

”Att vara, eller icke vara en reflekterande praktiker.”

– En undersökning av några förskolepedagogers didaktiska överväganden i den mångkulturella lärandemiljöns kontext.

Av: Sara Dalgren
Handledare: María Borgström

"We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience".

John Dewey, 1933

Abstract

The purpose of this paper is to investigate and to analyse didactic considerations and decisions made by pre-school teachers in the context of a multi-cultural pedagogical environment.

The basic theoretical perspective is social constructivism, but notions from Donald A. Schön and John Dewey's theories of thinking and reflection have also informed the study; even Hans Lorentz' definition of a multi-cultural pedagogical environment has been employed as an analytic tool.

The empirical study consists of a qualitative field study at a pre-school, where participatory observation and a group interview have been used in order to collect data. Those who participated were teachers at the pre-school.

The results of the study, when analysed in accordance with the method, shows mainly three things. First of all that the teachers at the pre-school, in their didactic considerations, make use of the following methods of knowledge formation: knowledge-in-practice, reflection-in-practice, reflection on practice, reflection on knowledge-in-practice, and reflection on reflection-in-practice. Secondly, that no reflection particularly on the learning conditions in a multi-cultural pedagogical environment takes place. Finally, that there is little time available for the teachers for reflection at all, either individually or collectively.

A conclusion I draw from the study is that, if the teachers at pre-schools should be able to reflect consciously about their work, and to transform not consciously reflected thinking about it into consciously reflected thinking, it is necessary for them to resort to explicit and focused conversations with one another. A further conclusion is that lack of time for reflection among teachers at pre-schools renders difficult a conscious discussion among them about the multi-cultural pedagogical aspect of their work context. This means that, unless they are given the time they need they are bound to end up in a kind of dilemma: In order to fulfil their special mission they need to reflect on it, but there is no time for them to do so.

Key words: didactic considerations, reflective practitioner, multi-cultural pedagogical environment.

Innehållsförteckning

Abstract

1 Inledning.....	5
2 Bakgrund.....	6
2.1 Tidigare forskning.....	6
2.2 Reflekterad praktik	6
2.3 Reflektionsbegreppet i förskolans läroplan	7
3 Problemformulering.....	8
3.1 Övergripande syfte.....	8
3.2 Frågeställning.....	8
3.3 Begreppsdefinition av ”mångkulturell lärandemiljö”.....	9
4 Teoretiska utgångspunkter och perspektiv.....	10
4.1 Teoretiska perspektiv.....	10
4.2 Reflektande praktiker.....	11
4.2.1 Reflektion.....	11
4.2.2 Reflektionsteorier, avgränsning.....	11
4.2.3 Donald A. Schön och den reflekterande praktikern.....	12
4.2.4 John Dewey och hans analys av det reflektiva tänkandet.....	13
4.2.5 Didaktik	15
4.3 Den mångkulturella lärandemiljöns kontext.....	16
4.3.1 Kultur.....	16
4.3.2 Mångkulturella lärande miljöer.....	17
4.3.3 Monokulturell utbildning.....	18
4.3.4 Interkulturellt förhållningssätt.....	19
5 Tillvägagångssätt.....	22
5.1 Metodologiska utgångspunkter och perspektiv.....	22
5.1.1 Den kvalitativa vetenskapliga metoden.....	22
5.1.2 Hermeneutik.....	22
5.1.3 Forskarrollen	23

5.1.3.1 Reflekterande praktiker.....	23
5.1.3.2 Etiska aspekter.....	24
6 Datainsamling/genomförande.....	25
6.1 Avgränsning.....	25
6.2 Datainsamling, sammanfattning.....	25
6.3 Fältstudie.....	26
6.3.1 Genomförande av fältstudie.....	26
6.3.2 Gruppintervju.....	27
6.3.2.1 Genomförande av gruppintervju.....	28
7 Resultat.....	30
7.1 Datapresentation.....	30
7.2 Deltagande observationer samt pedagogernas didaktiska överväganden <i>i och över</i> dessa.....	30
7.2.1 Sekvens ett; Elli.....	30
7.2.2 Sekvens två; Maija.....	32
7.2.3 Sekvens tre; Lorelai.....	34
7.2.4 Sekvens fyra; Johanna.....	36
7.2.5 Sekvens fem; ”spökfest”.....	38
7.3 Pedagogernas gemensamma didaktiska resonemang kring reflektionstid.....	40
8 Analys av förskolepedagogernas didaktiska överväganden.....	43
8.1 Mina tolkningar av pedagogernas resonering kring sina didaktiska överväganden.....	43
8.1.1 Kunskap-i-praktik.....	44
8.1.2 Reflektion-i-praktik.....	45
8.1.3 Reflektion över praktik.....	47
8.1.4 Reflektion över kunskap-i-praktik.....	49
8.1.5 Reflektion över reflektion-i-praktik.....	50
8.2 Mina tolkningar av pedagogernas didaktiska resonemang över reflektion och reflektionstid.....	52
8.3 Min kontextualisering av pedagogernas didaktiska överväganden, ett försök till att placera förskolepedagogernas didaktiska yttranden i den mångkulturella lärandemiljöns kontext.....	53
9 Diskussion och slutsatser.....	56
10 Avslutande ord.....	58

Referenser

1 Inledning

Jag har arbetat som förskollärare sedan 1996. Min nuvarande anställning har jag på en förskola i ett så kallat mångkulturellt område, där merparten av invånarna har utländsk härkomst, i en av Stockholms förorter. Det var där jag började reflektera över problematik kring mångkulturalism. Jag som etnisk svensk har tillsammans med mina kollegor haft tankar på och diskussioner om hur vi som pedagoger ska arbeta med och bemöta barnen och deras föräldrar på bästa sätt. Jag började fundera över vad som styr pedagogers didaktiska överväganden i deras pedagogiska praktiserande. Å ena sidan går det att hävda att alla pedagoger har någon form av pedagogisk grundtanke eller vision över hur de vill arbeta. Å andra sidan tror jag att alla människor kan komma att agera utifrån ramar som de själva inte reflekterar över, eller ens är medvetna om.

I det vardagliga arbetet i barngrupp, existerar det enligt min egen erfarenhet, av flera olika anledningar, hinder för att, både enskilt och i arbetslaget, få diskutera och reflektera, eller ens tänka färdigt. De situationella kontexternas makt över reflektionstiden är stor. Min egen erfarenhet säger mig att förskolepedagoger har en vilja, men inte en praktisk möjlighet till reflektion.

Hur yttrar sig förskolepedagogernas didaktiska överväganden? Hur tänker de när de handlar? Tänker de när de handlar, eller bara ”gör” de? Varför handlar de som de gör? Finns det medvetna didaktiska val? Vad går att kompromissa med i pedagogernas pedagogiska grundsyn och vad är icke kompromissbart? Är de didaktiska övervägandena medvetet reflekterande eller icke medvetet reflekterande, eller inte reflekterande alls? Detta är jag intresserad av att undersöka vidare.

2 Bakgrund

2.1 Tidigare forskning

Vid en genomgång av forskningsöversikter (Haug 2003, Klerfelt 2002, Lind 2001, Lorentz 2002) gällande pedagogiska (framförallt) avhandlingar, läser jag ut att det finns få med interkulturell prägel och ytterst få som rör förskolan. Det går i och för sig att applicera viss pedagogisk forskning och dess resultat, som har bedrivits i grundskolans fält, framförallt gällande makronivå, även på förskolans fält. Enligt min mening, är dock grundskolans och förskolans kontexter så pass vitt skilda på mikronivå, när det gäller de didaktiska och metodologiska aspekterna, att jag behöver ta hänsyn till detta och väljer därför att avgränsa mig till forskning som har bedrivits i förskolans kontext.

Den tidigare forskning, gällande förskolan, som i ovannämnda forskningsöversikter är redogjord för, är oftast utförd av tidigare förskolepedagoger, med kvalitativa metoder och belyser ”små” begränsade problem, men dock på djupet. De problem som avhandlas, belyser till exempel de metodologiska aspekterna normativt, det vill säga hur en förskolepedagog bör handla, men det finns även exempel på studier av exempelvis små barns lärande.

Klerfelt (2002) redogör för de obeforskade områdena inom det som hon kallar för ”... det barnpedagogiska forskningsfältet” (aa, sid.38), och kommer fram till att bland annat det följande fortfarande är obeforskat; ”... utblicken i övriga världen... de invandrade barnens situation inom svensk barnomsorg... jämförelser mellan verksamheter i privat och kommunal regi... barns musikaliska utveckling... barns användning av informationsteknik...” (aa, sid. 38).

2.2 Reflekterad praktik

Om vi ska se tillbaks på ”den reflekterande praktikerns ankomst” till den svenska pedagogikdiskussionen, får vi gå tillbaka till början av 1980-talet och pedagogikprofessorn i Göteborg, Ference Marton. ”Han ville vetenskapliggöra lärarutbildningen och menade att... Lärarna skulle inte bara vara praktiserande pedagoger, de skulle samtidigt också vara reflekterande praktiker. Läraryrket skulle vara en form av *reflekterad praktik*” (Bjurwill

1998:18, författarens kursivering). Tillbaka i nutid och till förskolans läroplan som kom 1998, kan vi dock se att det inte är mycket som har hänt.

2.3 Reflektionsbegreppet i förskolans läroplan

Hasse Hansson (2005) har gjort en analys av reflektionsbegreppet i det svenska utbildningssystemets styrdokument och menar att läroplanerna endast tar upp barnens reflekterande, inte de vuxnas och att det därför är "... fruktlöst att ... söka metoder för *hur* man ska gå till väga för att skapa reflekterande läroprocesser" (aa, sid. 53, författarens kursivering), då till exempel förskolans läroplan endast anger *att* förskolan skall sträva efter att barnen lär sig att reflektera över exempelvis "etiska dilemman" (aa, sid.53). Det är alltså upp till den enskilda förskolan att formulera *hur* de vill att pedagogerna skall uppfylla detta och andra av läroplanens mål att sträva mot och till syvende och sist den enskilda pedagogen i sina didaktiska överväganden.

3 Problemformulering

Som jag inledningsvis nämnde är jag intresserad av förskolepedagogers tankar kring sitt arbete i allmänhet och förskolepedagoger i en mångkulturell lärandemiljö i synnerhet. Jag finner det intressant att undersöka förskolepedagogernas didaktiska överväganden i deras pedagogiska praktiserande. För att ta reda på hur dessa kan yttra sig, har jag formulerat följande övergripande syfte, samt en frågeställning.

3.1 Övergripande syfte

Det övergripande syftet i denna uppsats är;

Att undersöka och analysera de didaktiska överväganden och beslut som förskolepedagogerna gör i den mångkulturella lärandemiljöns kontext.

Med den mångkulturella lärandemiljöns kontext, menas här både på mikro- och makronivå, där makronivå är till exempel den monokulturella diskursen och mikronivå är de mer situationella kontexterna. Här vill jag göra ett förtydligande för att kunna motivera mitt val av metod, samt datainsamlingsteknik. Jag är inte främst intresserad av de kontextuella villkoren i sig, utan pedagogernas didaktiska överväganden (och hur dessa eventuellt påverkas av den mångkulturella lärandemiljöns kontext), alltså pedagogernas didaktiska överväganden i första hand och de kontextuella villkoren i andra hand.

