikt vid att tillverkning handlar om mål och medel, då kan man leka med tanken att våra styrdokument till exempel läroplanen för förskolan skulle kunna betraktas som ett mål, barnen ska nå dit och pedagogerna blir medlet för att nå dit. En instrumentell syn på barn som kan förstärkas av de mallar och blanketter som används på förskolan för att säkerställa att alla når målen. Blicken blir här kritisk och söker efter det som behöver åtgärdas hos barnen.

Handlandet är för Arendt det som sker mellan människor, som bygger på språklighet – tal och att vi är olika. Denna pluralitet är viktig och bottnar i att vi behöver talet – språket för att förmedla våra tankar till andra som vi är helt åtskilda ifrån men ändå är lika. Vi föds in i världen som nya människor med möjligheten att påbörja något nytt, handlandet är detta nya där vi inte vet hur det slutar, det är början på något. Talet blir det som gör oss unika, som visar andra vilka vi är men det kan bara ske om vi gör det med varandra och inte mot eller för. Allt tal och handlande sker mellan människor och bildar en väv av relationer och "...handlandet består i att trä in sin egen tråd i en väv som man inte själv vävt..."⁴⁴, detta skapar historier som kan nedtecknas och återberättas samt verifieras som handlingar.⁴⁵ De yngsta barnen är i början av banan att bli handlande människor och de övar hela tiden på att förstå och bli förstådda, de behöver hjälp att förstå att handla med varandra och att deras handlande både med kroppen och talet påverkar andra människor. Det blir en bra övergång till nästa filosof som ska hjälpa mig att tänka om det kroppsliga och blicken.

Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) var en fransk filosof med inriktning på fenomenologi men han var också verksam inom barnpsykologi och pedagogik. Han står för en

⁴³ Ibid., s.190-191.

⁴⁴ Ibid., s.243–244.

⁴⁵ Ibid., s.231–249.

tvetydighetens filosofi, vi är både kropp och själ, inte kropp eller själ. Varken objekt eller subjekt utan i förbindelse med livsvärlden på ett sådant sätt att om kroppen försvinner förändras verkligheten.⁴⁶ I förskolan kan detta verkligen upplevas som ett påtagligt fenomen, när någon kommer eller går, lämnar det spår i rummet, i våra kroppar. ” ...I not only see you, I see you seeing me.”⁴⁷ som Shaun Gallagher skriver. Ögon som möts eller blickar på något gemensamt.

Merleau-Ponty lyfter också förundran som en filosofisk förutsättning för att sluta ta världens strukturer för givna och börja se dem som tvetydiga.⁴⁸ Världen är inte antingen eller utan ofta både och. Här vill jag också lyfta in att han ansåg att barns lek har sin alldeles egna betydelse. Barndomen har ett värde i sig och ska tolkas utifrån sina egna förutsättningar.⁴⁹ Men han ansåg att barn saknar tillräcklig erfarenhet för att vara ansvariga för sina handlingar men målet för barn är att bli rationella vuxna och att kunna delta i vuxenvärldens alla interaktioner.⁵⁰ I förskolan är världen tvetydig, eller mångtydig om man vill undvika negativa associationer till ordet tvetydig.⁵¹ Varje individ behöver sitt bemötande och förstår förskolans värld på sitt sätt och tillsammans hjälps vi åt att få ett gemensamt förhållningssätt till den värld vi delar. Pedagogerna går bredvid barnet på vägen mot vuxenvärlden. Merleau-Ponty menar att alla våra erfarenheter formar oss och hur vi ser på andra, särskilt barndomen är inflytelserik.⁵² Blicken från pedagogerna och hur de möter barnens blickar blir viktigt för hur barnen kommer att se på andra. Det är lätt att lägga skulden på barns problem i förskolan på barnet självt, i stället för att ta hänsyn till helheten. Talia Welsh summerar Merleau-Pontys tankar om barns uppfattning om världen:

When I live in the world, it is not similar to watching a movie where things pass in front of me and I passively receive them. Nor do I experience my body like a thing that processes sensations akin to how a money-counter counts bills. For instance, it is impossible for me to separate my physical processing of a visual perception from the sense that perception gives me.⁵³

⁴⁶ Anna Petronella Fredlund, "När tanken tar kropp: om Merleau-Pontys filosofi", *Lovtal till filosofin: essäer i urval*, Maurice Merleau-Ponty, Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2004. s. 24–25.

⁴⁷ Gallagher, 2020, s. 105.

⁴⁸ Fredlund, s. 24.

⁴⁹ Talia Welsh, *The Child as Natural Phenomenologist*, Evanstone: Northwestern University Press, 2013, s.49.

⁵⁰ Ibid. s.23.

⁵¹ Fredlund, 2004, s. 23.

⁵² Welsh, 2013, s.48.

⁵³ Ibid., s.52.

Barn ser och upplever samtidigt med både sina sinnen och sina kroppar. De befinner sig i den livsvärld förskolan blir och är. Det är ingen film för dem som de passivt iakttar utan de deltar fullt ut i allt som händer.

Kroppen kan vara både seende och synlig, kännande och möjlig att vidröra och den glipa som blir när kroppens reflektion över sig själv inte kan fullbordas gör detta möjligt.⁵⁴ De yngsta barnen behöver använda sin kropp för att förstå det de ser men också se det de upplever med kroppen för att förstå. ”Eftersom samma kropp ser och känner, tillhör det synliga och det kännbara samma värld.”⁵⁵ Blicken blir nödvändig för att förstå livsvärlden. Merleau-Ponty strävade också efter att ”...bryta upp det objektiva tänkandet som inte kan vara någon synvinkel eftersom den gör anspråk på att fånga värden som den är ’i sig själv’ oberoende av vår erfarenhet och utan tvetydigheter.”⁵⁶ I förskolan behöver vi låta tvetydigheterna bli synliga i vår verksamhet och utbildning.

Innan vi lämnar den filosofiska blicken vill jag tänka lite runt hur man kan relatera några av Aristoteles och Arendts begrepp till varandra. Arendts tillverkning och Aristoteles *techne* hör ihop med varandra anser jag. Arendt lånar begreppet tillverkning från Aristoteles men han delar upp det i två delar, *poiesis* är själva framställandet av föremål medan *techne* är kunnande i att tillverka föremålet.⁵⁷ Arendt delar inte upp sitt begrepp tillverkning men det har betydelsen att framställa föremål som är beständiga. Både Aristoteles och Arendt tänker sig att tillverkning sker efter en mall eller en beskrivning. När det är färdigt kan samma process starta igen. Det är inte viktigt vem som utför det utan vem som helst som bara följer beskrivningen kan utföra tillverkningen.

Tre andra begrepp som hänger ihop är Aristoteles *fronesis*, klokhet som är den praktiska kunskapen som behövs för att utföra *praxis* som är Aristoteles handlingsbegrepp.⁵⁸ Dess kan relateras till Arendts handlingsbegrepp på så sätt att båda berör själva agerandet mellan människor. Det är oförutsägbart och handlar om relationerna mellan människor. Etiken är ständigt närvarande i både Aristoteles *fronesis* och Arendts handling. Det handlar om det som kan vara annorlunda och där handlingen är avgörande för situationen.⁵⁹ Jag ser det som att det

⁵⁴ Fredlund, 2004, s.26.

⁵⁵ Maurice Merleau-Ponty, ”Sammanflätningen – kiasmen”, *Lovtal till filosofin: Essäer i urval*, Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2004, s. 257.

⁵⁶ Fredlund, 2004, s. 23.

⁵⁷ Nilson, 2009, s. 46–47.

⁵⁸ *Ibid.*, s. 46–48.

⁵⁹ *Ibid.*, s. 53.

handlar om att i båda begreppen är det mellanmännsliga goda handlandet centralt. Sen ser Arendt det mer som att det sker med tal i första hand medan Aristoteles använder ordet handling. Nu rundar vi av här och tar med oss våra blickar till relationerna mellan barn och pedagoger.

Blicken på barnet

Här kommer exempel på några av de olika blickar som jag mött under detta arbete men också möter i min vardag. Det är blickar valda för att de blir konkreta möten men också för att de är metaforiska för uppfattningar och mångtydiga i sin tolkning. Det finns inget anspråk på objektivitet eller allmängiltighet, endast de som var där i blicken kan veta hur det var. Men tolkningen ger oss möjligheter att fundera över blickarnas betydelse för den pedagogiska praktiken, barns möjligheter att handla och hur yttre omständigheter påverkar pedagogens blick. Här kommer nu några observationer som jag valt ut. Låt oss först titta på en situation på gården där jag observerar hur pedagogen Barbro möter Linda som är ledsen.

Den bärande blicken

Vi är ute på gården och barnen rör sig runt sandlådan, lektåget och vid gungorna. Jag sitter på kanten på sandlådan där jag kan se mycket av gården. Nu ser jag att Linda, ett barn som jag uppfattar som väldigt beroende av Barbro, har släppt Barbro och gått i väg från henne till en grupp barn som leker med en röd bobbycar. Jag glider vidare med blicken för att se vad de andra barnen och pedagogerna gör. Det sker så mycket på gården. Barbro sitter en bit ifrån mig i sandlådan. Ljudet av gråt får mig att automatiskt vända mig mot ljudet. Jag ser också att Barbro vänder sig mot ljudet. Det är Linda som kommer frustrerat gråtande mot Barbro. -Vad har hänt? frågar Barbro när Linda ställer sig framför henne. Linda svarar inte utan står bara och tittar på Barbro med hängande armar, tårar rinnande nerför kinderna och snor under näsan, Barbro sitter med händerna i knät med blicken på Linda. Diana, en annan pedagog som står vid gungorna en bit bort, berättar att Linda varit vid bobbycaren som några andra barn lekte med, men hon vet inte riktigt vad som hänt, medan hon fortsätter att ge fart till de barn som sitter på gungorna. -Vad har hänt? frågar Barbro Linda igen utan att göra en ansats för att trösta. Om du inte vill åka så behöver du inte. Vad har hänt? Linda är

bara ledsen. Nu kramar Barbro om henne och hon blir nöjd. Det känns lite konstigt att Barbro inte tröstar henne på något sätt på en gång eller bekräftar henne med kroppen då hon är så frustrerad.

Det är en konst att möta ett barn. En konst man ständigt utvecklar under hela sitt yrkesverksamma liv. Konsten är att förstå att man aldrig kan eller ens ska försöka göra lika. Sett utifrån kan det verka konstigt hur Barbro väljer att möta Lindas frustration, borde hon inte ha tröstat och stöttat på en gång? Med stor kunskap om Linda gör Barbro ett val i hur hon möter Linda i den stunden, hennes blick på Linda är inte bara här och nu utan också i ett flöde av erfarenheter hon har av Linda i andra situationer och av möten med barn i olika situationer. Barbro använder sig av sin praktiska kunskap, *fronesis*, som Aristoteles kallade det. Den form av klokskap som behövs när vi inte kan göra som vi brukar.⁶⁰ Den kunskap som vi använder bygger på erfarenhet och kunskap i förhållande till något som kan förhålla sig annorlunda.⁶¹

Det är Barbros blick på Linda och mötet med Lindas blick som gör att Barbro väljer det sätt hon möter Linda på. Det vanligaste som händer när ett barn är ledset är att vi tröstar, på automatik, vi utövar i dessa ögonblick Aristoteles form av kunskap som han kallar *techne*, framställningen. Aristoteles skriver: ”Och *techne* ger oss ingen överblick över det yttersta syftet med processen: det rör bara själva framställningen, men är inte inriktat på det senare användandet av det som framställs.”⁶² *Techne* är riktat mot målet, att klara av situationen, men ger oss inget svar på om det var rätt mål vi rörde oss mot. Vi reagerar på det vi hör och ser, ett gråtande barn liksom skär i hjärtat, och tröstar för barn som gråter har gjort sig illa eller blivit utsatta för någon oförrätt. Det är en förenklad tolkning men vår automatiska tolkning av gråt är ofta att någon behöver tröstas, även små barn tolkar gråt som att någon är ledsen. Sedan får vi erfarenheter av att gråt inte alltid betyder att någon har gjort sig illa eller blivit utsatt för något. Tårarna kan komma av ilska över att inte få som man vill, eller av sorg och till och med av glädje. Tårarna behöver inte längre representera behov av omedelbar tröst utan visa på starka känslor. Blicken på barnet och av barnet säger oss genom vår förmåga att handla klokt, som bygger på erfarenhet och kunskap, *fronesis*, hur vi ska agera i den givna stunden. Det blir inte en reaktion utifrån *techne* en given tröst-mall utan utifrån vad som har hänt. Normen att barn alltid ska vara glada och nöjda utmanas i förskolans värld när de också ska lära sig att vara med andra. Det innebär också att lära sig att hantera sina egna känslor

⁶⁰ Nilsson, 2017, s. 48.