3.2 Frågeställning

Mitt övergripande syfte nyanserar jag nu genom att formulera följande frågeställning, vilken ligger till grund för mitt senare val av vetenskaplig metod, samt datainsamlingsteknik (Holme & Solvang, 1997 och Rienecker & Jørgensen, 2004).

Hur yttrar sig de didaktiska överväganden som förskolepedagogerna gör, i den mångkulturella lärandemiljöns kontext?

3.3 Begreppsdefinition av ”mångkulturell lärandemiljö”

Med begreppet mångkulturell lärandemiljö, väljer jag att utgå ifrån Hans Lorentz (2002) definition; ”I dess miljöer existerar skilda lärandevillkor för olika individer just på grund av olika etniska, religiösa eller kulturella värderingar och beteenden” (Lorentz aa, sid.19). Lorentz betonar här vikten av att den mångkulturella lärandemiljön inte bara är ett tillstånd på grund av att de individer/barn som vistas där är mångkulturella, utan det är de *skilda lärandevillkoren* (skilda från ”det svenska” majoritetsbarnet på en förskola) som blir det väsentliga.

För att göra ett förtydligande, vill jag då mena att en förskola som innehar mångkulturella individer (barn, föräldrar och pedagoger) är en mångkulturell lärandemiljö. De förskolepedagoger som arbetar i en mångkulturell lärandemiljö, gör sina didaktiska överväganden under inflytande av dess kontextuella villkor, vilket jag återkommer till i ett senare avsnitt.

4 Teoretiska utgångspunkter och perspektiv

4.1 Teoretiska perspektiv

Grundläggande teoretiskt perspektiv för uppsatsen blir det socialkonstruktivistiska, vilken Egidius (2006:378) definierar på följande vis; ”... riktning i psykologin, sociologin och pedagogiken enligt vilken våra begrepp och uppfattningar konstrueras i en social och kulturell miljö, vilket gör att människor i olika samhällen kan uppfatta ett och samma fenomen helt olika...”.

Men jag vill även använda mig av ett analytiskt redskap i form av vissa viktiga begrepp ifrån Donald A. Schöns och John Deweys teorier om tänkande och reflektion, något som jag sedan återkommer till i avsnittet om den reflekterande praktikern. Här gör jag en avgränsning gällande de reflektionsteorier jag väljer att använda, då både Schön och Dewey benämner *situationen* som den varande essensen för själva reflektionen. Då det är dessa två teoretiker och deras respektive begrepp, som känns mest relevanta för mig utifrån mitt syfte och min frågeställning, kommer jag genom att låta mig inspireras av Schön och Deweys tankar om reflektion, välja att använda deras begreppsapparat, för att kunna undersöka och analysera förskolepedagogernas didaktiska överväganden och huruvida förskolepedagogernas didaktiska överväganden är medvetet reflekterade, eller inte.

I enlighet med mitt grundläggande socialkonstruktivistiska teoretiska perspektiv, väljer jag också att se förskolepedagogernas didaktiska överväganden i den mångkulturella lärandemiljön, som socialt konstruerade under inflytande av en monokulturell diskurs, som även denna är en social konstruktion.

För att kunna undersöka förskolepedagogers didaktiska överväganden i den mångkulturella lärandemiljöns kontext, kommer jag i det följande att redogöra för vissa, för denna uppsats och min egen forskningsprocess, relevanta begrepp, som rymmer under rubrikerna ”reflekterande praktiker”, samt ”den mångkulturella lärandemiljöns kontext”.

4.2 Reflekterande praktiker

4.2.1 Reflektion

”Reflektion skiljer sig från vanligt ’tänkande’ eller ’grubblande’ genom att den är påtagligt målinriktad, att den genomförs med någon form av systematik och struktur där syftet är att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya samt söka lösningar på frågeställningar” (Emsheimer, Hansson och Koppfeldt 2005:5).

Enligt dessa författare kan vi alltså se reflektion som ett mer målinriktat och medvetet tänkande, än det vanliga tänkandet. Tänka gör vi alla mer eller mindre hela tiden, men då inte på en metanivå, det vardagliga tänkandet i sig behöver inte leda till någonting, utan bara ”är”. För att reflektera behöver de vardagliga tankarna förflyttas till en metanivå. ”*Meta* innebär att man ’befinner sig över’ något. Man har en översikt och man har till och med översikt över tankarna” (aa, sid. 36, författarnas kursivering).

”Skillnaden mellan ’att fundera’ och att reflektera är att reflektionen med fördel bör leda till nya strukturer. För att komma fram till nya strukturer krävs någon form av metod och någon form av medel för att *distansera sig från gamla strukturer*” (aa, sid.5, författarnas kursivering). För att kunna reflektera behöver vårt vardagliga tänkande förflyttas till en metanivå, med hjälp av särskilda medvetna, eller omedvetna strategier och där, på den reflektiva metanivån blir våra vardagliga tankar transformerade till nya tankar som driver ”tänkandets utveckling” framåt. Med andra ord så skulle vi kunna beskriva reflektion som en slags process som producerar ”nyttänkande”. Vi tänker våra vardagliga tankar, reflekterar över eller i, dem och får på så sätt nya, mer ”utvecklade” tankar.

4.2.2 Reflektionsteorier, avgränsning

Det finns flertalet teorier och teoretiker som behandlar reflektion (se exempelvis i Emsheimer, Hansson och Koppfeldt 2005). Jag har dock för denna uppsats valt att använda mig av Donald A. Schön och John Dewey och utgår ifrån vad de har att säga om tänkande och reflektion. För båda dessa två teoretiker är ”*situationen kärnan för reflektion*” (aa, sid. 38, författarnas kursivering) och det är det som motiverar mitt val. För Dewey handlar det om att få till stånd ett mer ”ändamålsenligt handlande” och för Schön att ”*samtala med situationen*” (aa, sid. 38).

Ytterligare en teoretisk avgränsning jag här väljer att göra, är att jag i min användning av Dewey som teoretiker, endast väljer att utgå från hans teori om "det reflektiva tänkandet" och ingenting annat ur hans omfattande författarskap.

4.2.3 Donald A. Schön och den reflekterande praktikern

"It is this entire process of reflection-in-action which is central to the 'art' by which practitioners sometimes deal well with situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict" (Schön 2005:50)

Att medvetet reflektera över och i sina didaktiska överväganden, skulle kunna uttryckas som så, kan göras av en pedagog om hon är en reflekterande praktiker. Donald A. Schön (1983, 1988, 2005) har utarbetat en teori om den reflektive praktikern, vari han beskriver hur praktikerns förförståelse yttrar sig genom dennes implicita och förgivettagna *kunskap-i-handling*. Denna kunskap är den praktikern inte reflekterar över, utan den är outtalad också i tanken. Pedagogen handlar som "hon alltid har gjort" utan att tänka något speciellt kring detta. För att kunna medvetandegöra denna kunskap-i-handling, krävs av pedagogen en reflektion över den, och då blir den tysta kunskapen till *reflektion-i-handling*, genom att formuleras i ord. Detta kan ske ensamt, genom att pedagogen tänker, eller tillsammans med andra. Men märkbart är att reflektionen sker i handlingen och inte före eller efteråt. Då reflektion sker före, eller efter handling, blir det istället reflektion *över* handling.

Praktikerns handling, vare sig det är kunskap eller reflektion i den, utspelar sig i någon form av praktik. Följaktligen kan kunskapsformerna kunskap-i-handling respektive reflektion-i-handling, om de bedrivs av en professionell praktiker, kallas för kunskap- och reflektion-*i-praktik*. Med praktik menar här Schön "den professionella praktiken" (Schön 1983:39) vilken då utförs av en *professionell praktiker*. "En professionell praktiker är en specialist som möter vissa situationer gång på gång" (aa, sid. 39). I dessa upprepade situationer finns chansen att praktikern kan vidareutveckla sin kompetens genom att reflektera, i annat fall blir kunskapen bara tyst och en del av det implicita.

Reflektion-i-praktik är den kunskapsform som innehas av en *reflektiv praktiker*. "Genom reflektioner kan han granska och kritisera den tysta kunskap som växt fram kring hans upprepade erfarenheter i sin specialiserade praktik, och de kan ge ny innebörd åt unika och osäkra situationer, som han kan tillåta sig att uppleva" (Schön 1983:40)

Det är skillnad, menar Schön, på att reflektera *över* kunskap-i-praktik, och att reflektera-i-praktik. Reflektion-i-praktik utmärks av att den reflektive praktikern kan resonera kring sin ”här och nu” praktik på en metanivå, samtidigt som hon praktiserar och enligt detta, blir hennes didaktiska överväganden reflekterande. Således innehar alla pedagoger kunskap-i-praktik och denna kunskapsform går att reflektera över i de didaktiska övervägandena. För att kunna transformera kunskap-i-praktik till reflektion-i-praktik, krävs enligt min tolkning av Schön, en reflektion i de didaktiska övervägandena, *samtidigt* som pedagogen utför något i sin praktik. En ”här och nu” reflektion. Å andra sidan behöver inte denna reflektion vara tidsbegränsad till sekunder eller minuter, då Schön menar att reflektion-i-praktik till och med kan pågå i flera år. ”Tempot och tidslängden hos en sekvens av reflektion-i-handling varierar med tempot och tidslängden hos de situationer som utgör praktiken” (aa, sid. 41).

Schön beskriver reflektionen som en process, vilken börjar med ett problem som praktikern ställs inför och ”... som han upplever som osäker eller unik. Han reflekterar över de fenomen han står inför och över sina tidigare tolkningar som legat implicit i hans beteende. Han utför ett experiment som skall generera både en ny förståelse av fenomenen och en förändring av situationen” (aa, sid. 46). Förskolepedagogen kan i sin professionella praktik, möta situationer som den tysta kunskapen inte stämmer överens med och kan då reflektera över detta för att på så sätt få ny förståelse och kunskap.

Den situation som utlöser reflektionsprocessen utmärks av ett sorts ”övertäckningsmoment”, det är det överraskande som får pedagogen att vilja reflektera, för att ”komma underfund med” detta överraskande.

Här vill jag göra ett förtydligande, Schön gör en klar åtskillnad mellan reflektion-i-praktik och reflektion *över* reflektion-i-praktik. Han menar att även den reflekterande praktikern som behärskar reflektion-i-praktik, inte nödvändigtvis klarar av att formulera sig i ord efteråt. Om pedagogen däremot klarar av att reflektera över reflektion-i-praktik, kan det leda till att hon får nya perspektiv och på så sätt är villig till att förändra sin praktik.

4.2.4 John Dewey och hans analys av det reflektiva tänkandet

För att få ett redskap till att förstå processen som tänkandet genomgår, under en reflektion-i-praktik, har jag valt att utgå ifrån John Dewey och hans *analys av det reflektiva tänkandet*.


Förskolepedagoger har, vilket jag återkommer till i avsnittet om den mångkulturella lärandemiljön, en kulturell förförståelse, som är kontextuell, förgivettagen och ej ifrågasatt. Denna kulturella förförståelse och hela arenan förskolan, rymmer en egen begreppsvärld, som man som pedagog socialiseras in i. I förskolevärlden/kontexten, möter dock pedagogerna ibland obekanta situationer, där deras referensramar tillhöriga den kulturella förförståelsen inte ”räcker till”. Pedagogerna kan välja hur de ska handskas med denna obekanta situation. De kan välja att börja reflektera.