⁶¹ Aristoteles, 2017, s.40.

⁶² Nilsson,2017, s.47.

utan att det går ut över andra. Barns som gråter ska självklart tröstas men på olika sätt beroende på varför de gråter. Trösten behöver se olika ut beroende på varför barnet gråter.

Barbro befinner sig i ett flöde av händelser med Linda. Det här är en händelse som jag som observatör kan tolka, om jag sträcker ut Arendts begrepp om tal i politiskt avseende till att också gälla kroppsspråk, som att Linda säger – trösta mig! till Barbro med sina hängande axlar. Jag känner i ett första läge en undran över varför Barbro är så passiv. Men min erfarenhet säger mig att det första inte alltid är det rätta. Vi befinner oss hela dagarna i ett flöde av händelser där de yngsta barnen som inte har det talade språket använder kroppen och ljud för kommunikation och skapar genom alla dessa händelser historier om dem själva, de visar oss vilka de är genom sitt sätt att handla och agera. I kapitlet om handling i sin bok *Människans villkor: vita activa*, skriver Arendt om att det inte går helt att beskriva en människa med ord, ”Det unika vem-någon-är som manifesteras i tal och handlande är omöjligt att entydigt fånga i ord”.⁶³ Varje försök att beskriva Barbro eller Linda fullt ut blir omöjligt för det kommer hela tiden fram nya egenskaper som är viktiga att sätta ord på. Men i handlandet visar vi vilka vi är för varandra. Där skapas historier om oss och med oss som bildar en väv av relationer. Det ögonblickliga beslutet Barbro tar om hur hon ska bemöta Lindas handlande leder till en handling som Linda måste förhålla sig till. De handlingarna ger möjligheter till något nytt för den som handlar men också en risk att det som är tänkt inte händer.

Jag kan bara spekulera i att Lindas reaktion bär på en historia om att om jag gråter blir jag omhuldad medan Barbro har en historia ut ett professionellt perspektiv att hon ska lära barn självständighet. Sen kan hon ha en helt annan historia som privatperson när det gäller reaktionen på gråt. Den professionella reaktionen tenderar idag att vara att man ska hålla en distans, upplever jag. Deras historia tillsammans får ytterligare en tråd här att vävas in i relationsväven. Den väv som består av avslutade, oavslutade, lyckade eller misslyckade handlingar.⁶⁴ Barbros frågor kan ses som en uppmaning att vara självständig, att uttrycka vad som hänt, att våga visa vem man är. Hennes blick blir en uppmaning att kliva fram.

Det är också en konst att kunna rida en häst och att rida den i form som man säger inom ridningen. Där den går i egen balans och är avspänd och i samklang med sin ryttare. Oavsett nivån på ridningen skogsryttare eller högsta nivån i hoppning eller dressyr så är målet en nöjd

⁶³ Arendt, 2020, s. 240.

⁶⁴ Ibid., s. 243–244.

och hållbar häst. Under sin utbildning som ryttare lär man sig en massa olika tekniker och metoder för att nå dit. Alla har olika synsätt på hur det ska gå till att nå fram till det där ögonblicket när häst och ryttare blir till ett, när man sitter där som i berättelsen och känner att vi gör tillsammans. Men du gör inte det utan att ha en historia med hästen. För en skicklig ryttare som är van att rida olika hästar kan den historien vara kort i tid men för det mesta krävs det lite tid. För alla olika tekniker och metoder måste användas i rätt kombination, i rätt ögonblick och i rätt mängd utifrån vad som händer här och nu men med det som hänt tidigare i minnet och målet i siktet.

När jag tittar nästa gång sitter Barbro på huk med Linda snett mot sig borta vid cykelförrådet. Det myllrar av barn runt dem, som cyklar, springer, är på väg till gungorna eller leker. Solen går igenom de hittills kompakta molnen. Barbro och Linda ser ut att prata om något. Linda pekar och gestikulerar med sina armar. Barbro verkar svara men jag kan inte höra vad hon säger då jag sitter vid sandlådan, men det är något med hennes kropp och huvudrörelser som säger mig att de samtalar. De tittar på varandra. De ser ut att ha en mysig stund tillsammans för några ögonblick. Samförstånd och ett mellanmänniskt möte.

Vår kropp speglar ofta vårt sinne, den blir stel och kantig i sina rörelser när vi är stressade och spända medan vi när vi är i harmoni med oss själva blir kroppen avslappnad och mjuk. Vi är en kropp och vi har en kropp, eller som den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty skriver "...kroppen som förnimbar och kroppen som förnimmande..."⁶⁵ Vi blir mer mottagliga när vi är lugna. Vår blick avläser allt detta på en bråkdel sekund och vi förhåller oss till det många gånger utan att reflektera över den andres sinnesstämning. Utifrån går det att se att Barbro och Linda har en god kommunikation, även på lång distans. Det är något med lutningen på kropparna som går mot varandra och Lindas lugna gester. En ö av lugn i myllret runt dem. Stunden varar bara några ögonblick innan det bryts.

Varje möte med ett barn rör sig runt en fråga, enligt Sven Persson som är professor i pedagogik, under en föreläsning jag ser på nätet.⁶⁶ Jag läser sedan en text som han skrivit tillsammans med Lars H Gustafsson som heter "Omsorg – kärlek, medkänsla och noggrannhet"⁶⁷, där Perssons bidrag är i stort den föreläsning jag tittat på. Sven Persson har forskat om förskola, förskoleklass och de yngre barnens lärande och utbildning.⁶⁸ Han

⁶⁵ Merleau-Ponty, 2004, s. 260.

⁶⁶ Föreläsning av Sven Persson, [UR Samtiden - Förskolesummit 2017: Pedagogiska relationer | UR Play](#)

⁶⁷ Sven Persson och Lars H. Gustafsson, "Omsorg – kärlek, medkänsla och noggrannhet", *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*, red. Bim Riddersporre & Barbro Bruce, Stockholm: Natur & Kultur, 2020.

⁶⁸ [Sven Persson | Malmö universitet \(mau.se\)](#), (hämtad 20230228)

argumenterar för att det är viktigt att vi möter barnen med öppenhet och nyfikenhet och stannar upp inför deras frågor. Det finns studier som visar att pedagoger sällan tar sig tid att stanna upp och verkligen lyssna på barnen när de frågar något. Persson lyfter fram pedagogernas upptäckt, att de är ständigt på väg antingen med hela kroppen eller i tanken. Tiden för att lyssna är liten idag. Barngrupperna är stora, uppgifterna är många som ska göras under en dag och det är inte säkert att frånvarande kollegor ersätts utan det får gå ändå. Då blir blicken på barnet flyktig och kall. Barnet eller barnen blir några som ska flyttas från en plats till en annan, helst ska inget hända och de ska lära sig något. Förhoppningsvis har de roligt också på vägen och kanske hinner de leka. Pedagogerna blir vägvisare som skyfflar barnen från en aktivitet till en annan för att tiden för möten inte finns så undviker de att möta barnens blickar med nyfikenhet.

Det som är viktigt och som betonas mycket nu är undervisning, planerad undervisning och den ska dokumenteras och det ska bedömas om lärandemålet har uppnåtts. Leken blir ett medel för att uppnå mål som är mätbara för att se om utbildningen håller måttet. Sven Persson föreläser om pedagogiska relationer som viktiga för att undervisning ska kunna bli bra. Jag känner en rädsla för att inte bara leken nu blir kidnappad för att vara nyttig, nu ska också relationerna göras pedagogiska och vara nyttiga. Relationen i sig blir inte intressant utan vi ska ha en relation för att undervisningen ska gå att bedriva och ge resultat. Det resultat som våra politiker vill ha, barn som är väl förberedda att börja i skolan och har påbörjat sin väg till att bli goda producerande medborgare. Barnen blir också ett medel för pedagogerna att förverkliga sig själva. Blicken på barnet är oftast klinisk, kall och bedömande. Vad kan du inte som vi behöver ge dig? Var brister dina förmågor?

Persson skriver att "... en pedagogisk kompetens innehåller såväl emotionella som sociala dimensioner."⁶⁹ och det visar sig som obemärkta kompetenser i pedagogernas agerande mot barnen som deras förmåga att lyssna in, tolka och ge rätt stöd i olika situationer. Men även att inte låta reglerna styra när det går emot tolkningen av vad som är bäst för barnet.⁷⁰ Barbros och Lindas stund tillsammans visar på denna förmåga att tolka ett barns intentioner och ge rätt stöd men även i det tidigare exemplet där Linda gråter. Denna förmåga "...syns i gester, ögonblick, rörelser och de uppfattas direkt av barnen."⁷¹ De blir den samlande fronesis som vi använder i arbetet med barnen. När Barbro möter Lindas och de andra barnens behov utifrån

⁶⁹ Sven Persson och Lars H. Gustafsson, 2020, s. 21.

⁷⁰ Ibid., s. 22.

⁷¹ Ibid.

ett här-och-nu-perspektiv men med all sin samlade kunskap och kompetens i ryggen blir det en relation mellan två människor som just då varken är målstyrt utifrån läroplanen eller mätbart men nödvändigt. Persson är själv kritisk ”Utifrån ett mer instrumentellt tänkande är pedagogisk kärlek till och omsorg om barnen i förskolan så klart ett problem – hur ska det mätas, hur ska det uttryckas och beskrivas i ett system som är byggt kring att förstå kvalitet som mätbara egenskaper och variabler?”⁷² Ska vi skapa listor där vi räknar hur många kramar varje barn får under en vecka, hur många leenden får det, nej det blir absurt att tänka på att vi skulle mäta relationer med streck på ett papper. Det behöver utvecklas en tillit i systemet för att pedagogerna vet vad barnen behöver även av icke mätbara kvalitetsaspekter. Som en kram eller blickar som möts i förundran över något. Att hinna se de små nyanserna i barnens gester och ge dem tid att ta egna beslut.

Några barn och Annika är på väg mot fällan med lek-jeepen ser jag från min plats vid sandlådan. De går tillsammans och jag hör att de pratar även om jag inte kan urskilja orden. Då snubblar en pojke och ramlar raklång på asfalten och tappar sin spindelmandocka som han bär på. Han blir ledsen och Annika som är bredvid honom säger - ställ dig upp! Han reser sig upp lite ovigt med en massa kläder på, Annika ger honom en hand att ta tag i och tröstar honom med en kram. Elsa som är med i gruppen barn ser spindelmandockan ligga på marken. Hon tar den, tittar till synes fundersamt på den, vrider på den lite grand och tar sen ett beslut, för hon går fram till den ledsne pojken och ger honom dockan. Han blir lite gladare. -Här får du din spindelmandocka av Elsa, säger Annika med glad röst och klappar om pojken igen samtidigt som hon tittar på Elsa och säger: -Va bra att du gav honom spindelmannen!

Det som fångar mig i den här situationen är Elsas blick på spindelmandockan, även om jag inte kan se hennes blick med mina ögon så ser jag hennes blick i hennes kroppsrörelser. Hur hon håller i dockan, vänder ansiktet mot den vrider den fram och tillbaka i sin hand med sänkta ögonlock. Hennes ansikte blir liksom stilla för ett ögonblick. Det är som om hon funderar på om hon ska ta dockan eller ge den till pojken. Min tolkning kan tyckas hård men min erfarenhet av de yngsta barnen i förskolan säger mig att man inte alltid vet hur de reagerar för de håller på att träna på att vara i grupp och vara medmänniskor. Här reagerar hon klokt, väljer att ge tillbaka dockan och får bekräftelse för att hon gör rätt av Annika med både röst och blick. En blick som jag här valt att kalla bärande, den bär det som händer. Men den

⁷² Ibid., s. 22-23.

hade också kunnat vara övervakande, att allt går rätt till men den blicken kommer i nästa exempel.

Den övervakande blicken

Under mitt besök på förskolan ser jag att det nästan hela tiden är barn som sitter i gungorna. Det finns fyra gungor, två småbarns gungor som barnen sitter i omgivna av en ram som gör att de inte ramlar ur och två vanliga gungor som ett barn kan sitta på. Hur länge barnen gungar är olika, en del gungar tills de själva vill göra något annat medan andra får byta plats när pedagogen som står där bestämmer att de gungat länge nog. Så fort en gunga är tom så finns det ett annat barn som vill gunga. Ibland är det fler som vill ha platsen och då blir det den som pedagogen uppfattar väntat längst som får gunga först. Det tar barnen olika, några blir ledsna medan andra accepterar och gör något annat. Ibland får ett lesset barn företräde, att gunga kan verkligen trösta vissa barn. Jag ser att ibland står pedagogen framför barnen när de ger fart och ibland står pedagogen bredvid och liksom svänger gungan i kedjan som den hänger i samtidigt som den kan se, iaktta eller bevaka det som sker utanför gungområdet. Dessa barn ser frånvarande ut, som om de går in i sig själva och intar ett slags meditativt tillstånd. Tar en paus. Jag får en känsla av att gungorna blir en förvaringsplats för vissa barn som är besvärliga i någon form. Den här upplevelsen är inte unik på något sätt för just det här tillfället, jag har sett detta ofta under mina verksamma år. Men efteråt reflekterar jag också över att det kan vara barnens enda chans att få en paus ute, då de inte behöver kämpa med att gå på den ojämna marken, förhålla sig till en massa intryck av andra barn och andra pedagoger. De kan bara sitta där och gunga fram och tillbaka utan att anstränga sig på något sätt. Vila i gungans rytm. Inga blickar som kräver, undrar eller förväntar sig något.

Gunilla Halldén skriver i texten ”En institutionaliserad barndom eller rum för relationer”, ”Förskolan utgör en kollektiv miljö, där barn ständigt befinner sig i en grupp och har att hantera relationer till andra barn. Att vara ensam kan vara svårt för ett enskilt barn, men det kan också uppfattas som ett hot mot ideologin med inkludering; ’alla ska vara med’.”⁷³ Finns det underförstådda normer i förskolan att barn alltid ska vara i grupp? Det barn som sitter ensam en stund blir utsatt för en undrande blick, varför är du inte med de andra barnen? Eller kan det handla om behovet av kontroll, att alltid ha ögonen på barnen, att alltid veta vad som händer för att man som pedagog har det yttersta ansvaret för hur barnet har det. Som pedagog

⁷³ Gunilla Halldén, 2018, s. 165.

blir det enkelt att sätta barnen i gungorna, ställa sig bredvid och ha strategisk utblick över en större yta samtidigt som man ansvarar för barnen i gungorna.

Vila och lugn och ro är svårt för många barn. I *Läroplanen för förskolan: Lpfö18*, kan man läsa "Förskolan ska erbjuda barnen en god miljö och en väl avvägd dagsrytm med både vila och aktiviteter som är anpassade efter deras behov och vistelsetid."⁷⁴ Här har pedagogerna ett ansvar att planera för lugna stunder men det är inte alltid det räcker, barngrupperna är stora och lokalerna inte alltid gjorda för det antal barn som finns där. För barn med långa dagar kan stunden i gungan då vara avgörande för att de ska orka, de får en stund i nästan total avskildhet, de har åtminstone möjligheten att vända blicken inåt och bara vila i sig själv en stund. Det är pedagogens förmåga att möta barnets blick och där se vad barnet vill. Ibland vill de ha samspel, lek och bus, ibland vill de vila och koppla av. Lyhördheten här är viktig. Merlaeu-Ponty skriver om tvetydigheten eller mångtydighetens filosofi.⁷⁵ Jag tolkar honom här så att blicken behöver vara mångtydig för pedagogen måste behärska förmågan att göra båda sakerna samtidigt, både ansvara för barnen i gungan och kunna övervaka ett större område samtidigt. Att vara på en plats innebär inte bara ett görande utan flera, att vara pedagog innebär att hålla många tankar i huvudet samtidigt.

Vi kan också titta på exemplet genom Merlaeu-Ponty användning av Gestaltpsykologi, där man tittar på figur och bakgrund. Han menar att vuxna är bättre på att separera figuren från bakgrunden men de glömmer ofta bort kontextens betydelse.⁷⁶ Om vi tänker att figuren i detta fall är säkerhet både i själva gungområdet och för området utanför gungan, så blir bakgrunden barnet eller barnen i gungan. Pedagogens blick stannar inte utan rör sig över det område den är satt att övervaka och möter inte några blickar aktivt utan bara flyktigt för blicken måste övervaka det tilldelade området. Barnet i gungorna finns där men att göra fart på gungan är något som sker på rutin, det blir bakgrunden. Men om kontexten är sådan att alla barn är upptagna med någon annan pedagog så försvinner behovet av övervakning men om då inte den övervakande pedagogen kan se det utan fortsätter att övervaka och inte söker det gungande barnets blick så har den pedagogen tappat kontextens betydelse. Den skicklige pedagogen med erövrad fronesis vet att blicken behöver svepa över området med jämna mellanrum för att se om förhållandena förändras.

⁷⁴ Läroplan för förskolan Lpfö18, s.7.

⁷⁵ Fredlund, 2004, s. 23.

⁷⁶ Welsh, 2013, s. 38.

Om rådet runt gungorna är en riskfylld plats för de yngsta barnen och vi har ett tillsynsansvar enligt Skolverket eftersom vårdnadshavarens tillsynsansvar övergår till huvudmannen när barnet vistas i förskolan. Det innebär att vi i förskolan ska ”... se till att barnen får sina behov tillgodosedda, inte skadas och inte skadar något eller någon annan”.⁷⁷ Där i blicken finns läroplanens ”Utbildningen [...] ska vara rolig trygg och lärorik för alla barn.”⁷⁸, ”... förskolan [ska] samarbeta på ett nära och förtroende fullt sätt med hemmen”⁷⁹ och mötet med den stora variation som finns i föräldrars tankar om ansvar påverkar hur man tolkar sitt uppdrag vid gungorna. Om pedagogen har erfarenheter av upprörda föräldrar om ett barn gjort sig illa vid gungorna så blir blicken mer oroligt övervakande än samspelande med barnen. Den norske pedagogen Bente Ulla, skriver i sin artikel ”Auget som arrangement – om blick, makt og sjønn i i professionsutøvinga til barnehagelæraren”, att det handlar om hur vi ser på barnen.⁸⁰ Barnet blir till både i den enskilda pedagogens ögon och i arbetslagets ögon eller blickar. Pedagogernas blickar är under ständig förhandling då de påverkas av styrdokument och de förväntningar som kommer utifrån på verksamheten.⁸¹

Ett annat exempel på övervakning är när pedagoger på håll kan fånga ett barns blick och nästan utan ord hejda barnets görande. Jag såg det på en buss för några år sedan när en skolklass klev på för att åka till badhuset. Några av killarna stökade ett par säten från läraren, som stod i mitten på bussen. Läraren sa då den ene killens namn, han tittade på henne och sen lugnade han ner sig. Det syntes så tydligt att det hände något i mötet mellan blickarna, lugnt och stilla utan starka känslor. Samma upplevelser kan jag ha i mitt arbete med barn också, att man kan fånga blicken på ett barn på håll och hejda det från att göra något tokigt. Den blicken blir möjlig i en stark relationsväv.

Den utmanande blicken

Jag sitter på förskolans utesamlingstrappa. Elvira blir intresserad av mig igen. Hon tittar på mig på håll. Jag möter hennes blick och får kontakt. Hon närmar sig mig stillsamt avvaktande med en boll i handen och hennes blick är fäst vid mig. Nora ser att vi håller på med en boll, hon vill ha den bollen och stryker runt oss tydligt visande med hela kroppen vad hon vill.

⁷⁷ Skolverket, [Tillsynsansvaret - Skolverket](#) (230131)

⁷⁸ Läroplanen för förskolan Lpfö18, s.7.

⁷⁹ Ibid., s.17.

⁸⁰ Bente Ulla, Auget som arrangement – om blick og sjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren, *Tidskrift för Nordisk Barnehageforskning*, vol. 8 2014-12-08, s.12.

⁸¹ Ibid., s. 12–14.

Elvira släpper inte bollen. Annika som står nära hämtar en annan boll till Nora men den duger inte. Det är bollen som Elvira har som hon vill ha. Jag frågar Elvira om hon ska leka med bollen, nu sitter hon nedanför mig på det nedre trappsteget. Jag får inget svar, bara en fundersam blick. Nu är Nora nära, hon försöker ta bollen och jag sätter ut handen och stoppar henne från att slå Elvira. Då blir Nora arg och skriker. Barbro som också är nära tittar frågande på mig och jag säger: -Det är ingen fara hon fick ett nej. Jag ser på Barbros blick att det här har hänt förr. Jag tittar på Nora utan att säga något mer och hon tystnar. Elvira glider i väg, det är som att hennes magiska ögonblick bryts av Noras intrång i vår sfär. Efter en stund kommer Nora med den eftertraktade bollen och går runt mig med en triumferande blick och kropp. Jag blir full i skratt. Hon fick som hon ville och visar upp det.

Vi pedagoger i förskolan möter blickar hela dagarna och oftast händer inget. Framför allt när vi möter blickar från människor som vi inte känner. Här känner jag inte Elvira och hon känner inte mig men vi har med våra blickar börjat bygga en relationsväv. Hon söker mig på håll med sin blick som för att undersöka om jag är intresserad av att möta henne. När min blick stannar i hennes blick blir det en signal för att jag är intresserad av henne. Bollen i hennes händer kan vara en inbjudan till lek eller samspel eller bara en orsak för att söka kontakt. Elvira är ett barn som jag uppfattar som försiktig, eftertänksam och försynt men inte blyg bara varsam med var hon lägger sin tillit.

Nora, som uppfattar att något är på gång som kan vara av intresse, har en helt annan blick när hon börjar söka sig efter bollen och vill absolut inte ha en annan boll, det är just den bollen som Elvira har i famnen, som hon vill ha säger hennes utmanande blick som söker min. Eller vill hon egentligen vara med i den samvaro som Elvira och jag påbörjat med våra blickar. Har Nora sett blickarna och tänkt att hon också vill delta? Det finns inget svar på det, bara min tolkning utifrån situationen och min erfarenhet. När jag stoppar Nora blir hon arg och skriker vilket får Barbro att titta frågande på mig. När jag lugnt svarar att jag bara sagt nej till Nora ser jag på Barbros blick att Noras reaktion inte var ovanlig, det hade hänt förr. Men jag är en främling i gruppen då jag inte är en ordinarie medlem utan bara på besök så Barbro måste kontrollera att allt är i sin ordning. Men detta avbryter det sköra mötet med Elvira, det som var i sin början, hon glider i väg då jag tappar kontakten med henne. Hon lämnar bollen och strax hittar Nora den och kommer med en mycket triumferande blick och visar mig att hon fått bollen. Då blir jag full i skratt Nora är som om hon vunnit en stormatch och inte bara fått en åtråvärd boll, eller om det är vinsten av min uppmärksamhet som hon firade. I efterhand kan jag känna ett stygn av förebråelse över att jag släppte Elvira så snabbt. Min blick gick till

Barbro i stället för att stanna kvar hos Elvira. Det känns som ett brutet förtroende, i det här fallet kanske inte så allvarligt då jag bara var där för stunden, men om detta sker ofta för ett barn så kan lusten att bygga relationer med just den personen försvinna och det är inte bra.