John Dewey skrev redan 1933, ”En analys av det reflektiva tänkandet”, vilket är ett kapitel i hans bok ”How we think” och i detta kapitel (Dewey 1933:15-28) redogör han för det reflektiva tänkandets fem olika faser, eller aspekter. Här kallar Dewey det reflektiva tänkandet för ”det genuina tänkandet” (aa, sid. 25).

Enligt Dewey, börjar en reflektionsprocess med en obekant situation som man, ”...ger sig i kast med...” (aa, sid. 15). Sedan används olika tankeförslag på hur vi ska handskas med denna obekanta situation, vilka vi prövar och sedan drar slutsatser utifrån. Den obekanta situationen är inte obekant längre och i den meningen är problemet som utlöste reflektionsprocessen, löst.

Det genuina tänkandets process och reflektionen, består alltså, enligt Dewey av fem faser. Dessa faser, eller aspekter beskrivs på följande sätt (Dewey 1933:19-25):

Pre-reflektivt stadie, som ”... presenterar det problem som ska lösas” (aa, sid. 19).

- 
1. förslag till lösning
 2. intellektualisering av känslan/ett problem
 3. användning av hypotes (er)
 4. antagande/resonemang (beroende på kontext och förförståelse)
 5. hypotesprovning genom handling (verifiering av den antagna idén)

Post-reflektivt stadie, en framtidsvision.

Om hela processen leder till ett misslyckande, det vill säga att hypotesen inte antas, kan den som reflekterar ändå gå vidare med nytt reflekterande, genom att börja om med ett nytt förslag till lösning och så vidare.

Dewey är noga med att påpeka att de fem faserna inte följer någon färdig ordning, utan det som är det väsentliga, är att varje stadie i reflektionsprocessen, hjälper till "... att finslipa ett förslag och att forma det till en ledande idé eller styrande hypotes" (aa, sid. 25). De enskilda faserna kan också gå in i varandra och vara mer, eller mindre viktiga för den enskilde personen i hennes reflekterande. Det som dock kan sägas, är att det genuina tänkandets process rör sig från ett pre-reflektivt stadie, med en obekant situation och ett problem som följd, till det post-reflektiva stadiet, med en nu bekant situation, tack vare en lösning på problemet. Emellan dessa två stadier sker de fem faserna.

För att sammanfatta Schön och Deweys teorier och koppla dem till mitt problemområde, vill jag mena att en förskolepedagog i sina didaktiska överväganden, kan använda sig av kunskapsformerna kunskap-i-praktik, eller reflektion-i-praktik, hon kan också reflektera över kunskap-i-praktik och reflektion-i-praktik, ensam, eller tillsammans med kollegor. Hennes didaktiska överväganden kan alltså vara mer, eller mindre reflekterande sådana och vid en eventuell reflektion, består processen av fem olika faser, från det pre-reflektiva stadiet, vilket presenterar problemet som skall lösas, till det post-reflektiva stadiet, där slutsatser har dragits och problemet är löst.

4.2.5 Didaktik

Didaktik är som flera andra begrepp, ett mångfasetterat sådant. Men didaktiken beskriver pedagogens *val* av förhållningssätt, arbetssätt och arbetssinnehåll.

Under min grundutbildning på Lärarhögskolan under tre år 1993-1996, då jag utbildade mig till förskollärare, talade vi aldrig om didaktik, vi blev aldrig undervisade i didaktik, kanske mötte vi begreppet någon gång om vi mot förmodan råkade träffa andra som studerade till grundskollärare. Det vi istället resonerade om och undervisades i var metodik. Metodik blev för oss förskollärarstudenter, ett redskap för att hjälpa oss att hitta våra metoder, det vill säga, *hur* vi rent konkret, skulle göra i vårt arbete som förskollärare. Men ett *hur* behöver, vill jag påstå, ett *varför* för att bli relevant. Metodiken behöver kompletteras med didaktiken till en ändamålsenlig helhet och jag väljer här att ta upp ett didaktiskt perspektiv, som jag anser har relevans i mitt arbete, nämligen det filosofiska perspektivet.

”Didaktiken ställer alltid frågor om *vad, hur* och *varför* man undervisar om just det man gör...” (Bjurwill 1998:15). Jag vill här mena att det som förskolepedagoger bedriver i förskolan, är en form av undervisning. Jag menar vidare att undervisning är ”... lärarorganiserat lärande i en skola...” (Egidius 2006:426) och att förskolepedagogernas undervisning består av metodik och didaktik. I didaktiken ingår förskolepedagogernas eventuella pedagogiska grundsyn, den filosofiska didaktiken.

Stensmo (1994) redogör för en pedagogisk mångdimensionell helhetssyn på följande sätt; ”Varje pedagog, vare sig denne har en explicit eller implicit teori om/för sitt arbete, bör ha en uppfattning om några filosofiska frågor som utgör grunden för en pedagogisk teori”. (aa, sid. 18) I denna ingår kunskaps-, etik-, människo- och samhällssynen, samt synen på den pedagogiska situationen. (aa, sid. 19)

Denna pedagogiska grundsyn är ett tydligt exempel på hur kunskap-i –praktik, som kan vara ett fall av insocialiserad förförståelse, tack vare pedagogens tänkande och reflektion, kan lyftas upp till en medvetandegjord nivå och därigenom bli reflektion-i-praktik. Som nämnts i inledningen kan dock pedagogens goda intentioner med sin eventuellt ytterst reflekterade pedagogiska grundsyn, komma att hindras av situationella kontexter.

4.3 Den mångkulturella lärandemiljöns kontext

4.3.1 Kultur

Det finns idag nästan oändligt många olika definitioner av begreppet kultur, allt beroende på i vilket sammanhang det används och vem som använder det. Jag kommer i denna uppsats att utgå från följande *konceptualistiska*¹ definition av begreppet kultur; ”... kultur innefattar en grupps idévärld och värderingar, aktivitets- och beteendemönster samt organisationsformer, som förs vidare från generation, till generation genom inlärningsprocesser. Kulturer är inte statiska, utan utvecklas hela tiden både inifrån och på grund av yttre påverkan” (Hedencrona och Kós-Dienes, 2003:15).

Detta perspektiv, vill jag komplettera genom att också använda mig av kulturbegreppet utifrån ett antropologiskt och sociologiskt perspektiv, vilket Lorentz (2007) beskriver ”... syftar både

¹ Konceptualism är en teori där ”... allmänbegreppen... konstrueras på olika sätt i olika sociala och kulturella sammanhang genom att man i vissa sociokulturella miljöer fäster sig vid vissa egenskaper hos de företeelser som de betecknar och i vissa andra miljöer vid vissa andra egenskaper...” (Egidius 2006:208).

på ekonomiska och sociala strukturer, och allt vad detta inbegriper av olika levnadssätt, värderingar och normer (aa, sid. 32)". Trots att jag nu säger mig anta ett visst perspektiv i min användning av kulturbegreppet, anser jag att begreppet i sig är ett mycket komplext sådant.

Den svenska förskolan menar jag både *vara* en viss sorts kultur och är samtidigt med att *omskapa* denna kultur. Det skulle kunna beskrivas som så att förskolepedagogerna har en kulturell förförståelse, i den meningen att de "... i sin egen kultur ('förskolekulturen', min parantes) har samlat en mängd kunskaper om världen ('förskolevärlden', min parantes), en hel idévärld som man självklart använder i sin kommunikation, utan att ens tänka på att den skulle behöva förklaras (aa, sid. 28)". Denna kulturella förförståelse blir något som pedagogerna inte talar om och tar för givet. För att använda mig av Donald A. Schöns (1983, 1988, 2005) begrepp (vilka jag redogjorde för i avsnittet om den reflekterande praktiken), skulle jag vilja kalla den kulturella förförståelsens tysta och förgivettagna kunskap för kunskap-i-handling, vilken existerar implicit och är förgivettagen.

Jag vill komma bakom denna förförståelse, i min analys av förskolepedagogernas didaktiska överväganden och har låtit mig inspireras av kulturanalysen, där man försöker "... avslöja vad som döljer sig bakom det som slentrianmässigt uppfattas som givet eller oföränderligt (Andersson, 1999:25)".

4.3.2 Mångkulturella lärande miljöer

Hans Lorentz (2007) har i en avhandling gjort en gedigen genomgång av "Talet om det mångkulturella i skola och samhälle" och redogör på ett grundligt sätt hur begreppet mångkulturell har kommit att användas av politiker och verksamma anställda inom skolan, samt hur det har utvecklats till en hel diskurs. "Med diskurs avser Michel Foucault (1926-1984) en regelstyrd framställning av utsagor, begrepp, teser och teorier som sammantagna utgör en artikulerad föreställning om någonting. En diskurs existerar genom vad han kallar en *diskursiv praktik* (aa, sid. 26, författarens kursivering)."

Lorentz skriver att mångkulturalism enligt Nationalencyklopedin ska förklaras som "... kulturer och kulturyttringar i (positiv) samverkan"(aa, sid. 63). Men i diskursen ses inte "det mångkulturella" som något automatiskt positivt. Tvärtom menar Lorentz att talet om det mångkulturella är "... allt som har sagts eller skrivits om människor som kommer från andra

kulturer, om utlänningar, om invandrare, om flyktingar, om invandrabarn, om invandrarproblem, om 'de andra', om de som inte är som oss... (aa, sid. 16)".

Detta medför att i förskolepedagogernas kulturella förförståelse framställs "den mångkulturella förskolan" i förorten som avvikande från den rådande normen, eftersom mångkulturell blir likvärdig med många barn med utländsk bakgrund (Tsfahuney, 2001).

Europarådets definitioner, (enligt Lorentz & Bergstedt 2006), "... anger att man använder begreppet *mångkulturell* för att ange ett *tillstånd*, en situation, en position. Begreppet *interkulturell* betecknar däremot *handling*, aktion och rörelser mellan individer" (aa, sid. 16, författarnas kursivering). Författarna beskriver vidare hur dessa två begrepp mångkulturell och interkulturell, är mycket betydelsefulla för den interkulturella pedagogiken. Men för att kunna använda sig av dessa begrepp behöver de vara tydligt definierade. Jag avser att använda mig av dessa två begrepp så som dessa författare beskriver dem, nämligen i form av (ett icke-värderat) tillstånd och handling.

En mångkulturell lärande miljö blir då inget annat än det, det vill säga"... en benämning som syftar till platser, lokaler, skolor eller klassrum som befolkas av personer som är mångkulturella" (Lorentz, 2007:12). Dessa mångkulturella lärandemiljöer är då inte endast miljön, utan benämningen syftar också på (vilket nämnts ovan) att individerna är mångkulturella och det blir skilda lärandevillkor för dem (Lorentz, 2002).

Här vill jag betona att det inte enbart är den etniska aspekten, utan även klass- och genusaspekten, med mera, som vi behöver ta hänsyn till när vi talar om mångkultur. Jag väljer dock i denna uppsats att lägga huvudsakligt fokus vid den etniska aspekten, då den förskola jag besöker i min fältstudie är en mångkulturell lärandemiljö, i den meningen att de individer som befinner sig där (främst barnen och föräldrarna) är mångkulturella i etnisk bemärkelse och dessa individer har skilda lärandevillkor.

4.3.3 Monokulturell utbildning

En mångkulturell lärandemiljö borde per definition också ha ett mångkulturellt innehåll, men detta är inte fallet idag. Måhända existerar det några undantag, men jag är ändå beredd att hävda att hela utbildningssystemet, från förskola till högskola, i mångt och mycket har ett

monokulturellt innehåll. ”... svenskheten är utgångspunkt, norm och mål för undervisningen (Lahdenperä, 2001:75).”

Lorentz (2007) beskriver hur talet om det mångkulturellas diskurs ”... har skapat en form av normalisering (de normala, svenskfödda, det ideala) och en form av andrafiering (de avvikande, de utlandsfödda, det onormala)” (aa, sid. 166). Denna andrafiering skapar i sig en strukturell diskriminering både på makro- och mikronivå, både synligt och dolt, avsiktligt och oavsiktligt (SOU 2005:56).

Tesfahuney (2001) gör en historisk redogörelse för hur denna strukturella diskriminering har kunnat utvecklas. Han menar att ”... dagens västerländska utbildning har utvecklats som och är fortfarande en eurocentrisk institution... (aa, sid. 13)”. Den eurocentriska institutionen, beskriver han som en utbildning med rötter dels i kristendomens läror, dels i upplysningens diskurser, det vill säga den vita, manliga, överklassen är norm (aa, sid. 13).

Den strukturella diskrimineringen i den eurocentriska institutionen förskolan, leder till ett monokulturellt innehåll eftersom den präglas av en hegemonisk kultursyn. Den ”svenska kulturen” ses som norm, den värderas högre än ”andra kulturer” och detta är förgivettaget och ej ifrågasatt (Thavenius, 1999:89). Det går att dra paralleller till Lorentz (2007) tolkning av Per-Johan Ödmans begrepp ”immanent pedagogik” och med det perspektivet som grund menar jag att *det monokulturella innehållet är inneboende i förskolepedagogiken* och påverkar tydligt de människor som vistas på förskolan (Lorentz, 2007).

Förskolepedagoger blir, vill jag påstå, genom ovan nämnda kontextuella villkor skyldiga till att både producera och reproducera monokulturaliteten. Till grund för detta resonemang ligger min empiriska erfarenhet av både mitt eget och kollegors agerande. Som motvikt till detta kommer den interkulturella pedagogiken och det interkulturella förhållningssättet in.

4.3.4 Interkulturellt förhållningssätt

”I ett utbildningssammanhang står interkulturalitet för något som antyder en process, ett gränsöverskridande, interaktion och ömsesidighet och som samtidigt ofta sätter kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten” (Lorentz, 2007:98).

En av de viktiga aspekterna i den interkulturella pedagogiken menar jag, är hur mycket medvetenhet pedagogerna har om sin egen kulturella förståelse. Pedagoger behöver med hjälp av ett reflekterande tänkande på metanivå kunna betrakta sig själva som kulturprodukter och hur detta påverkar den pedagogiska situationen de befinner sig i (Lorentz, 2007).

En annan viktig aspekt är själva *förhållningssättet* hos pedagogerna. Det interkulturella förhållningssättet är en förutsättning för att kunna handla, interagera och mötas på lika villkor. Att vara förskolepedagog i en mångkulturell lärandemiljö kräver enligt Lorentz och Bergstedt (2006) ett interkulturellt förhållningssätt. För att kunna tillägna sig detta interkulturella förhållningssätt, behöver pedagogerna först medvetandegöra och själva reflektera över deras egen kulturella förståelse, deras kunskaps- och samhällssyn och vad den bygger på och härstammar ifrån, nämligen den etnocentriska hegemoniska kultursynen. För att kunna närma sig den strukturella och institutionella diskrimineringen som existerar på och genom våra utbildningsinstitutioner, behöver förskolepedagogerna se sin egen roll i reproducerandet av dessa synsätt. Först då när de gör det, kan de gå vidare och se olikheterna i de lärandevillkor som existerar hos barnen. Jag väljer här att tala om pedagogernas förhållningssätt och vikten av att det är interkulturellt, istället för att tala om ett interkulturellt lärande som Lorentz och Bergstedt gör.

När jag nu diskuterar begreppet interkulturellt förhållningssätt, vill jag också ta in den modell över "Utveckling mot interkulturell kompetens" som Lorentz (2006:121-130) har skapat, vilken yttrar sig i form utav sex olika stadier.

Etnocentriska stadier:

1. kulturförnekande
2. försvar
3. acceptans

Etnorelativa stadier:

4. reflektion
5. utbildning
6. bildning:integration

I de etnocentriska stadierna ses den "egna" och ofta majoritetskulturen som den som ska tjäna som "mall" för de andra, den egna kulturen är den enda sanna och förgivettagen. I de

etnorelativa stadierna ses istället den egna kulturen som en utav många andra. En individs utveckling mot interkulturell kompetens, går enligt Lorentz från ett kulturförnekande stadie, där den kulturella aspekten förnekas ha någon som helst betydelse för något, till ett försvar för denna förnekelse och sedan vidare till en försiktig acceptans för och nyfikenhet på ”de andra”. Det första etnorelativa stadiet beskriver Lorentz som det mest betydelsefulla och använder ord som ”paradigmskifte”. ”Det nya förändrade kunskapsparadigmet förklarar varför kulturer är relativa och föränderliga och inte absoluta och statiska” (aa, sid. 126). Härifrån utvecklas individen endast genom utbildning, som ”... bör innehålla olika former av en kulturell dekonstruktionsprocess” (aa, sid. 126), och får på det sättet ”interkulturell medvetenhet”, men för att kunna nå det sista stadiet, bildning och integration, där den faktiska interkulturella kompetensen bildas, krävs att ”... kunskapen blir införlivad i personligheten, så att den får genomgripande betydelse för människans sätt att leva, tänka och handla” (Lorentz, 2006:129 refererar till Gustavssons 1994, beskrivning av begreppet bildning.).

Von Brömssen (2006) talar inte om ett förhållningssätt, utan istället om språkliga handlingar, men det som hon skriver går att applicera på mina tankar om förhållningssätt. Hon menar att ”... ingen språklig handling äger rum utan att värderingar, normer och ideologiska aspekter spelar en viktig roll. Det spelar därför en avgörande roll hur jag som lärare talar om och till mina elever, liksom inom vilken teori jag grundar uppfattningar om identiteter/identifikationer” (Von Brömssen, 2006:65). Med detta menar jag att implicit inneboende i pedagogens förhållningssätt existerar olika språkhandlingar på en metanivå, tänkandet är också en form av språklig handling. Här är det av betydelse huruvida pedagogen reflekterar över detta (hur hon tänker om barnen och deras lärandevillkor) i sina didaktiska överväganden, eller inte, för att förhållningssättet skall kunna bli interkulturellt.

Sammanfattningsvis vill jag då mena att förskolepedagoger som arbetar i den mångkulturella lärandemiljöns kontext, gör sina didaktiska överväganden under inflytande av dess villkor. Dessa kontextuella villkor består dels av förskolepedagogernas kulturella förförståelse och deras syn på begreppet kultur. Dels den mångkulturella diskursen som innefattar allt ifrån att begreppet mångkulturell oftast inte uppfattas som det icke värderade tillstånd det beskriver, utan värderas negativt, till att individer i en mångkulturell lärandemiljö innehar skilda lärandevillkor. I den mångkulturella lärandemiljöns kontext ingår också den strukturella och institutionella diskrimineringen, som är nära förknippade med den monokulturella diskursen.

5 Tillvägagångssätt

När jag nu redogör för mitt tillvägagångssätt under fältstudien, samt den efterföljande databearbetningen, väljer jag att utgå ifrån följande begrepp: den kvalitativa vetenskapliga metoden, hermeneutik och forskarrollen.

5.1 Metodologiska utgångspunkter och perspektiv

5.1.1 Den kvalitativa vetenskapliga metoden

Jag anser att utifrån min problemformulering, är valet av den kvalitativa vetenskapliga metoden adekvat. Enligt Holme och Solvang (1997) utmärks denna av en "... närhet till den källa vi hämtar vår information ifrån..." och syftar till att få en "... djupare förståelse av det problemkomplex vi studerar..." (aa, sid. 14). Likaså beskriver dessa författare hur den kvalitativa metoden fokuserar på forskarens uppfattningar och tolkningar och att det inte är informationen i sig som är intressant, utan forskarens tolkning och analys blir det som är det väsentliga.

Jag är mer intresserad av att söka förståelsekunskap, "... som i motsats till fakta sägs ha kvalitativ karaktär, att förstå är att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen" (Gustavsson 2002:23), än att göra en systematisk och strukturell statistisk undersökning, därför väljer jag den kvalitativa vetenskapliga metoden.

Exempel på kvalitativa datainsamlingstekniker är: direkt observation, deltagande observation och fältobservation, vilka kan vara antingen öppna eller dolda, aktiva eller passiva, samt informant- och respondent intervju (respondenter är delaktiga i den studerade företeelsen), och analys av källor (Holme & Solvang 1997). Jag har, med min frågeställning som utgångspunkt, valt att använda mig av deltagande observationer, samt en respondentintervju.

5.1.2 Hermeneutik

"Att tolka är att ange betydelser. Det gör vi när vi inte omedelbart förstår den verklighet vi är delaktiga i, när förförståelsen inte räcker till" (Ödman 2005:55).

Då jag söker förståelsekunskap om förskolepedagogernas didaktiska överväganden, väljer jag att låta mig inspireras av hermeneutiska begrepp. Hermeneutik kan beskrivas som en ”tolknings- och förståelselära” (Starrin & Svensson 1994, Ödman 2005, Alvesson & Sköldberg 1994). ”Ett huvudtema för hermeneutiken har ända från början varit att *meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten*” (Alvesson & Sköldberg 1994:115, författarnas kursivering).

Per-Johan Ödman (2005:77) använder sig av metaforen ”att lägga pussel”, när han beskriver tolknings- och förståelseprocessen, det vill säga det som brukar kallas för den hermeneutiska cirkeln. I Ödmans liknelse, pusselläggandet, samt den hermeneutiska cirkeln, går tolkningen/förståelsen från del till helhet och sen från helhet till del och ”...delen kan endast förstås ur helheten och helheten endast ur delarna” (Alvesson & Sköldberg 1994:115, författarnas kursivering). Inom hermeneutiken finns det två olika inriktningar, den objektiverande och den aletiska. Dessa två olika inriktningar, tar också två olika perspektiv på den hermeneutiska cirkeln. Den objektiverande anser att cirkeln består av del/helhet och den aletiska menar att den består av förförståelse/förståelse (Alvesson & Sköldberg 1994).

I analysen av mina data, använder jag mig främst av det aletiska perspektivet på den hermeneutiska cirkeln och dess beståndsdelar förförståelse/förståelse, som verktyg. Jag gör ett försök till tolkning och förståelse av förskolepedagogernas didaktiska överväganden och beslut. Detta genom att samtidigt ta in den mångkulturella lärandemiljöns kontexts betydelse och givetvis min egen förförståelses betydelse för själva tolkningen/förståelsen. De resultat jag presenterar och de slutsatser jag drar, kan inte stå ensamt isolerade från tolkningarna, utan blir resultat av just detta, själva tolkningen av ursprunglig data (Alvesson & Sköldberg 1994).