Det blir dags att gå in. Jag står vid cykelförrådet och gungorna. Annika samlar ihop några barn vid sandlådan en bit bort. Jag hör hur hon pratar om att de ska plocka ihop tillsammans och ber dem hämta hinkar, spadar och bilar som ligger där och lägga dem i lådan. Barnen hjälper henne glatt och snart ligger allt i lådan. Då tar Annika och barnen tillsammans tag i lådan och bär den till förrådet där de ställer in den. Det är en stor härlig gröt av barn som tillsammans med Annika bär lådan. De gör det tillsammans.

Inga gemensamma långa blickar, korta blickar på varandra, kanske ögon som möts i bekräftelse men en gemensam blick på vad som ska göras – leksakerna ska ner i lådan. Annika har överblicken och hjälper barnen att se det som de missar så att allt kommer med i lådan. Allt under en glädje som är tolkningsbar för min blick genom deras kroppars språk. När de sedan hjälps åt att bära lådan till förrådet blir de som en kropp, med ett par ögon som håller riktningen för det går inte att någon tittar åt ett annat håll, då snubblar den och lådan faller ner på marken.

Barnens och Annikas blickar är inställda på samarbete när de sluter upp runt lådan för att bära in den. Handlande sker tillsammans med andra, detta är ett fysiskt handlande, men skulle kunna ses som en förebild till ett enbart talat handlande, ett samtal där man handlar gemensamt. Annika sätter handlandet i rörelse med hennes uppmaning och sedan kommer barnen till hennes hjälp och handlingen blir slutförd.⁸² Det är inte självklart att Annikas uppmaning, handlingsstarten, hade satt i gång en handling. Arendt skiljer på den som startar en handling och den som fullbordar, det är inte alltid några som sluter upp och slutför den startade handlingen.⁸³ Det finns en risk när man sätter i gång något nytt och med de yngsta barnen tar det lång tid att etablera vanor, som att hjälpa till, då kan en enkel uppmaning att nu ska vi städa alltid innebära en risk, en risk att det faller platt till marken. Nu kom barnen för att slutföra handlingen, de hörsammar Annikas start och skyndar till för att bidra med sitt handlande. Nu har de gått ett tag på förskolan och har tillsammans med Annika och de övriga pedagogerna byggt upp en väv av relationer där de väver samman sina trådar av handlingar till en väv. Men den väven är inte starkare än att ett förfluet ord eller en gest kan få allt att gå

⁸² Arendt, 2020, s.251.

⁸³ Ibid., s. 251.

om intet.⁸⁴ En fördel med de yngre barnen är om handlingen innehåller något fysiskt föremål, något att hålla fast vid, som håller kvar blicken vid det som ska göras, då blir inte världen en film som far förbi utan kropp och handling hör ihop som Merleau-Ponty skriver.⁸⁵ Det är pedagogen som ansvarar för att hålla dessa föremål tillgängliga som samlar ihop en barngrupp eller skapar ett intresse för att handla gemensamt. Så här långt har vi resonerat runt pedagogernas blick på barnet, nu vänder vi på perspektivet och tar oss an barnens blickar på pedagogen.

Barnets blick på pedagogen

Barnen ser på oss vuxna och möter våra blickar med en egen agenda. Dessa blickar är också olika och de tolkas av den som ser dem och vi ger namn till dem ofta efter känslan som de ger oss tänker jag. Det där spåret i kroppen, känslan i maggropen som vi får. Precis som den första flickan, hon med den outgrundliga blicken som verkligen satte sig i min mage. Inte på ett obehagligt sätt men på ett väldigt berörande sätt. Den ruskade om mig för oftast upplever jag att barn är glada, ledsna, arga när de möter min blick men denna utforskande undrande blick är inte så vanlig. Blicken blir så viktig när man är liten och inte kan uttrycka sig med ord, blicken och ansiktet blir så talande när jag behöver tolka det lilla barnets vilja att bli förstådd. Här har jag valt några blickar som jag sett under mina observationer och som jag upplevt själv från barn och resonerar runt dem.

Den busiga blicken

Jag är på min avdelning och vi är på väg in. Några barn håller fortfarande på att klä av sig eller att få blöjorna bytta eller kissa på toaletten. Andra barn är klara och har gått in på avdelningen. När alla blöjbyten, toalettbesök och alla händer är tvättade ska vi ha en sagosamling men medan vi väntar brukar vi sitta och titta i böcker eller bygga med plusplus. Jag har precis satt mig ner på golvet bredvid bokhörnan och framför dörren in till vilan där draperiet är fördraget, en strategiskt bra plats då jag kan överblicka alla barn som kommer

⁸⁴ Ibid., s.253.

⁸⁵ Welsh, 2013, s. 52.

in samtidigt som jag hindrar dem från att gå in i vilrummet där allt nu är uppbäddat. Alla har inte lärt sig än att det fördragna draperiet betyder stopp. Jag sitter på knä med benen under mig. Erika kommer fram till mig och sätter sig i mitt knä med ansiktet mot mig. Jag lägger händerna om hennes rygg för att stötta henne. Hon lutar sig fram och lägger ansiktet mot min bröstkorg med munnen mot min bara hud alldeles över tröjans uringning. Så drar hon ut halslinningen lite och gör ett pruttjud rakt ner i tröjan. Vad gör du tänker jag häpet överraskad och tittar förvånat ner på henne. Hon tittar upp på mig med ett lyckligt leende och glittrande ögon. Då förstår jag och ler tillbaka med skratt i ögonen. Hon busar med mig.

Jag kan inte minnas att jag busat med henne genom att prutta på magen eller så, jag har busat med tittutlek och genom att kittla henne, hon är ca 1,5 år när hon gör detta. Mina tankar är att hon uppskattar detta bus som någon annan gjort med henne och vill dela det med någon hon tycker om. Man kan tolka det som om hon vill omfamna mig som en del av hennes värld som hon kan påverka. Tänker jag på Arendt här så lär hennes handlande mig något om henne, hon tycker att de är roligt att busa med mig och jag svarar tillbaka med glada ögon, vi agerar med varandra.⁸⁶ Hon får en erfarenhet som lär henne något inför livet om jag ska använda mig av Merleau-Pontys tankar att erfarenheter i barndomen är särskilt viktiga.⁸⁷ Vuxna blir ofta avvärjande av ett barns skratt eller bus och barn kan prova att använda det för att komma undan när de har gjort något som de vet är fel. De provar om deras skratt kan väcka den vuxnes skratt och på så sätt lätta upp situationen och då gäller det att inte falla till föga och skratta med utan hålla i den bestämda blicken. Oftast märker barnet fort att det inte går, slutar att skratta och vänder bort blicken. I den stunden agerar vi inte tillsammans.

Humor och en busig blick hos pedagogen är ofta bra för att skapa ett gott samarbetsklimat i en barngrupp. Det är lättare att agera med varandra om vi gör det för att det är roligt. Flera av de äldre barnen i min grupp involverar mig i sina liv på förskolan. De möter mig med glada tillrop när jag kommer och är noga med att vinka hej då när jag går. Men även i små detaljer; som vid påklädningen när vi hjälper barnen med deras ytterkläder och samtidigt uppmuntrar dem att klä på sig själva så hämtar flera ofta mina skor när jag börjar ta på mig mina ytterkläder. Om de tar fel skor så byter de när jag säger att jag också behöver ha gummistövlar. Upplevelsen är vi hjälper varandra med det vi kan, tillsammans kan vi mycket.

⁸⁶Arendt, 2020, s.237.

⁸⁷Welsh, 2013, s.48.

Tolkandet av en situation behöver inte vara ömsesidig. Här kommer ett exempel från hästarna, och jag är övertygad om att också hästar har humor, men just i den här stunden var det bara jag som upplevde humorn. Ibland är det kunskapen, den gemensamma historien som gör det roligt. Detta är en häst som kan vara mycket tydlig med sin kropp.

Jag står i spiltan hos Pärtan, jag ska rida henne och har gått in för att hälsa på henne innan jag ska borsta och sadla. Hon gillar inte alltid att gosa innan ett ridpass och kan visa ganska tydligt och burdust vad hon vill genom att vara hotfull med huvudet. Jag står snett framför henne till höger om henne, min vänstra hand smeker hennes hals på andra sidan och hon har backat så långt hon kan. Huvudet är framsträckt, nosen i höjd med min axel och hennes öga är fäst på mig, hon visar lite ögonvita. För ett ögonblick vet jag inte vad hon tänker göra, lägga nosen på min axel eller hota med att bita, men jag känner igen rädsla. Ögonvita säger att hon är arg, rädd men resten av hennes kropp säger mer eller vet inte och jag blir full av skratt. – Vet du inte vad du vill? Säger jag och smeker hennes hals en sista gång och går därifrån. När jag vänder mig om tittar hon på mig med sänkt huvud, till synes lite undrande.

Den sköra relationen med en häst bygger på tolkandet av kroppen, öronen och blicken och respekten för dessa uttryck. Men också på en respekt för varandra som individer. Precis som barn är hästar olika individer och behöver mötas olika utifrån att vi har en grundläggande kunskap om hur de fungerar generellt. Men den partikulära individen är unik. Det här är en ridskola. Med många hästar och ponnyer. Många människor rör sig i stallet med mer eller mindre vana att hantera och läsa av hästbeteenden. Därför måste hästarna lära sig att förhålla sig till vissa system som även människorna behöver lära sig. De flesta hästar lär sig, många accepterar delar av systemet medan några protesterar våldsamt och behöver särbehandlas. I detta massamhälle med en blandning av hästar och människor förlorar en del hästar delar av sin individualitet som en del av denna acceptans av systemet. De liksom inlemmar sig i massans rörelse. De som inte klara det, som inte klarar av den oförutsägbarhet som ständigt olika människor innebär behöver särbehandlas, på detta ställe innebär det att man minimerar hanteringen av individen till ett fåtal, instruktörerna, för att minska belastningen för hästen men också säkerheten för människorna. Ibland kan särbehandling innebära att de skickas bort.

En förskoleavdelning kan på ett sätt tolkas som ett massamhälle, i miniatyr, med många barn och många vuxna och i värsta fall många som kommer och går. Barnen måste anpassa sig till det regelverk som finns på förskolan som är skapat av dem som varit där innan de kom men

som också är under ständig omförhandling, som Halldén skriver.⁸⁸ Barnen befinner sig på en plats som de inte valt själva tillsammans med andra som de behöver lära känna. Det startar med en inskolning, en väg till att det är ok att vara på förskolan, på just den avdelningen med just de pedagogerna. Det behöver vävas nya trådar i den mellanmänniska väven som Arendt pratar om och den är alltid skör, men i detta sammanhang extra skör för allt som händer är nytt för alla inblandande och allt kan plötsligt kastas över ända med ett enda ord eller en gest.⁸⁹ Ett högt ljud, en hastig rörelse och det nya barnet kastas in i ovissheten igen och relationsskapandet får börja om. Men även det äldre vana barnet söker ofta blicken hos pedagogerna för att få bekräftelse. Det söker upp pedagogerna och berättar var den är och vad den tänker göra. Barnen har stenkoll på var pedagogerna är i rummen.