5.1.3 Forskarrollen

5.1.3.1 Reflekterande praktiker

Eftersom jag själv är forskollärare och utför en fältstudie på en förskola, blir en viktig diskussion den om närhet och distans till den studerade verksamheten. Denna fältstudie ställer följaktligen krav på en medvetenhet från min egen sida, i mitt agerande, men genom att inspireras av ett hermeneutiskt synsätt och därigenom försöka göra min egen förförståelse mer klar och tydlig för mig själv, går jag sedan vidare och försöker distansera mig från den på en metanivå och använder mig av den som verktyg i analysen och kan då göra ett försök att vara

en reflekterande praktiker. Här hämtar jag inspiration ifrån Schöns (1983) begrepp reflektion-i-praktik och reflekterande praktiker, men använder inte begreppen i deras rätta bemärkelse, då jag för närvarande inte befinner mig i någon ”förskolepraktik”, men jag applicerar dem på mig själv, då hela min förförståelse är skapad i förskolekontexten under min tid som ”förskolepraktiker”.

5.1.3.2 Etiska aspekter

Vetenskapsrådet (2002) har formulerat fyra huvudkrav för att den humanistiskt-samhällsvetenskapliga forskningen skall kunna bedrivas etiskt riktigt. Dessa är ”... informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet” (aa, sid. 6). I enlighet med dessa, är jag till exempel tvungen att ha föräldrarnas/vårdnadshavarnas godkännande för att få filma deras barn. Detta införskaffade jag, genom att förskolepedagogerna muntligen informerade varje enskild förälder/vårdnadshavare om mitt arbete och de fick skriva under ett skriftligt godkännande. Jag informerade de medverkande pedagogerna skriftligen och muntligen, om mitt syfte med fältstudien, och deltagandet var på frivilligbasis. Jag låter varje person som medverkar i studien vara anonym. Filmen jag spelade in tjänade endast i studiesyfte och som diskussionsunderlag. Jag gjorde skriftliga utskrifter av de avsnitt jag valde att ha som analysmaterial och sedan gav jag filmen till pedagogerna.

6 Datainsamling/genomförande

6.1 Avgränsning

Då min egentliga vilja var att göra en omfattande datainsamling och sedan försöka generalisera resultaten, eftersom jag anser att dessa kunde vara av betydelse för alla som kommer i kontakt med förskolor i allmänhet och förskolor som är mångkulturella lärandemiljöer i synnerhet, inser jag dock att på grund av dels denna uppsats omfattning i främst tid och sidantal, dels av tillvägagångssättets möjlighet att få in relevanta data (närhet och distans, min möjlighet att "flyta in" osynlig i förskolepraktiken), att detta är en omöjlighet och jag har sålunda valt att göra en tydlig avgränsning i min datainsamling.

Min fältstudie äger alltså rum enbart på *en* förskola och på denna förskola studeras endast förskolepedagogerna och deras didaktiska överväganden på *en* avdelning. Då datainsamlingen sker i två steg, med deltagande observationer dokumenterade med hjälp av videokamera först och gruppintervju sedan, väljer jag att låta de filmade sekvenserna ligga till grund för diskussionen på gruppintervjun och det blir innehållet i denna som blir mitt huvudsakliga analysmaterial.

6.2 Datainsamling, sammanfattning

Jag använde mig av en fältstudie som datainsamlingsteknik, där jag genomförde öppna, deltagande observationer, vilka jag dokumenterade med videokamera. I anslutning till dessa observationer, förde jag även skriftliga anteckningar. Efter detta sorterade och kategoriserade jag själv det material jag fått på film, för ett eventuellt första försök till klassificering, allt utifrån min frågeställning. Sedan gick jag vidare med en form av triangulering² för att på det sättet undvika en alldeles för snäv och subjektiv tolkning av filmavsnitten. Jag visade de filmavsnitt som jag ansåg vara de mest intressanta för förskolepedagogerna, och utförde en gruppintervju med dessa som underlag. Jag valde just gruppintervjuformen för att den på ett bättre sätt än den enskilda intervjun, enligt min mening, passade för att använda till en metadiskussion kring de didaktiska övervägandena, då det flertaliga antalet deltagare alla bidrog med sina tankar och att det på så sätt, förhoppningsvis blev en djupare diskussion. Av

² "I samhällsvetenskaplig forskning finns föreställningen att olika slags data kan hjälpa till att öka tilliten på de slutsatser som ska dras" (Lind 2001:33).

egen erfarenhet vet jag att det kan vara svårt för pedagoger att gå ifrån barngruppen under verksamhetstid och jag föreslog därför att vi skulle genomföra gruppintervjun på kvällstid. Detta sa dock pedagogerna nej till, då de uttryckte att de redan hade så mycket att göra på kvällstid (arbetsplatsträff, avdelningsmöte, med mera) och vi försökte boka in intervjun på dagtid i alla fall. Att hitta en tid på dagen skulle visa sig vara svårt. Vi bokade säkert om intervjutiden fyra gånger, men tillslut gick den att genomföra.

6.3 Fältstudie

Jag vill först inleda med en beskrivning av förskolan, på vilken fältstudien bedrevs. Förskolan är belägen i en av Stockholms förorter har en kommunal huvudman. Förskolan består av fem avdelningar, med tillsammans cirka 75 barn. Av dessa barn så har alla utom två ett annat modersmål än svenska, då de flesta barnen är födda här i Sverige av invandrade föräldrar. Ungefär två tredjedelar av pedagogerna är etniskt svenska och en tredjedel är av annat etniskt ursprung än svenskt.

Den avdelning, på vilken jag utförde mina deltagande observationer, har 18 barn och fem pedagoger. Barnen är fyra och fem år (födda -02 och -03) och har en jämn fördelning mellan pojkar och flickor. Pedagogerna är tre ordinarie avdelningspedagoger, varav en förskollärare, en lärare med inriktning på de tidigare åldrarna och en barnskötare. Två pedagoger är så kallade ”resurser”. De arbetar på förstärkningstimmar för var sitt enskilt barn i behov av särskilt stöd. Dessa två räknas dock som två fullvärdiga medlemmar i arbetslaget.

6.3.1 Genomförande av fältstudie

Till att börja med, pratade jag lite kort med en av pedagogerna, samt förskolechefen om att komma och göra en fältstudie hos dem. Därefter skickade jag ett mail till förskolechefen där jag beskrev syftet med min fältstudie och också att allting var baserat på frivillighet. Jag bad förskolechefen att skriva ut mailet och lämna över det i pappersform till arbetslaget på den avdelningen där jag skulle göra fältstudierna, vilket hon också gjorde. På detta sätt bad jag också pedagogerna att prata med varje förälder/vårdnadshavare för att få deras godkännande till filmning. Jag bifogade en blankett som föräldrarna/vårdnadshavarna fick skriva under. Efter några dagar ringde jag till avdelningen för att höra om de hade läst min information och för att få pedagogernas medgivande till mina fältstudier hos dem och fick till svar att ”det var okej”. Vi bokade in en dag då jag skulle komma första gången. Jag tog med mig min

videokamera och begav mig av, förväntansfull, då jag inte kunde föreställa mig vad denna fältstudie skulle ge.

När jag först kom till avdelningen tog förskolepedagogerna knappt någon notis om mig, utan hälsade och fortsatte med sitt (som vanligt, enligt egen erfarenhet, väldigt hektiska) arbete. De skulle precis ha morgonsamling och jag tog med mig kameran och visade den för barnen och förklarade vad jag skulle göra och sedan påbörjade jag mina observationer. Jag valde inte ut några specifika tillfällen för att filma, utan följde bara pedagogerna en efter en i deras ordinarie arbete. Mitt enda fokus under filmningen var att försöka få med en pedagog i taget på filmen. Jag filmade inte hela tiden, utan gick ibland ifrån och skrev ned spontana tankar och tolkningar av det jag precis hade filmat. Av naturliga skäl krävde också barnen min uppmärksamhet och jag spenderade tid även med dem. Innan jag avslutade denna första dags filmning, bokade vi in en ny dag nästkommande vecka då jag också kunde komma och filma. Denna dag förflöt på samma vis för mig, men pedagogerna var här uttryckligen mer förväntansfulla, då den här inte var en ”vanlig” dag, utan de hade förberett en ”spökfest” och uppskattade att jag var med och dokumenterade denna. Vi bokade in ytterligare en dag för mig att filma, men den fick bokas av på grund av sjukdom. Jag ansåg mig dock ändå ha tillräckligt med material för att kunna genomföra en bra gruppintervju, och vi försökte boka in en tid för denna. Detta visade sig, som jag tidigare har nämnt, vara lättare sagt än gjort. Efter fyra ombokade tillfällen, kunde vi till slut genomföra intervjun.

6.3.2 Gruppintervju

Mina förberedelser inför intervjun, bestod av att jag tittade på filmsekvenserna ett flertal gånger och försökte hitta de som, utifrån min frågeställning, kunde ge en bra diskussion. I enlighet med det hermeneutiska perspektiv jag har antagit, var jag medveten om att jag själv redan hade gjort en tolkning av pedagogernas handlande, utifrån min förförståelse, och för att distansera mig själv från denna tolkning, men samtidigt behålla den som verktyg, medvetandegjorde jag den genom att skriva ned min egen tolkning och behålla den till senare. Jag bestämde mig till slut för att det egentligen inte spelade någon roll vilka filmsekvenser jag visade för pedagogerna, då det inte var filmsekvenserna i sig som var det väsentliga, utan *hur* pedagogerna skulle komma att *reagera* och *diskutera* kring dem i gruppintervjun. De filmsekvenser jag tog med mig visade sig vara de allra första som hade filmats på respektive

pedagog. Jag tog alltså med mig en filmsekvens per pedagog att utgå ifrån, men hade extra material, i fall tiden skulle räcka till för också detta.

Jag hade utifrån mitt syfte och min frågeställning och mitt val av den kvalitativa vetenskapliga metoden, med ett hermeneutiskt perspektiv i fokus, valt att göra en ostrukturerad intervju med öppna frågor. Jag funderade på om jag skulle behöva en intervjumanual, men kom fram till att jag inte ansåg mig behöva detta. Jag lät istället min frågeställning bestämma inriktning och tänkte mig att jag skulle ställa frågor kring *hur pedagogerna hade tänkt*. Hur de hade tänkt dels *under själva handlandet* som visades på filmen, dels hur de tänkte *efteråt*, under själva intervjun. Jag avsåg från början att även dokumentera intervjun med videokamera, men insåg att tekniken i så fall skulle utgöra ett hinder för mig och valde istället att dokumentera med endast en bandspelare. Jag funderade då på (efter byte av dokumentationsredskap) hur jag skulle lägga upp intervjun för att få så relevanta data som möjligt och kom fram till att jag skulle vara tydlig i mina instruktioner före intervjuns start, och tala om att den pedagog som var i fokus också hade tolkningsföreträde och skulle få kommentera filmsekvensen först (för att undvika att någon enskilt pedagog ”tog över”), men sedan skulle de andra få kommentera och sist skulle jag själv ge mina egna kommentarer. Allt detta hade jag naturligtvis kunnat skriva ned i en intervjumanual, men som jag redan har förklarat, ansåg jag mig inte behöva detta, utan genomförde min intervju med ”allt i huvudet” istället för på papper.