De flesta barn accepterar systemet bara de får tid att förstå. Systemet är också under ständig omförhandling för varje ny individ som kommer till gruppen, vuxen som barn förändrar systemet, nätverket, väven av relationer. Men om det är för många relationer att förhålla sig till så finns det en risk att det bildas egna små grupper i gruppen, som inte längre tittar på pedagogerna. När de vuxna inte står för samma värderingar som leder till att de inte pratar samma värdegrundsspråk. Signalerna blir olika. Bilden av pedagogerna blir grumlig, suddig kanske rentav osynlig. De framträder inte som individer utan försvinner i en massa, ett omvänt mass-samhälle med en blinkning till Arendt.⁹⁰

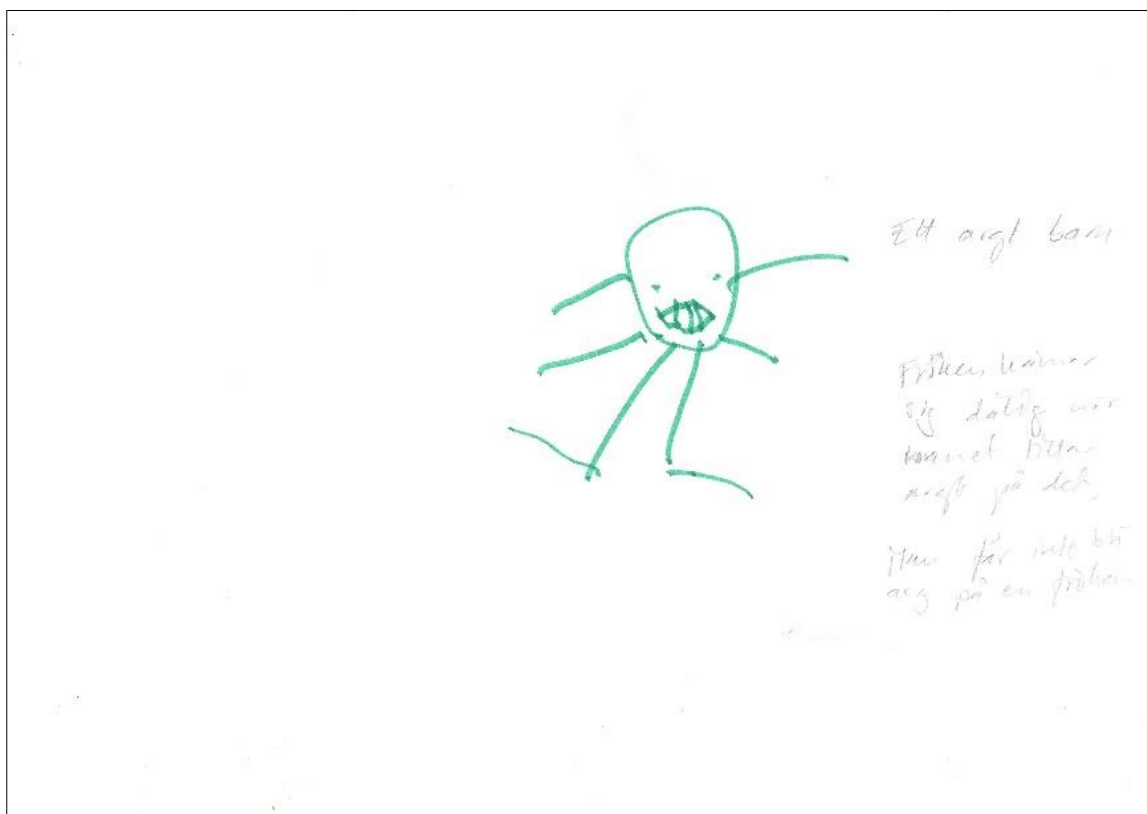
Den arga blicken

Jag bad de äldre barnen som jag besökte att rita teckningar på glada eller arga fröknar. En rätt styrd uppgift men samtidigt öppen på så sätt att de kunde välja vad de ville rita, arg eller glad. Det producerades många teckningar. De flesta valde att rita en glad fröken. Men några ritade också en arg fröken men det kom också andra bilder med fröknar, barn eller olika figurer som visade andra känslor. Bilderna i sig säger mycket men jag har valt att inte tolka dem som bilder där själva komponerandet av bilden, användandet av färger och så vidare hade gets betydelse. Utan jag ser dem mer som komplement till de samtal som följde när jag skulle skriva på bilden vad de ritat. Jag försökte också få barnen att fundera över hur de kände när fröknarna var arga. Nedan följer ett exempel på en bild på ett argt barn och det samtal som jag förde med det barn som ritat när jag skrev på bilden.

⁸⁸ Halldén, 2018, s 168.

⁸⁹ Arendt, 2020, s. 253.

⁹⁰ Ibid., s. 76.



Mina oläsliga anteckningar på teckningen lyder:

Ett argt barn.

Fröken känner sig dålig när barnet tittar argt på det.

Man får inte bli arg på en fröken.

Jag frågar först barnet vad det har ritat och får då det första svaret. Sen undrar jag hur fröken känner när barnet tittar argt på det. Då får jag det andra svaret. Då undrar jag om man får bli argt på en fröken. Då ser barnet lite tveksamt ut, tänker efter, ruskar på huvudet och säger sen att man inte får bli argt på en fröken. När jag ser hans ansiktsuttryck får jag känslan av att frågan är märklig, man kanske inte får bli argt på vuxna i hans värld (tolkning). Eller så har han inte tänkt i de banorna förut.

Att etablera en relation som är så stark att vi kan bli arga på varandra, barn och pedagog, är pedagogens ansvar. I relationsskapandet, vävandet av väven mellan människor, sker det ständigt handlingar som vi inte kan förutse effekterna av och ibland blir frustrationen så stor att det blir ilskebrott. Den treåriga tjejen som tar i från tårna när hon skriker – Jag är arg på dig! Och drar i väg med stora steg in i ett annat rum, när hon inte får ha kvar sin lilla ring med tanke på att de små barnen kan sätta i halsen om hon tappar den. Svaret är – Ja vi står ut med

att du är arg på oss. Några minuter senare kommer hon och vill ha hjälp med något, ungefär som att ingenting hade hänt. Då gäller det att bara hjälpa till med det som behövs.

I ett massamhälle finns det inte utrymme för individer eller individuella uttryck som detta raserianfall. Allt behöver flyta på med samma jämna lunk för att allt ska hinnas med. Med många saker som ska göras och lite personal får det inte hända många saker som avviker för att tiden ska hållas. Det finns alltid en tidsram att hålla. Frukost, lunch, vila, möte, byta blöjor, pedagoger kommer och går. Här kommer det fula fram när jag tänker om förskolan som institution, en plats där barn placeras för att samhället bestämt att föräldrar inte räcker till som fostrare av barn, när idealet går från att mamman är den viktigaste i ett barns liv till att barnet behöver fler personer att vara med som Halldén skriver i texten ”En institutionaliserad barndom eller rum för relationer”.⁹¹ Detta skedde på 70-talet och på 90-talet knöts förskolan till utbildningsväsendet och blev en del av det livslånga lärandet med en egen läroplan. ”På denna arena ska barnet få agera som en individ med individuella behov av kunskaper och med en förmåga att aktivt ta för sig av ett utbud.”⁹² Ett utbud som bestäms av dem som arbetar på just den förskoleavdelningen och deras syn på barns behov. Men också rektor, huvudmannens syn på vad barn behöver och deras tolkning av läroplanen och skollagen. Genom ett raster av vad ekonomin tillåter. ”...det offentliga livet fått karaktär av en super-familj med konformitet som karakteristisk hållning och en byråkrati som administrerar på ett paternalistiskt sätt.”⁹³ tolkar Joachim Israel Arendt i förordet till hennes bok *Människans villkor: Vita activa*. När vi pedagoger struntar i barnets blick på oss. När vi av praktiska skäl och för att säkerställa att inget oväntat händer beordrar alla barn att kissa innan de går ut, vare sig de behöver eller inte för att ingen ska behöva gå in sen. Köandet som kan vara en orsak till mycket stök eller en fantastisk möjlighet till spännande ömsesidiga samtal mellan barnen.

Den ömsesidiga blicken

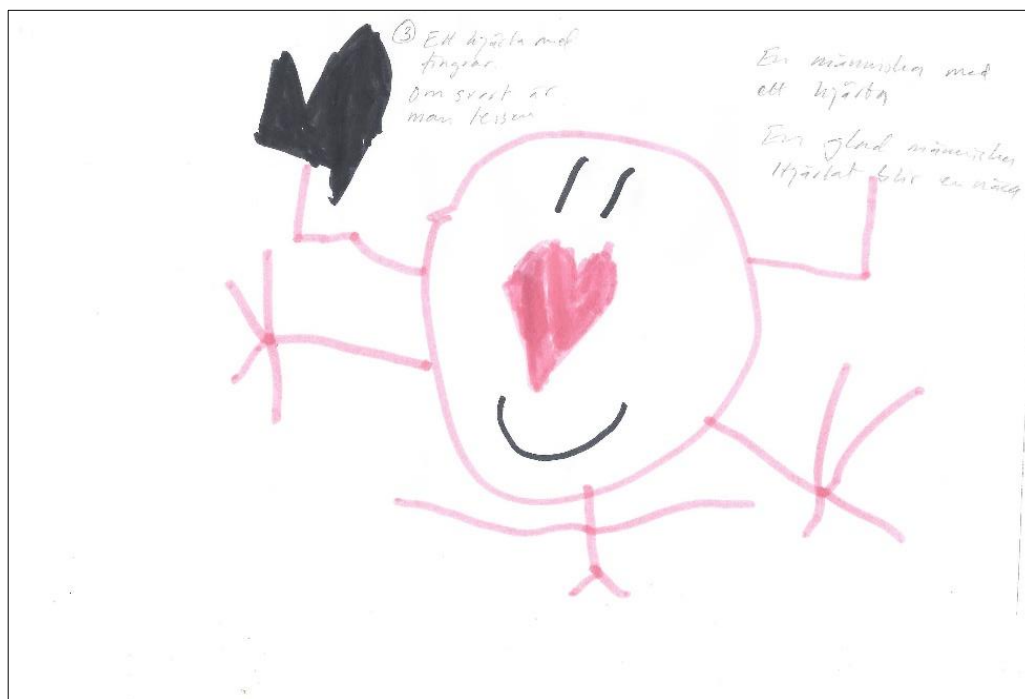
När jag gör teckningsobservationerna är denna teckning en av dem som berör mig starkast. Den här gossen och jag har en historia ihop som börjar min första dag på denna förskola. Ungefär fem minuter efter att jag kommit in på avdelningen, mött honom och tagit honom i

⁹¹ Halldén, 2018, s. 167.

⁹² Ibid., 168.

⁹³ Arendt, 2020, s. 17.

försvar mot några andra så var han vid min sida. Jag minns inte vad som hände eller exakt vad jag gjorde men vi blev goda vänner direkt. Men jag tror att det som var avgörande var att jag mötte hans blick. Jag fick känslan av att man inte riktigt gjort det innan. Vänskapen har prövats som den gör under tiden men den har alltid bestått i längden.



Först ritade han en människa med ett hjärta, det som är rosa i bilden, utan ögon och mun. Jag frågar hur man vet att det är en människa. Då vill han ha tillbaka bilden och ritade dit en glad mun och ögon. Jag tittar på honom när han gör det och han pratar under tiden. Sen blir han tyst ett ögonblick, och det är som att vi ser båda två samtidigt att det rosa hjärtat blir en näsa i ansiktet. Han tittar på mig och vi skrattar hjärtligt tillsammans och han säger glatt att hjärtat blev en näsa och jag bekräftar med skrattande röst. Jag skriver på teckningen – En glad människa; Hjärtat blir en näsa.

Nu vill han ha tillbaka teckningen igen och ritade nu det svarta hjärtat till vänster i bilden. Han fyller det noga med den tuschpennan. Han berättar att det är ett hjärta med fingrar, jag tror att det är kilen som pekar neråt som är fingrar, och att om hjärtat är svart är man lessen.