6.3.2.1 Genomförande av gruppintervju

Vid genomförandet av intervjun hade vi utsatt tid 9-11, men jag kom tidigare för att hinna etablera kontakt med pedagogerna innan och för att kunna förbereda de tekniska hjälpmedlen i en avskild lokal. En av pedagogerna (resurs) uteblev på grund av sjukdom och några av pedagogerna från de andra avdelningarna visade sitt missnöje med vår intervju, eftersom de behövde gå in och ”täcka upp” på avdelningen där de pedagoger jag skulle intervjua, egentligen skulle ha arbetat. Denna intervju var dock sanktionerad av förskolechefen och hon hade planerat fördelningen av personal samt tagit in en vikarie så att intervjun skulle gå att genomföra. De pedagogerna jag skulle intervjua var dock entusiastiska, men lite spända (de uttryckte sig som så att det skulle bli ”skitkul”, men ”läskigt” att få se sig själva på film) inför intervjun.

Plats: förskolan x, i ett avskilt arbets/datarum

Närvarande: Jag själv, ”intervjuare” och samtalsledare, Elli, förskollärare, Maija, lärare med inriktning mot de tidigare åldrarna, Lorelai, barnskötare och Johanna, personlig assistent/elev assistent. (Alla namn är fingerade)

Tid: kl. 9:00-11:00

Jag ställde i ordning rummet och förberedde all teknisk apparatur innan intervjuens start.

Då pedagogerna senare infann sig, inledde jag med att återigen förklara syftet och gick sedan vidare till intervjuens upplägg. Jag förklarade hur jag hade tänkt mig, när det gällde tolkningsföreträde och talutrymme. De fyra filmsekvenser som hade fokus på en enskild pedagog (den filmsekvens som visade den uteblivna pedagogen, togs bort) nyttjades alla på samma sätt. Jag visade sekvensen, sedan vände jag mig till den pedagog som var med på filmen och ställde frågor så som, ”har du några spontana kommentarer?”, ”hur tänkte du här?”, ”hur tänker du nu?”. När jag upplevde att pedagogen inte hade några fler kommentarer gick jag vidare och lät de andra pedagogerna kommentera. Jag väntade med mina egna kommentarer till sist, utom i ett fall, då jag inte kunde låta bli att kommentera tidigare.

Då jag ansåg att vi hade diskuterat färdigt, i den meningen att jag hade erhållit det jag ville ha kring pedagogernas didaktiska överväganden, utifrån min frågeställning, fanns det tid kvar till att diskutera även de observationer som blev filmade under ”spökfesten”. Den diskussion som följde här, lät jag medvetet vara mer ”ledig”, i den betydelsen att alla fick komma till tals i den mån de kände att de ville det själva. Vi utgick även här ifrån den sekvens vi sett på film, men diskussionen kom att leda in på reflektionsbegreppet i allmänhet och förskolepedagogernas reflektion och reflektionstid, eller ickereflektion och ickereflektionstid i synnerhet.

Vi avslutade intervjun efter exakt två timmar och pedagogerna uttryckte sin uppskattning över att ha fått ”sitta den här tiden och reflektera”. Även jag själv var nöjd med intervjun och kände att jag hade förvärvat det material som jag ville ha. För att underlätta analysförfarandet, transkriberade jag sedan det material som jag under gruppintervjun spelat in på band.

7 Resultat

7.1 Datapresentation

När jag påbörjade arbetet med att presentera mina data, tänkte jag inledningsvis endast redovisa korta sammanfattningar av mina deltagande observationer och framför allt redogöra för resultat ifrån gruppintervjun, eftersom fokus i denna uppsats ligger på förskolepedagogernas didaktiska yttranden. Men att inte vara tydlig nog och *inte* beskriva de deltagande observationerna utan endast intervjuinnehållet, skulle vara att ta pedagogernas didaktiska överväganden *ur sin kontext*. Sålunda väljer jag i detta resultatavsnitt att först redogöra för vad som på film dokumenterades i mina deltagande observationer, för att sedan gå vidare och redovisa förskolepedagogernas didaktiska överväganden över dessa filmsekvenser.

Även om min strävan är att redovisa resultaten så objektivt som möjligt i en beskrivande form, för att senare i analys avsnittet redogöra för mina egna tolkningar av pedagogernas didaktiska överväganden, är jag medveten om, särskilt då jag har valt ett hermeneutiskt perspektiv, att en absolut objektivitet är omöjlig och det är jag, med min subjektiva tolkning som väljer vad och på vilket sätt situationerna beskrivs.

7.2 Deltagande observationer samt pedagogernas didaktiska överväganden *i* och *över* dessa

De deltagande observationer som redovisas i detta avsnitt, utfördes av mig, under två dagars fältstudie. De dokumenterades med videokamera och här redogör jag för de fem filmsekvenser som också är diskussionsunderlag i gruppintervjun. Efter en beskrivning av situationen som låg till grund för diskussionen i gruppintervjun, följer en redovisning av det som pedagogerna faktiskt sa i gruppintervjun. Alla namn förutom mitt eget är fingerade och p står för pojke och f för flicka.

7.2.1 Sekvens ett; Elli

Medverkande: Elli, förskollärare samt ett antal barn och en mormor.

Elli och fyra barn går ut i tvättrummet för att kissa. De går sen vidare ut i hallen för att klä på sig, för att sedan kunna gå ut.

I tvättrummet inleder Elli med att leda barnen till toaletterna, muntligen ge dem instruktion om att kissa, vilket de också gör, för att samtidigt som barnen kissar också själv gå in på vuxen toaletten i samma rum och kissa själv. När hon är färdig böjer hon sig ned på huk och möter barnen som kommer emot henne. Hon påminner barnen om att tvätta händerna, samtidigt som hon pratar med och hjälper en flicka med kläderna. Elli samtalar lite med henne om påklädning och benämner hela tiden vad hon gör; ("vi tar och knäpper knappen här" och så vidare). När alla har gjort det de ska i tvättrummet ger Elli en muntlig instruktion till barnen om att de ska gå ut i hallen och klä på sig. Alla fyra barnen springer ut till sina hyllor och börjar klä på sig. Elli går efter och går till sin krok där hon har sina ytterkläder och börjar också klä på sig. De vuxnas ytterkläder hänger inte i samma rum som barnens, men då Elli klär på sig, står hon i en dörröppning och kan på så sätt samtidigt ha överblick över barnens göranden. Samtidigt som Elli klär på sig, pratar hon med barnen om "ditt och datt". Efter någon minut kommer ytterligare en pojke på avdelningen, tillsammans med sin mormor, ned för trappan från övervåningen, de går förbi Elli i dörröppningen och går också ut i hallen. Elli vänder sig mot pojken och mormodern då hon går förbi och frågar "hur gick det?" (mormodern har tagit fel på dag för fotografering och klätt på pojken finkostymen en dag för tidigt och när detta uppdagades tidigare på morgonen sa Elli till mormodern att gå upp till fotografen som denna dag fotograferade de tre avdelningarna på övervåningen och se om pojken inte kunde få fotograferas tillsammans med dem). Elli tittar på och samtalar med barnen som klär på sig, samtidigt som hon pratar med mormodern och klär på sig själv. Efter en kort stund kommer en pojke fram och ställer sig framför Elli och hon säger: "ska jag hjälpa dig med dragkedjan?" och drar upp hans dragkedja på jackan. Efter detta går samma pojke och Elli vidare ut i "skohallen" där allas skor förvaras och hon fortsätter prata med barnen och sätter på sig sina skor. Då hon är färdig sätter hon sig på en bänk och hjälper de barn som behöver det med skorna. Sekvensen slutar med att Elli öppnar ytterdörren för barnen, som springer ut på gården.

Ellis didaktiska överväganden i praktik

Det Elli nämner att hon tänkte, var det ovana i att "göra som hon alltid gör" då det var en annan vuxen med och filmade, men att hon trots det försökte agera som vanligt.

Ellis och de andra pedagogernas gemensamma didaktiska överväganden över praktik

Elli uttrycker förvåning över att det var mycket tystare och lugnare än vad hon trodde.

Hon uttalar sig också om sättet hon talar på, ”lågt och muttrande”, men framförallt talar Elli om hur hon har handlat när en pojke vill ha hjälp med dragkedjan, ”jag gör saker utan att kolla om jag kanske behöver göra det” och syftar på att hon drar upp hans dragkedja, utan att han behöver be om det, medan hon däremot berättar hur hon tidigare frågade två flickor i samma slags situation; ”Vad kan du göra? Vad behöver du hjälp med?”. Hon är missnöjd med hur hon har handlat, men förklarar det med att hon vet att han inte kan själv och ”att det är bekvämlighetsfaktorn”.

När de andra pedagogerna kommer in i samtalet, uttrycker Maija att hon känner igen sig i denna situation med dragkedjan och säger att det blev så tydligt på film hur pojken ”liksom gled upp där” och fick hjälp och hon säger vidare, att hon hade handlat på samma sätt som Elli, det vill säga hjälpt honom ”istället för att ifrågasätta”.

Elli resonerar vidare om att ”välja sina strider” och säger att det egentligen inte är så märkligt att han får hjälp, då hon benämner påklädningsituationen som en ”klassiker”, där hon ”vet vilket motstånd” hon får av pojken och att hon inte orkar ”bråka och tjafsa” med honom just då, men hon säger också att tack vare det så ”lär han sig aldrig”.

Jag kommenterar det vi har sett på filmsekvensen och beskriver för Elli hur jag tänkte att hon gjorde väldigt många saker samtidigt och Elli håller med mig om detta.

7.2.2 Sekvens två; Maija

Medverkande; Maija, lärare med inriktning mot de tidigare åldrarna, samt fyra barn.

Maija tar fram flanosagan bockarna Bruse, för att sedan samla barnen och berätta den för dem. Flanosaga: en tavla (flanellograf) på väggen med filttyg på. Bilder ur sagan som sätts upp på denna tavla allteftersom den berättas. Pedagogerna berättar sagan utifrån dessa bilder och kan ha ögonkontakt med barnen samtidigt.

Maija och de fyra barnen har precis kommit in efter en stunds utelek. Barnen springer omkring i det ena rummet på avdelningen. Maija kommer in i samma rum, tittar på barnen och säger: ”Kom! Så ska vi lyssna på en saga!”. ”Jaaa” ropar alla barnen. Maija går mot fönsterbänken i samma rum, där flanosagorna förvaras. Två av barnen fortsätter springa runt,

ett annat barn går ut ur rummet och det fjärde barnet klänger sig fast vid Maijas ben. Maija lyfter upp mappen med flanosagor och letar lite ibland dem, de två barn som sprang runt springer till Maija och börjar också klänga på henne. Maija tar upp två flanosagor och börjar gå mot ett angränsande rum, tittar ner på barnen och ropar på den flicka som har gått ut ur rummet. Flickan kommer inte, utan Maija får gå och leta efter henne (hon hade gömt sig). När hon hittar henne ser Maija att flickan inte har sina glasögon på sig och tillsammans med flickan och två av de andra barnen bakom sig, letar de efter flickans glasögon, hittar dem och Maija sätter på flickan hennes glasögon. Maija säger igen ”Kom, så ska vi lyssna på saga!”, går tillsammans, och liksom ”föser” barnen framför sig till den plats där man berättar flanosagor. Maija slår sig ned på en låg bänk framför flanotavlan, tre av barnen sätter sig på rad framför henne. Jag sätter mig längst bak i rummet, men då vill det fjärde barnet sitta i mitt knä, så jag tar honom i knät och flyttar mig till de andra barnen, samtidigt som jag filmar. Maija börjar berätta sagan bockarna Bruse och tar upp bilder (till exempel de tre bockarna, trollet, ån, bron) och fäster dem på tavlan, allt eftersom de introduceras i sagan. Barnen sitter tyst och stilla och tittar och lyssnar på sagan. Efter en stund springer det högljudda barn i korridoren utanför det rum vi sitter i och jag viskar till pojken som sitter i mitt knä att gå och stänga dörren (eftersom jag upplevde det som störande). Han går till dörren och smäller igen den med en ordentlig smäll (och det är ju istället detta som blir störande). För säkerhets skull går han och smäller igen den andra dörren som också finns i detta rum. Maija tittar upp på honom, säger ”oj” och fortsätter berätta sagan. Pojken kommer tillbaks och sätter sig i mitt knä. När Maija har berättat färdigt sagan, uttrycker en av pojkarna att han vill berätta nu, Maija frågar istället barnen om de vill höra en ny saga, en av flickorna vill det och Maija tar upp en ny saga och jag slutar filma och går ut ur rummet.

Maijas didaktiska överväganden i praktik

Maija uttrycker sig som så att hon inte tänkte något ”speciellt”, då hon har berättat just denna saga många gånger tidigare, men att hon valde att använda detta ”knep”, att samla barnen och göra något tillsammans då hon beskriver det som ”ganska stökigt” den dagen.

Maijas och de andra pedagogernas gemensamma didaktiska överväganden över praktik

Maija säger, liksom Elli tidigare, att hon såg hur lugn hon var och att det är något som hon ”alltid” försöker vara i sitt förhållningssätt till barnen.

Hon berättar också om sitt val av flanosaga som pedagogiskt hjälpmedel, istället för att läsa bok och motiverar detta på följande vis; ”här kan du ju samla flera barn samtidigt för det blir

väldigt visuellt för barnen, de får det visuella och språket, ett sammanhang”. Hon berättar att vid de tidigare tillfällena hon har berättat denna saga så har hon ”betat av” och gått igenom alla begrepp i sagan och att hon tack vare det kan ”köra den som en riktig saga”. När hon förklarar varför hon har valt att göra en flanosaga av just Bockarna Bruse, så beskriver hon att den rymmer så många begrepp att arbeta kring, ”över, under, att de är tre (bockarna), stora, mellan och lilla”, ”prata om gott och ont” och hur hon kan använda barnens och sin egen kreativitet och ”göra om sagan”.

De andra pedagogerna talar också om flanosagens förträfflighet, dels den visuella aspekten, men också den kreativa aspekten, pedagogen får ett annat utrymme för att vara kreativ i sitt berättande, att till exempel öppna upp för ett alternativt slut på sagan.

Elli och Maija har också en diskussion kring slutet av episoden, där en pojke vill ta vid och berätta flanosagan själv, där de talar om hur och när de kan låta ett barn ta över en vuxen ledd situation. Maija säger att hon vill att barnen också ska berätta sagan för varandra, men att hon då vill ha det ”mer organiserat och planerat” och Elli tar in dikotomin kontroll/kaos och menar att det ständigt, i alla situationer måste till ett övervägande kring huruvida hon kan ”släppa” barnen, eller inte, i den bemärkelsen att hon tar emot barnens egna initiativ, utan att ”styra” allt för mycket. Elli menar att hon har en uppfattning om vilka barn hon kan ”släppa ” mer och vilka barn hon kan ”släppa” mindre.

7.2.3 Sekvens tre; Lorelai

Närvarande; Lorelai, barnskötare, fyra barn, samt ytterliggare en pedagog.

Lorelai, står vid ett bord och gör färdigt barnens vingar som de ska ha på en kommande spökfest, genom att häfta fast gummiband med häftpistol. Hon står själv vid ett bord, men vid ett annat bord mittemot sitter fyra barn med en annan pedagog.

Filmsekvensen inleds med att vi ser Lorelai stå för sig själv vid ett bord och häftar fast gummiband på vingar av kartong, med en häftpistol. Hon är helt tyst och koncentrerad på det hon gör. Efter en kort stund avbryter hon det hon håller på med och går ut ur rummet och ut ur bild. När hon kommer tillbaka har hon hämtat en ny ask med häftklamrar. Hon sätter i nya och ska börja häfta igen. När hon häftar använder hon sig av en mycket uttrycksfull ansiktsmimik, samt uttrycker med ord till exempel ”hjälp”, ”aaa”. Hon har stora, överdrivna kroppsrörelser, då hon manövrerar häftpistolen. Detta medför att de barn som sitter vid ett

annat bord mittemot ”gör stora ögon” och barnen undrar varför hon gör som hon gör, varvid Lorelai förklarar att hon är rädd för häftpistolen. Efter detta tar ett samtal vid mellan barnen och Lorelai, som handlar dels om häftpistolen i sig, dels om de vingar hon håller på att göra klart, dels om fladdermöss, efter initiativ av Lorelai. På samma gång som hon samtalar med barnen, fortsätter hon häfta med häftpistolen. Samtidigt som barnen pratar med Lorelai, sitter de och klistrar silkespapper på sina vingar, som också ska få gummiband häftade på sig senare.

Lorelais didaktiska överväganden i praktik

Lorelai beskriver hur hon tänkte förhållandevis många tankar i handling; ”vet de (barnen) vad fladdermusvingar är?”, ”vet de vad fladdermöss är?”, ”vad de gör (fladdermössen)?”, ”vad de äter?”, ”har de sett några fladdermöss någon gång?”, ”och vingar, det finns ju jättemånga vingar, har människor vingar?” ”ja, det är så många frågor som väcks, som man kan diskutera... med barnen”

Lorelai och de andra pedagogernas gemensamma didaktiska överväganden över praktik

När Lorelai ska beskriva sina tankar över det hon just har sett på film, fokuserar hon på det som hon upplevde som sina misstag, hon nämner säkerhetsaspekten i att hon inte ställde undan häftpistolen då hon lämnade rummet och hon säger också ”varför står jag där och fixar deras vingar?”(hon menar att barnen kunde ha gjort dem själva) och ifrågasätter hela sitt görande, men hon upplever sina samtal med barnen som något positivt.

När de andra pedagogerna kommenterar, lyfter Maija upp Lorelais ”kontakt” med barnen (trots att hon stod ensam vid ett bord, en bit bort från barnen) som något positivt och säger vidare; ”det är du så bra på Lorelai, det här att berätta och förklara”.

Elli säger till Lorelai att hon tycker det är synd att hon ”ser det negativa” och ”börjar prata om vad som skulle ha hänt istället och vad du *inte* gjorde” och bekräftar istället Lorelai i hennes görande. Elli påminner om att de hade mycket att förbereda inför kommande spökfest och säger vidare; ”för ibland så måste man liksom vara effektiv för att man vill att, som Torbjörn Tännsjö då, största möjliga lycka åt flertalet, att så många ska få sin grej och det ska bli bra”, ”sen är det ju jättebra att du liksom tänker så där att de ska vara delaktiga i processen, ja menar, de var ju ändå delaktiga eftersom du bjöd in så mycket och dramatisera”. Elli funderar vidare och säger att ”häftpistolskurs” (där barnen skulle få häfta själva), kunde de haft vid ”nått annat tillfälle”.

Elli beskriver också hur hon tänker på att Lorelai väljer ett ”barnkoncentrerat” perspektiv, då hon trots att hon vill göra färdigt sina egna vingar, struntar i det och lägger fokus på att göra färdigt barnens vingar.

7.2.4 Sekvens fyra; Johanna

Medverkande; Johanna, personlig assistent/elev assistent, anställd på förstärkningstimmar för ett enskilt barn i behov av särskilt stöd, samt en pojke.

Johanna och en pojke (Abdi) kommer tillbaka från ett museum och kommer in i hallen för att klä av sig, går vidare in på toaletten för att pojken ska kissa och tvätta sig, sedan ut i hallen igen för att byta byxor, sedan till matbordet. Pojken blir väldigt distraherad av mig och kameran och vill hela tiden kliva in bakom kameran för att titta in i den. Under hela den här filmsekvensen använder sig Johanna av teckenkommunikation, parallellt med sin verbala kommunikation med pojken.

Inledningsvis kommer Johanna och pojken in genom ytterdörren. Johanna sätter sig på en låg bänk bredvid dörren och ber pojken ta av sig skorna. Pojken ställer sig vid en skoknekt och kämpar med att ta av sig sina skor. Johanna sitter och tittar på och uppmuntrar honom hela tiden genom att säga exempelvis, ”jo, du kan!”, ”ja, det är svårt, men du kan!”. Tillslut får pojken av sig skorna och ska ställa upp dem på skohyllan. Johanna reser sig upp och ställer sig bredvid pojken. Pojken tittar upp på Johanna samtidigt som han ställer skorna på första bästa plats på skohyllan. Johanna säger; ”naej, det där är ju inte din plats, det är ju nn (annat barns namn)”, ”var är Abdis plats?” ”du vet ju var din plats är...”. Pojken är på väg därifrån, men Johanna fångar (fysiskt) in honom och leder honom tillbaks till skohyllan, går ner på knä och säger; ”ställ skorna på din plats Abdi”. Pojken tittar på Johanna, ler och ställer skorna på den plats på hyllan som är märkt med hans eget namn. ”Bra Abdi! Jag visste ju att du kunde!”, säger Johanna. Pojken försvinner in bakom min kamera för att titta in i den och ser Johanna. Hon tittar på pojken och säger ”kom!” ”kom Abdi!”. Jag säger något till pojken om att ”Sara filmar, Abdi gå och klä av sig nu”. Johanna tar tag i pojken och ”föser” honom framför sig, in till angränsande rum, där barnens klädhyllor finns. Hon sätter sig ned och ber honom ta av sig sin jacka. Pojken tittar på mig igen och springer snabbt bakom kameran en gång till, Johanna försöker kalla tillbaks honom och han skrattar och går tillbaks till henne. Hon ber honom återigen ta av sig jackan och han gör det. Sedan ber Johanna pojken att hänga upp sin jacka på kroken, vilket han försöker göra, men jackans hängare har gått sönder och

den ramlar ner på golvet hela tiden. Pojken gnyr lite och lämnar jackan till Johanna som tar emot den och säger: ”ja titta den har gått sönder” ”men du... Du kan hänga upp den så här istället” och visar på ett annat sätt att hänga upp jackan. Pojken gnyr lite till, men spricker sen upp i ett leende och stoppar ned handen i sin jackficka och fiskar upp en biljett (från det museum han precis har kommit tillbaks ifrån), som han pussar och sedan visar för Johanna, som nickar och säger ”ja titta Abdi, biljetten!”. Pojken försvinner sen blixtnabbt in bakom min kamera igen, men Johanna lockar tillbaks honom och säger; ”kom nu, nu får du ta av dig dina utebyxor”. Pojken gnyr lite igen, Johanna svarar med ”jo, du kan!” och pojken börjar ta av sig sina utebyxor. Han hänger själv upp dem på sin krok, sen försvinner han in bakom min kamera igen. Från att tidigare försökt möta pojkens blick genom att titta som vanligt på hans ansikte då hon kallar på honom, byter hon i detta ögonblick arbetssätt och tittar istället *in i kameran* och ber honom komma, så att pojken som ser henne genom kameran, möter ”Johanna i kamerans” blick och hör ”Johanna i kameran” säga ”kom Abdi!”. Pojken skrattar till och springer till Johanna, tar tag i hennes hand och de går tillsammans mot tvättrummet. Väl i tvättrummet, följer Johanna pojken till toaletten, sätter sig på huk bredvid den och ber honom att kissa. Pojken kissar och Johanna säger; ”ja, nu var du verkligen kissnödig!” och pojken nickar. Efter detta är pojken på väg ut ur tvättrummet, men Johanna fångar upp honom och säger att han måste tvätta händerna också, leder honom till handfatet och lägger upp hans händer på kranen. Pojken tvättar händerna och torkar dem snabbt på sin handduk, för att sedan i rask takt gå ut ur tvättrummet. Johanna följer efter och säger lite uppgivet; ”ja Abdi, jag vet att du är jättehungrig nu och att du verkligen vill gå och äta, men vi måste bara byta byxor också..” (byxorna var blöta), tar honom i handen då han är på väg in till matbordet, vänder honom om och börjar gå ut i hallen igen. Pojken protesterar ljudligt och visar tydligt med kroppen att det vill han inte, men Johanna fortsätter hålla i honom och de går tillsammans tillbaka till pojkens klädhylla. Nu hjälper Johanna pojken att ta av och byta de blöta byxorna mot ett par torra och sedan går de hand i hand (och pojken är glad igen) och sätter sig vid matbordet för att äta lunch.