Nu får jag vända på papperet för att få plats att skriva. Han berättar att om människor är arga på varandra blir hjärtana svarta.

Om svart är man arg

Om rosa är man glad

Han är intensiv i sitt berättande och fortsätter med uppmaningen till mig att skriv då!

Om man trycker på rosa knapp blir de glada, om man trycker på svart knapp blir de arga.

Det är en magisk stund när vi är tillsammans och han berättar om vad han har ritat. Också det att han fyller på teckningen flera gånger och tänker om detta att vara glad och lessen.

Magin när vi samtidigt tittar på varandra och upptäcker att hjärtat på teckningen blir en näsa i ansiktet och skrattet bubblar upp i oss båda är häftig. Det är liksom bara vi två i detta ögonblick fast vi sitter tillsammans med flera andra runt bordet och det rör sig både barn och pedagoger för övrigt i rummet. Samma magiska känsla som jag får när jag sitter på min häst och vi hittar varandra. Persson skriver ”... att ett äkta möte mellan förskolepersonalen och barnet inte är målstyrt eller i förväg planerat – det är i stället en möjlighet som uppenbarar sig i nuet, i stunden och i en gemensam vilja att förstå varandra och kanske se varandra som de man är.”⁹⁴ Stunden var planerad men som pedagog kan jag aldrig veta med säkerhet vad resultatet blir när jag handlar och jag behöver leva med förundran som ständig följeslagare, där jag måste vara beredd att omtolka det som sker hela tiden.⁹⁵

Min upplevelse var att jag genom att sitta *med* barnen i samma höjd och vid samma bord blev en del av det som hände. Jag stod inte bredvid och iakttog, jag var mitt i händelserummet. Min blick kunde utan ansträngning möta barnens blickar och jag kunde lyssna på deras berättande. Vi hade redan olika relationer som gjorde att vi inte började i en intighet utan redan var någon för varandra. Vår väv av relationer fanns där att bygga vidare på i en situation som var arrangerad, där min närvaro satte ramarna för vad som skulle göras, jag gav dem en uppgift men lämnade öppet för dem att lösa den. Arendt menar att barnen föds in i en redan existerande värld och på det sättet är den gammal och det är så det ska vara. Barnen är då nya i världen och kan starta något nytt genom sin födelse.⁹⁶ Just den här gossen som gjorde den här teckningen kom som ny till förskolans värld för några år sedan och förskolan hade redan en fysisk miljö och var full av normer, värderingar, regler och rutiner som måste upprätthållas eller omförhandlas i mötet mellan honom och förskolan. Blickarna på varandra blir nödvändiga för att väva relationsväven som är nödvändig för att kunna handla, då handlande alltid sker mellan människor.⁹⁷ Vi kom ganska fort till det stadiet att det bara behövdes en blick i vissa situationer för att han skulle veta att det inte fanns något

⁹⁴ Persson & Gustafsson, 2016, s. 23.

⁹⁵ Fredlund, 2004, s.23.

⁹⁶ Hannah Arendt, 2020, s. 233.

⁹⁷ Ibid., s.250.

förhandlingsutrymme i just den situationen, till exempel med mat som han ibland ville ta med sig på morgonen.

Det här var rutinerade förskolebarn sen många år tillbaka, snart på väg till skolan, nästa stadie på utbildningstrappan. Arendt har tänkt kring skolan i essän ”Kris i uppfostran”⁹⁸ som handlar om krisen i utbildningsväsendet i USA efter andra världskriget men jag slås av att essän skulle kunna vara skriven idag med en ständigt pågående debatt om skolans resultat och styrning.⁹⁹ Arendt rör sig runt uppfostran och utbildning som begrepp i den essän och menar att problemet ligger i att vi alla föds nya till en gammal värld och när då människor tror att för att förändra världen måste man börja med barnen blir det fel. Vi förändrar världen genom politik som bedrivs av redan fostrade människor som genom argumentation och diskussioner försöker övertala varandra om vad som är ett bättre sätt att leva, inte genom att diktatoriskt bestämma vad som är nytt som barnen behöver lära sig.¹⁰⁰ De här barnen har lärt sig det system som finns på den avdelning som de är på men också genom att vara nya i systemet förhandlat om hur det ska fungera när de är där.

Att uppfostra barn hör till familjens uppgift och har inget med politik att göra tänker sig Arendt, barnen är blivande människor och genom processen att byta arbete mot lek ansåg hon att man inte gav barnen rätt förutsättningar för att bli vuxna.

Kvarhållandet av barnet är konstlat för att man därmed bryter upp det naturliga förhållandet mellan vuxna och barn, som bland annat består i att lära ut och att lära sig, och för att man lögnaktigt döljer att barnet är en människa i utveckling, att barndomen är ett övergående stadium, en förberedelse för vuxenlivet.¹⁰¹

Att barnet genom att få leka skulle hållas kvar i barndomen för länge känns idag inte så relevant min upplevelse är att vi svängt över till att verkligen lära ut tidigt. Kanske vi skulle behöva titta på det här orden för att inte glömma att barndomen är en förberedelse för vuxenlivet och vad vi fyller den barndomen med. Leken har en betydelse i sig.

Förskolan har idag en läroplan med mål och riktlinjer för utbildningen. Fokuset på lärande har blivit centralt, mätbara mål och redovisningar av förändrat kunnande. Om barndomen är ett övergående stadium så har det kanske ändå ett eget värde, barndomen måste passeras på väg

⁹⁸ Arendt, 2016.

⁹⁹ Ett litet exempel på debatten om skolan, [Lotta Edholm: Inga fler experiment med svenska skolan | SvD Debatt](#) (hämtad 230321), [Gunnlaugur Magnússon: Skolministern ägnar sig åt pseudoproblem | SvD Debatt](#) (hämtad 230321), [”Resultatstyrning hämmar bildningen” | SvD](#) (hämtad 230321)

¹⁰⁰ Arendt, 2016, s. 190.

¹⁰¹ Ibid., s.197.

till vuxenheten. Jag tolkar Arendt som att gränsen för småbarnsåren för henne är när barnen börjar skolan och det är vid 6–7 års ålder. Det blir spännande att tänka om när vi tänker att utbildningstrappan idag börjar med förskolan där barnen oftast börjar redan vid ett eller ett och ett halvt års ålder. När får barnen utrymme att leka eller kommer det att bli ännu mer fokus på mätbara mål.

Vi återvänder till de rutinerade barnen som tecknar bilder åt mig och samtalar. Det finns en omsorg i det de berättar om sina fröknar och att de vet att de vill deras väl, att deras blickar är välvilliga tänker jag. ”Förskolan är en stor del av barnens värld och det finns en risk att vi, om vi betraktar den ur ett snävt pedagogiskt perspektiv, inte ser att den också är en plats där relationer skapas och liv levs.” skriver Halldén i texten ”Omsorg i förskolan och omsorg om förskolan”.¹⁰² Det är ganska mycket vardag på förskolan eller som det kanske uttrycks mer i förskolans värld, många rutiner. Barnen uttrycker en välvillighet när de beskriver sina fröknars uppgifter, att se till att barnen har det bra, tänker jag. I sina föreläsningar om barnpsykologi tillskriver Merleau-Ponty barndomen en annan vikt än Arendt gör, den är viktigt i sig då vi gör många erfarenheter under den tiden som blir viktiga för resten av livet.¹⁰³ De barn som samtalade med mig om fröknarnas blickar upplevde jag hade en gemensam uppfattning om att fröknarna skulle se till att barnen hade det bra. Till skillnad mot det Arendt skriver i ”Kris i uppfostran” om den första av tre grundövertygelser som påverkat utbildningen negativt, att barn och vuxna lever i olika världar och det anses att barnen själva ska förvalta sin värld, de vuxna hjälper bara till med att sköta om det praktiska och all styrning ligger hos barngruppen.¹⁰⁴ Det är inte barnens uppfattning här som jag uppfattar det. De vuxna är i högsta grad närvarande i deras liv på förskolan och ser vad som händer.

Den andra är att lärare gått från att vara auktoriteter som kan sitt ämne till att vara lärare kunnig i att undervisa om vad som helst, en utbildningstekniker som ska kunna förmedla vilken kunskap som helst med olika tekniker. Läraren tappar i auktoritet då den inte kan mer än eleven och behöver då vara mer auktoritär. ”De vuxna har avskaffat auktoriteten, och detta kan bara betyda en sak, nämligen att de vuxna vägrar ta på sig ansvaret för den värld de har låtit barnet födas in i.”¹⁰⁵ I förskolan förekommer metoder, modeller, mallar som det bara är att använda för att säkerställa att du som pedagog gjort det som läroplanen kräver av dig. Vi

¹⁰² Gunilla Halldén, ”Omsorg i förskolan och omsorg om förskolan”, *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*, red Bim Riddersporre & Barbro Bruce, Stockholm: Natur & Kultur, 2020, s. 40–41.

¹⁰³ Welsh, 2013, s.48.

¹⁰⁴ Arendt, 2016, s.194.

¹⁰⁵ Ibid., s. 203.

ska ta del av andras goda exempel och gärna göra lika, rikta blicken mot lärandeobjektet. De yngsta barnen på förskolan upptäcker och lär sig med kroppen och ögonen. De suger i sig kunskaper med sina blickar och sina kroppar, inte alltid kunskap om lärandeobjektet som vi planerat för men kunskap om livet som Halldén menar på.

Jag var inte en utbildningstekniker under dessa teckningsstunder, jag bad om deras hjälp med att lära mig mer om hur de uppfattade sina fröknars blickar, eller hur de tolkade det jag sa. Av de som deltog förväntade jag mig teckningar och en berättelse eller förklaring, att de kunde artikulera och uttrycka sina tankar om sina fröknar på ett begripligt sätt. Att svara på en fråga är en form av undervisning, jag lyssnar på det du säger och är intresserad av det, det är viktigt!¹⁰⁶ Men jag ville också ha något, en prestation, av barnen i form av en teckning.

Den tredje övertygelsen är att man kan bara förstå det man själv har gjort. Leken blev viktigare än lärandet.¹⁰⁷ Jag tänker att det här är verkligen bevisar att barn inte bara förstår det vi har gjort utan också tillägnar sig saker genom att lyssna på andra. De lyssnade på varandra och härmade men blev också inspirerade till att tänka om egna upplevelser som var likartade som några barn som inte ville teckna men som stod bredvid kommenterade om. Att fröknarna gick runt och såg till att barnen hade det bra. Jag avslutar med ytterligare ett exempel på en ömsesidig blick.

Barbro och Linda går hand i hand mot cykelförrådet. Jag sitter på sandlådekanten. Några har tagit ut rockringar som de leker med. Barbro och Linda möter Elsa som leker med en rockring. De stannar. Elsa börjar trä rockringen över Barbros huvud och kropp. Barbro kliver igenom den utan att släppa Lindas hand. Elsa fortsätter att trä rockringen över Linda som inte släpper Barbro med handen men kliver ur den när den kommer till hennes fötter. Det är ett lekfullt ögonblick, jag ser bara Barbros rygg men uppfattar ändå att hon, Elsa och Linda har en mycket lekfull ögonkontakt. Det syns på deras kroppar.

¹⁰⁶ Anniqa Sandell Ring, *Mångfaldens förskola: Flerspråkighet, omsorg och undervisning*, Lund: Studentlitteratur, 2021, s. 108.

¹⁰⁷ Arendt, 2016, s.194–196.

Betydelsen av ordet pedagog – gå vid sidan av

Jag har lärt mig att ordet pedagog kommer från det antika Grekland och var benämningen på den slav som följde barnen, pojkarna till och från skolan som också kunde stå för viss hemundervisning. Idag använder vi ordet pedagog om någon som är pedagogiskt utbildad och sysslar med undervisning i någon form. Ibland, eller rätt ofta, pratas det om pedagogerna i förskolan som om alla var likvärdiga men det är inte så. Det arbetar förskollärare, barnskötare och personer utan pedagogisk utbildning i förskolan, både som vikarier och fast anställda. Skillnaden är att förskollärare har läst en högskoleutbildning som är allt mellan två till tre och ett halvt år, där utbildningen förlängts under min yrkesverksamma tid för att motsvara det förtydligade uppdraget som kommit i och med läroplanerna. Det finns förkortade utbildningar till förskollärare för dem som har yrkeserfarenhet samt de som har en lärarutbildning från ett annat land. Förskollärare är idag en skyddad titel med krav på legitimation. Barnskötare är idag anställningstiteln för alla i förskolan som arbetar i barngrupp som inte har en förskollärlig legitimation. Det innebär att de kan ha en tre årig gymnasieutbildning med inriktning barn och fritid, de kan ha en cirka ett årig utbildning med bara de yrkesspecifika ämnena från barn och fritidsprogrammet eller de kan sakna en pedagogisk utbildning.

Att beskriva en pedagog är lika komplicerat som att försöka beskriva vem en människa är, människans väsen som det inte går att sätta ord på. Vad vi oftast gör då är att tillskriva personen egenskaper – vad den är, säger Arendt, i det här fallet vad gör en pedagog till en pedagog.¹⁰⁸ Något den delar med andra, både som människa och pedagog. Det finns egenskaper som pedagoger delar men de egenskaperna är inte unika för att vara en pedagog, på det sätt att alla pedagoger bär på samma egenskaper, utan varje pedagog är unik genom att den är människa. Vårt tal och handlande visar oss själva, på ett sätt som vi inte alltid är medvetna om, men som skapar den väv av relationer som alltid finns där människor finns. Genom blickar som möts och knyter an till varandra.

Har då längden och formen av utbildning någon betydelse för dessa blickar? Ja det har det, tänker jag för utbildningen hjälper oss att förstå vikten av vårt handlande. Utbildningen till barnskötare är ganska grundläggande, skapar en förståelse för systemet förskola och att det innehållsliga styrs av en läroplan samt lagar och regler och hur de kan tolkas. Den ger också en grundläggande kunskap om barns utveckling. Eleverna får öva sig i olika sätt att göra

¹⁰⁸Arendt, 2020, s.240–241.

målstyrda aktiviteter med barnen och hur det dagliga livet fungerar på en förskola. En form av techne för barnskötare för att kunna arbeta i förskolan. De som utbildar sig till förskollärare är inte alltid barnskötare först utan kan ha olika bakgrund. Den utbildningen är mer avancerad då den ger mer fördjupade kunskaper om barns utveckling, de ämnen som förskolan ska undervisa i och dess didaktik samt förskolan som en del av samhället. Studenterna får möta olika pedagogiska riktningar och är träna på att se saker ur olika perspektiv. De får en form av techne för förskollärare för att kunna göra förskola. Både den nya barnskötaren och den nya förskolläraren behöver erfarenheter av att arbeta med barn för att komma till en yrkeskunskap som sitter i kroppen också – fronesis, där kunskap, erfarenhet och omdöme bildar ett underlag för många av de beslut man har. För blicken betyder det att när du har techne vet du att du har en blick, du använder den på det sätt som verkar bra i stunden, en glad blick till glada barn och en arg blick till de som gjort något dumt. Men med mer erfarenhet och ett mer utvecklat omdöme kommer man till blickens fronesis, där man medvetet använder blicken. Där man möter det blyga barnets blick med en lika blyg blick som snabbt vänds bort, för att skapa nyfikenhet. Eller väljer att inte anta utmaningen i den trotsande blicken och förhåller sig neutral i sin blick.

När vi går tillsammans på en promenad som i mitt promenadexempel och övar oss på livskunskap genom att springa mot varandra utan att krocka och har en gemensam härlig upplevelse kan det vara lika rätt som om jag ställt upp barnen och undervisat i löpteknik. Inget är fel eller rätt, utan det är tidpunkten, timingen, som avgör om det blir bra. Där är blicken på barnen avgörande, om pedagogen går bredvid barnen så ser den det barnen ser, både bokstavligt och metaforiskt. Då kan pedagogen möta barnens blickar i det som sker men också se när blickarna vill något mer, söker en utmaning och då kan man visa på detaljerna eller något nytt som skapar ny lust att utforska gemensamt. Där och då har både utbildning också erfarenhet betydelse. Den levande kroppens erfarenhet av omvärlden som formar oss som Merleau-Ponty tänker sig.¹⁰⁹

För att lära känna någon behöver vi inte bara möta blicken hos denne utan också vända blicken mot samma sak. Vi behöver vända blicken mot det som barnet också vänder blicken mot för att på så sätt försöka förstå barnet och dess värld. Den norske filosofen Jakob Meløe beskriver i texten ”Om å forstå det andre gjør”, om att vi är aktörer på en handlingsarena och handlingsarenan är beroende av vad vi gör, är vi fiskare till yrket så är jag bara på min

¹⁰⁹ Welsh, 2013, s.35.

handlingsarena när jag fiskar och till exempel så är pedagogens handlingsarena förskolan.¹¹⁰ Pedagogens värld blir då förskolan som består av en mängd olika scheman som bara kan förstås av den som sätter sig in i hur det är att vara i förskolan. Den som handlar i denna värld är aktör och agerar på det som sker inom förskolan. Ett kanske långsökt exempel kommer för mig om barns blick på vad vi gör i förskolan. Potträning, att sitta på potta eller toalett, är ett viktigt schema i förskolan och för barnet. För många år sedan hade jag i en grupp en tjej på ca 2,5 år som började vilja sitta på toaletten när de andra barnen gjorde det. Hon fick självklart göra det, det var helt på hennes initiativ och det fortlöpte ett antal veckor. Av någon anledning pratade vi inte med någon av föräldrarna om detta men en dag komma mamman tidigare och då satt denna tjej på toaletten till mammans stora förvåning. De hade försökt hemma, berättade hon, men då hade tjejen tvärvägrat och vi blev lika förvånade för vi hade verkligen inte aktivt påverkat henne utan bara följt hennes egen vilja att prova. Schemat för henne var att på förskolan sitter man på toaletten men inte hemma. Vår gemensamma blick blev den på pottan eller toaletten där vi uppmuntrade henne att prova att sitta på den, det vill säga, vi pedagoger lät blicken falla på samma handling som henne, att bli torr eller självständig i toabesöken. Svårt att veta vad som hennes mål var men vi blickade tillsammans på hennes agerande.¹¹¹ När jag sitter på hästryggen möter vi inte varandras blickar men vi riktar blicken tillsammans åt det håll vi ska och blir gemensamt ansvariga för vägen dit, även om jag som ryttare håller i tyglarna.

Det finns tillfällen där det är svårt att se det som finns att se, som Meløe, skriver i sin text "Seeing what there is to see".¹¹² Dels om du inte är erfaren nog att se detaljerna eller förstå sammanhanget som det sker i, som i mitt exempel med tjejen ovanför, om vi pedagoger inte förstått att barn kan vara väldigt olika hemma och på förskolan för att det är som två världar för dem. Eller om vi hade struntat i hennes intresse, blick, för att sitta på pottan eller toaletten för att ingen av föräldrarna hade sagt något, vi hade lagt initiativet till handlingen hos dem istället för att följa barnets blick. Då hade vi varit blinda för den tjejens blick. Eller om du inte kan det du tittar på till exempel som i Meløes exempel med schackspelet, om du inte kan spela schack kan du inte beskriva det du ser på ett sätt som är begripligt för en som spelar schack.¹¹³

¹¹⁰ Jakob Meløe, « Om å forstå det andre gjør », [Om-å-forstå-det-andre-gjoer.pdf \(jakobmeloe.com\)](http://jakobmeloe.com/Om-å-forstå-det-andre-gjoer.pdf)

¹¹¹ Jakob Meløe, «Om å forstå det andre gjør», [Om-å-forstå-det-andre-gjoer.pdf \(jakobmeloe.com\)](http://jakobmeloe.com/Om-å-forstå-det-andre-gjoer.pdf)

¹¹² Jakob Meløe, " Seeing what there is to see", [Seeing-what-there-is-to-see.pdf \(jakobmeloe.com\)](http://jakobmeloe.com/Seeing-what-there-is-to-see.pdf)s.55

¹¹³ Ibid.

Att vara pedagog och gå bredvid barnet som ser på samma sak, händelse eller skeende är inget som börjar när de kan prata. Redan 8 månader gamla barn följer en vuxens blicks riktning mot något som de själva inte kan se, de verkar förstå att det finns något att titta på som de inte kan se.¹¹⁴ Vi förstår tidigt att blicken är intressant och kan visa oss på viktiga spännande saker om vi vänder den åt samma håll. Vi kan upptäcka att vi ser samma sak i en mångtydig bild, som jag när jag och gossen som ritade med mig samtidigt såg hjärtat bli en näsa på papperet.

En tillbakablick

Blicken på barnet – blicken på pedagogen är titeln på denna essä som nu närmar sig sitt slut eller kanske mer en halt eller till och med en halvhalt som vi säger i ridningen. En term för en nästan osynlig rörelse, mer en känsla av att vi stannar upp, centrerar oss som ekipage och förbereder oss för nästa rörelse, blickar både inåt och framåt på samma gång. För det enda som tar slut är utrymmet i tid och ord för denna skrivprocess. Blickarna fortsätter att fascinera.

I inledningen av essän formulerade jag några frågor som jag haft med mig under skrivandet. Hur blicken vi vänder mot barn och kollegor färgar den pedagogiska praktiken, hur ger vi barnen möjligheter att handla politiskt i förskolan samt vad gör den idag mer målstyrda verksamheten i förskolan med pedagogens blick? Jag har läst texter av filosofer och andra kloka människor, besökt andra barngrupper både med äldre barn och med yngre barn för att försöka förstå frågorna mer än få svar. Jag arbetar själv med yngre barn. Mitt favoritdjur hästen har fått följa med i tänkandet för ibland blir allt så nära och då har hästarna hjälpt mig att skapa en annan distans. De är inte barn, men de pratar inte med ord, de kommunicerar med sin kropp precis som mina yngsta kompisar. Mest med ögon och öron. Precis som jag upplever att det lilla barnet innan det kan säga ord kommunicera med sina ögon och händer, de tar tag i dig och drar med dig om du inte begriper.

Blicken är både direkt in i den andres blick och där i mötet händer det något. Men den är också metaforisk för hur vi ser på något. Jag har en blick och jag är en blick. I den blick jag är finns alla de normer och värden som jag fått med mig tillsammans med mina erfarenheter.

¹¹⁴ Gallagher, 2020, s. 101.

Där finns min fronesis som förskollärare men också i min kropp då våra sinnen inte går att skilja helt från varandra som Merleau-Ponty säger.¹¹⁵ Jag har valt att skriva pedagog i alla exempel för jag anser att det inte bara är utbildningen som skapar blicken utan också den man är i mötet med andra människor utifrån de egna livserfarenheterna. Men en fördjupad utbildning skapar andra förutsättningar att fundera över sin blick och hur den påverkar.

Innan jag fortsätter fundera över frågorna och hur jag tänker runt dem behöver jag vända tillbaka till frågan om en mjuk blick eller en kall-klinisk blick och den glidande skala jag tänkte mig i början av essän. För här i mötet med alla blickar och under skrivandet tänker jag att det inte längre är en skala utan det är både och samtidigt. Det är Merleau-Pontys tvetydighet och förundran att inte förutsätta att saker är på ett sätt utan de kan vara annorlunda.¹¹⁶ Det är när vi handlar med varandra som Arendt skriver som vi blir synliga för varandra.¹¹⁷ Vi behöver använda alla blickar men inte fastna i dem.

En blick man lätt kan fastna i är den övervakande blicken i vissa situationer på förskolan. Gungorna är ett bra exempel. Det kan hända saker där. Barnen kan ramla av och de kan bli träffade av gungan om de går för nära. Den pedagog som står vid gungorna måste behärska förmågan att både ha koll på barnen i gungorna samt barnen runt gungorna, framför allt om barnen är små och inte har lärt sig. Klätterställningar och höga rutschkanor omfattas ofta av samma övervakning, det är lätt att det händer olyckor och vi har ett tillsynsansvar. Men här i dessa situationer kan också den busiga blicken frodas, både barnets och pedagogens om pedagogen har skaffat sig fronesis. För den rena övervakningen blir en form av techne, något man gör schematiskt. Men om pedagogen är skicklig, har fronesis, kan den busa på ett måttfullt sätt utan att tappa kontrollen över de riskfyllda moment som den är satt att övervaka. Det är som att rida, när jag sitter på hästen tittar vi åt samma håll men inte på samma sak.

Den busiga blicken får inte ta över helt och hållet heller, buset måste bygga på samförstånd och att vi busar tillsammans. Arendts pluralitet, vi är lika men olika säger oss att alla inte tycker om samma saker och ska vi kunna samsas på en förskoleavdelning behöver vi handla tillsammans och nyfiket fråga oss vilka de andra är.¹¹⁸ Vi som pedagoger är också olika och det behöver vi ta tillvara men alla behöver nog ha en glimt i ögat för att avvärja den arga eller utmanande blicken som vi kommer att möta i våra barngrupper. Som när jag står i stallet

¹¹⁵ Merleau-Ponty, 2004.

¹¹⁶ Fredlund, 2004, s. 24.

¹¹⁷ Arendt, 2020, s. 237.

¹¹⁸ Ibid.

med Pärtan och hon inte vet vad hon vill, men jag tar ett beslut. Man kommer långt med humor.

Nu närmar vi oss Arendts politiska handlande, i alla fall i dess början, när de allra yngsta blir nyfikna på vem den andre är. Inte det de har i handen eller det de gör utan vem är du? Förskolans demokratiuppdrag är en del av det. ”Utbildningen ska ge barnen möjlighet att utveckla sin förmåga till empati och omtanke om andra...” står det i Läroplanen.¹¹⁹ Blickarna blir en del av det handlande Arendt menar utspelar sig mellan människor och bildar den relationsväv som vi lever i.¹²⁰ Men om våra blickar skymms av andra uppdrag som övervakning, ekonomi eller måluppfyllelse som är mätbar krymper utrymmet för dessa handlingar. De finns alltid, barn är intresserade av andra barn, men om de inte får hjälp att skapa meningsfulla gemensamma erfarenheter så blir det svårare att förstå varandra. Det är något som är svårt att mäta, men vi pratar om trygga barn men hur vet vi att de är trygga. Den skicklige pedagogen skulle nog svara att de barn som möter din blick är trygga, de barn som vågar visa sina känslor är trygga. De behöver inte visa hela sitt känsloregister men att släppa loss och våga vara glad kräver också trygghet, inte bara att visa sin ilska.

Jag upplever att vi med allt större krav på oss att leverera mätbara resultat planerar vår verksamhet så att den blir mätbar med utgångspunkt i de önskade resultaten. Blicken söker spår och bevis på lärande i det vi gör. Blicken blir snävare, inte nödvändigtvis mer kliniske men kanske oftare hamnar i ett avstånd, när vår tanke är på väg mot målen som ska uppnås så tappar vi bort att möta barnens blickar. Vardagsrutinerna blir mer av transportsträckor där barnen liksom skyfflas mellan den viktiga undervisningen. När jag gjorde observationerna valde jag att inte titta på någon planerad aktivitet annat än samlingen för jag tänker att de har redan ett manus som inte tillåter handling utan den handling som jag är ute efter sker när vi inte styr barnen. När barnen själva kan välja vad de vill göra av det som är möjligt. När pedagogen kan samspela med barnen utan att ha något uppnående mål i fokus. Om pedagogerna börjar betrakta barnen som bara objekt som ska fyllas med förutbestämd kunskap och inte ser dem som individer med en egen livshistoria finns det en fara med att de slutar betrakta dem som människor med fri vilja, de blir avhumaniserade. Barnen blir ett medel för pedagogerna att uppfylla läroplansmålen för att tillfredsställa chefer och politiker.

¹¹⁹ Lpfö18, s. 5.

¹²⁰ Arendt, 2020, s. 253.

Blicken skapar avstånd i stället för närhet. Pedagoger blir utbildningstekniker som undervisar om det som det blir tillsagd att undervisa för att uppnå de önskade målen.

Jag vill avsluta i samma blick som jag började med. Den granskade skärskådande blicken som barn kan utsätta oss för ibland. Den som sätter sig i magen och skakar om. Ett kort ögonblick i tiden men den etsar sig kvar, sitter i kroppen som ett eko. Den blicken är på ett sätt svaret på mina frågor, ja det är klart att blickar färgar det vi gör och att våra blickar på barnet påverkar dess möjlighet att handla politiskt. Den idag mer målstyrda verksamheten påverkar pedagogernas blickar. Den ger både en riktning att titta mot och en riktning att fastna i. Men vet vi hur allt detta påverkar? Det svaret blir jag skyldig dig läsare för det beror på vem som blickar på vem.

Ps.

Ett stort tack alla fantastiska lärare på Centrum för praktisk kunskap som genom alla åren bidragit med nya perspektiv, min handledare Eva Schwarz som hejat på och hjälpt till med riktningen under arbetet med denna text och alla ni kurskamrater med alla diskussioner om högt och lågt. Mina kollegor på förskolan som bidragit med tankar och tid för att skriva och tänka. Till alla barn som möter min blick varje dag och sist men inte minst till min make som trott på mig när jag undrat om jag skulle klara det.

Ds.

Litteraturlista

Arendt, Hannah, "Kris i uppfostran", *Mellan det förflutna och framtiden*, översättning Annika Ruth Persson, Göteborg: Daidalos, 2016.

Arendt, Hannah, *Människans villkor: vita activa*, översättning Joachim Retzlaff, Göteborg: Daidalos, 2020.

Arendt, Hannah, *Om våld*, översättning Sven Hallén, Göteborg: Daidalos, 2008.

Aristoteles, "Bok VI ur den Nikomachiska etiken", översättning: Charlotte Weigelt, *Klassiska texter om praktisk kunskap*, red. Jonna Hjertström Lappalainen, Huddinge: Södertörns högskola, 2017.

Aull Davies, Charlotte, *Reflexive Ethnography: a guide to researching selves and others*, Abingdon: Routledge, 2008.

Fredlund, Anna Petronella, "När tanken tar kropp: om Merleau-Pontys filosofi", *Lovtal till filosofin: essäer i urval*, Maurice Merleau-Ponty, översättare Anna Petronella Fredlund, Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2004.

Fredriksson, Maria, *Med blicken på möten: Martin Bubers pedagogiska idé i dialog med förskolans praktik*, Falun: Högskolan Dalarna, 2019.

Gallagher, Shaun, "Inside the Gaze", *Perception and the inhuman gaze: perspectives from philosophy, phenomenology, and the sciences*, red. Anya Daly mfl., New York: Routledge, 2020.

Gunnarson, Martin, "Att utforska praktisk kunskap med deltagande observation", *Att utforska praktisk kunskap: Undersökande, prövande och avtäckande metoder*, red. Martin Gunnarson, Huddinge: Södertörns Högskola, 2019.

Halldén, Gunilla, "En institutionaliserad barndom eller rum för relationer", *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*, red. Gunilla Halldén, Stockholm: Carlssons Bokförlag, 2018.

Halldén, Gunilla, "Omsorg i förskolan och omsorg om förskolan", *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*, red. Bim Riddarsporre & Barbro Bruce, Stockholm: Natur & Kultur, 2020.

Henriksen, Jan-Olav, Vetlesen, Arne Johan, *Etik i arbete med människor*, översättning Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 2013.

Läroplan för förskolan, Lpfö18, Skolverket

Melberg, Arne, *Essä: urval och introduktion*, Göteborg: Daidalos, 2020.

Merleau-Ponty, Maurice, *Lovtal till filosofin: essäer i urval*, översättare Anna Petronella Fredlund, Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2004.

Nilsson, Christian, "Fronesis och den mänskliga tillvaron: En läsning av bok VI i Aristoteles *Nikomachiska etik*", *Vad är praktisk kunskap*, red. Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörns högskola, 2017.

Palla, Linda, *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*, Malmö: Malmö högskola, 2011.

Plate Blomberg, Jennie, *Den levda blicken: En fenomenologisk undersökning av blickens betydelse för mötet mellan lärare och elever*, Huddinge: Södertörns högskola, 2019.

Persson, Sven & Gustafsson, Lars. H, "Omsorg – kärlek, medkänsla och noggrannhet", *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*, red. Bim Riddersporre & Barbro Bruce, Stockholm: Natur & Kultur, 2016.

Sandell Ring, Anniqa, *Mångfaldens förskola: Flerspråkighet, omsorg och undervisning*, Lund: Studentlitteratur, 2021.

Welsh, Talia, *The Child as Natural Phenomenologist: Primal and Primary Experience in Merleau-Ponty's Psychology*, Evanston: Northwestern University Press, 2013.

Ygge, Jan, *Ögat och synen*, Stockholm: Karolinska Institutet University Press, 2011

Artiklar

["Resultatstyrning hämmar bildningen" | SvD](#) hämtad 230321

[Gunnlaugur Magnússon: Skolministern ägnar sig åt pseudoproblem | SvD Debatt](#) hämtad 230321

[Lotta Edholm: Inga fler experiment med svenska skolan | SvD Debatt](#) hämtad 230321

Internetkällor

Blom, Frida, *Att möta barn i ögonblicket – En kvalitativ studie med blick på hur strukturen i det stora, kan påverka pedagogens möjlighet att möta barn i det lilla*, Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet, 2022, [Att möta barn i ögonblicket \(oslomet.no\)](https://oslomet.no) (hämtad 20230410)

Halsaunet Frønes, Mona, «Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis», *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, vol. 14, 2017-07-03, [Visning av Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis \(nordiskbarnehageforskning.no\)](https://nordiskbarnehageforskning.no) (hämtad 20230410)

Landahl, Joakim, *The eye of the power(-lessness): on the emergence of the panoptical and synoptical classroom*, <https://doi-org.till.biblextern.sh.se/10.1080/0046760X.2013.832408> (hämtad 20221122)

Skolverket, [Tillsynsansvaret - Skolverket](https://skolverket.no) (230131)

Meløe, Jakob, *Om å forstå det andre gjør,*

[Om-å-forstå-det-andre-gjoer.pdf \(jakobmeloe.com\)](https://jakobmeloe.com) (hämtad 20230430)

Meløe, Jakob, *Seeing what there is to see,*

[Seeing-what-there-is-to-see.pdf \(jakobmeloe.com\)](https://jakobmeloe.com)

hämtad 20230430

Persson, Sven: föreläsning

[UR Samtiden - Förskolesummit 2017: Pedagogiska relationer | UR Play](https://urplay.no) (hämtad 230506)

Thuresson, Hanna och Quennerstedt, Ann, *Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan: En forskningsöversikt*, Malmö universitet: Educare nr. 2. 2020.2, 20200901

<https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/473#:~:text=Thuresson%2C%20H.%2C%20%26%20Quennerstedt,More%20Citation%20Formats> (hämtad 20230418)

Ulla, Bente, *Auget som arrangement – om blick og sjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*, *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, vol. 8 2014-12-08,

[Microsoft Word - Ulla.docx \(uio.no\)](https://uio.no) (hämtad 230426)

Vetenskapsrådet, *God forskningssed*, [God forskningssed - Vetenskapsrådet \(vr.se\)](https://vr.se)