Johannas didaktiska överväganden i praktik

Johanna förklarar att hon kände sig stressad under detta tillfälle, men ändå valde att låta pojken ”få göra så mycket som möjligt själv, att inte försöka hjälpa till så mycket” och att hon ändå ”ville hålla på de där sakerna, att han ska tvätta händerna som vanligt och så där”.

Johanna och de andra pedagogernas gemensamma didaktiska överväganden över praktik

Johanna kommenterar och beskriver hur hon har uppfattat sig själv; ”jag observerar honom väldigt mycket och ser hur... hur han gör och försöker ta reda på hur han tänker och hur mycket han kan”, ”jag försöker benämna hela tiden vad han gör och vad jag gör”. Hon kommenterar också att ”det blev ju väldigt många moment... men han fixar det jättebra!” Johanna säger vidare att hon kände sig ganska stressad och hungrig, men upplevde sig (på filmen) vara mycket ”lugnare” än vad hon kommer ihåg att hon kände sig.

Johanna uttrycker sig positivt kring att hon använde teckenkommunikation och att hon ”var så lugn”.

Jag beskriver för Johanna och de andra hur jag märkte förändringen i Johannas sätt att försöka nå pojken, när han försvann in bakom min kamera, att hon först tittade på pojken och senare tittade på pojken, men *in genom* kameran. Johanna säger sig inte vara medveten om detta varken då det utspelades, eller nu, då hon såg det på film, ”nej, det var faktiskt inget jag tänkte på”.

Elli är efter denna filmsekvens mycket rörd och beskriver (med tårar i ögonen) att hon är ”så himla imponerad!” och säger; ”en sån kommunikation (rösten bryts)! För han är ju också lugn! Det är det som är så häftigt! Jag har ju sett honom här innan du kom in i bilden och hur han var bara i våras, helt otroligt! Å det här med biljetten å kolla av precis, hur mycket kan du själv, hur mycket ska jag hjälpa, han talar om också precis, hur mycket han behöver hjälp. Och ni har väldigt mycket ordlös kommunikation, att ni har ögonkontakt och koll på varandra bara”. Jag kommer in och talar också om hur fantastiskt jag tyckte det var att se denna sekvens och Elli går då vidare och säger ”det här skulle jag kunna tänka mig i ett utbildningssyfte, ’vad är ett hjälpjag?’ (hjälpjag är ett vedertaget begrepp inom specialpedagogiken), ’känner ni till stöttabegreppet?’ (refererar här till Vygotskys begrepp ’den proximala utvecklingszonen’).

Då jag ställer frågan om Johanna inte såg sin egen roll i situationen, svarar hon att hon har svårt att se att det hon gör är ”bra och positivt”, men att hon tycker att ”det är jätte jätteskönt” att höra vad vi andra har sagt, ”ni tycker att det var bra, då tar jag åt mig jättemycket”.

7.2.5 Sekvens fem; ”spökfest”

Medverkande; alla fem pedagoger på avdelningen i olika utsträckning, samt flertalet barn.

”Spökfest” som pedagogerna har planerat till samma dag som halloween. Pedagogerna uttrycker för mig att de medvetet har valt att kalla aktiviteten för spökfest och nämner aldrig ordet halloween. Festen inleds med att barngruppen, uppdelad i två mindre grupper får varsin skattkarta och beger sig ut på jakt efter en skatt. När de kommer tillbaka in har två pedagoger gjort i ordning på avdelningen med textilier, belysning, musik, pop corn och saft. Barnen släpps in en efter en, de som vill blir sminkade (till exempel tiger, spöke, katt, monster, och så vidare) och sen blir det dans.

Till en början ser vi på filmen att barngruppen är uppdelad i två mindre grupper och de sitter och tittar på skattkartor. I varje grupp barn finns en pedagog som visar skattkartan och förklarar för barnen att de ska gå ut och leta efter en skatt, med hjälp av denna karta. Grupperna går ut en efter en och klär på sig och jag följer en utav grupperna. Maija håller i kartan och visar barnen hur de ska gå för att komma fram till krysset, det vill säga platsen där skatten ligger. Hon försöker få barnen att titta på kartan för att de ska komma på vilken väg de ska gå och vid enstaka tillfälle är det något av barnen som säger vart de ska gå. Tillslut kommer de fram och efter en stunds letande i buskarna hittar de skatten (en guldgyländastein). Jag går i förväg tillbaka in och går in i det rum som två av de andra pedagogerna har gjort i ordning. Barnen kommer förväntansfulla in i rummet och möts av Elli i dörren som på huk, viskar ”välkommen” till varje barn och leder dem till den plats där deras vingar ligger och hjälper dem att sätta på sig dem. I början möter Elli i stort sett alla barn som kommer i dörren, men får sen svårt att hinna med och några pojkar springer in skrikandes. Elli springer genast emot dem, hyschar på dem och viskar ”välkommen” och visar även dem till vingarna. Då alla barnen har kommit in och har fått på sig sina vingar går Elli runt och (fortfarande viskandes) visar alla till en plats att sitta, barnen får var sin mugg med pop corn och ett glas med grön saft. Elli och Lorelai sätter sig ned på en annan plats i rummet för att sminka barnen. Barnen samlas spontant runt pedagogerna och börjar prata om vad de vill bli sminkade till. Lorelai sitter tyst och länge med varje barn hon sminkar, Elli samtalar med varje barn hon sminkar och arbetar lite snabbare. Under hela tiden har det spelats musik från bandspelaren och när barnen har blivit färdigsminkade, dansar de. Allteftersom tiden går blir barnen mer och mer högljudda och tenderar mer och mer till att ”springa runt”. Filmen visar vid ett tillfälle ett barn i tydlig konflikt med ett annat barn, den enda pedagog som befinner sig i rummet uppmärksammar inte detta, utan fortsätter med sminkning av barn. Först när jag kommenterar konflikten, tittar hon upp, kallar till sig den ledsna pojken och försöker reda ut vad som har hänt och tröstar honom. Vid ett annat tillfälle på filmen kan vi se högljudda barn

som springer runt, runt och den pedagog som befinner sig i rummet nu, går runt och städar. Filmen visar inte hur aktiviteten avslutas.

Ellis didaktiska överväganden i praktik

Elli var missnöjd med att hon själv ”håller på och städar hela tiden”, men förklarar att medan hon städade så tänkte hon att; ”jag måste tänka ut en bra avslutning, jag måste få fart på någon kollega och föreslå någon bra avslutning. Och då kom jag på det, en liten samling, de visar varandra skattkartorna och berättar och då blir det slut”.

Pedagogernas gemensamma didaktiska överväganden över praktik

Innan vi ser på filmsekvensen talar pedagogerna om ”vad det har genererat i mycket positiva saker på avdelningen, våran spökefest var nästan som nåt startskott på någon kreativ process” och Elli beskriver hur det har blivit ”klimatförändring” på avdelningen och att de (pedagogerna) har lyckats för in ”mera lek och fantasi”.

När vi har tittat på filmen suckar Lorelai och uttrycker sig som så att “fest är väl fest...” och att ”usch vad hemskt det blev på slutet”. Elli säger då att de ”inte hade planerat festen från början till slut”, utan bara en början och detta var hon inte nöjd med. Hon var inte heller nöjd med ”mottagandet av barnen”, då hon hade ”velat sitta kvar vid dörren hela tiden och slussa in dem (barnen) under tiden” och förklarar att hon tror att det dels var kommunikationen pedagoger emellan, dels den uteblivna planeringen av ”de vuxnas förhållningssätt”, som hindrade detta. Men hon funderar vidare och säger att hon inte ”ångrar” någonting, förutom städningen, utan att hon som ”helhet” ändå tycker att det var en ”rolig fest”.

Johanna, som inte var med på filmsekvensen, förklarar att hon gjorde att val att gå iväg med pojken, efter att han hade ”ätit sina pop corn och druckit sin saft”, då han ”visade ganska mycket rädsla”. Maija beskriver att hon känner det som om hon ”blir den hära löparen”, ”att jag är den som går omkring, kollar läget, försöker liksom uppmärksamma varje barn”. Hon beskriver det som ”inte så där jättekul” att ta sig ”den rollen”, men att hon ändå ”uppskattar” det, för att det i den här situationen uppkom ”spontant”.

7.3 Pedagogernas gemensamma didaktiska resonemang kring reflektionstid

Diskussionen gick sedan vidare till att kretsa kring reflektion och reflektionstid.

Elli uttrycker att ”det är mycket sällan som vi får den här ynnesten att titta på vårt eget arbete, jag tycker det är jätteintressant”. Jag undrar om de (pedagogerna) har haft någon tid efter spökfesten, till att prata med varandra om deras tankar kring den. De svarar alla, att det har de inte haft. De ”har pratat lite grann, men inte organiserat i grupp”. Maija säger att inte har haft någon reflektionstid, ”det skulle man verkligen behöva”. Jag ställer frågan om vad de tyckte om vårt samtal tillsammans och Lorelai säger att ”det har varit skönt”, Elli och Maija menar på att vårt samtal tillsammans gav dem reflektionstid och Lorelai betonar att det känns som om de ”aldrig får tid till det” och alla håller med. Lorelai beskriver hur hon genom vårt samtal har fått ”nya perspektiv”, antingen i negativ bemärkelse, ”så där ska jag inte göra”, eller i positiv bemärkelse, som bekräftelse, ”så ska jag göra”. Johanna poängterar också den bekräftande aspekten i vårt samtal. Hon beskriver även hur dels filmsekvenserna och dels diskussionen kring dem har givit henne en bättre ”koll” på de kollegor som hon kände innan att hon hade ”sämre koll på”. Johanna berättar också hur viktigt hon tycker det är att ”lyfta fram det positiva vi faktiskt gör” och att ”det är så viktigt att lyfta varandra”.

Sedan följer en diskussion om pedagogernas reflektionstid på arbetstid och alla pedagogerna uttrycker missnöje med denna. Att det som har hänt i praktiken, inte hinns med att reflekteras över, då ”det finns nån agenda som måste tas upp”, det vill säga ”vem ska gå och bada på måndag och vem tar biblioteket och har ’soc’ ringt och hur är det, hur gick det med den där modersmålspedagogen som gick upp i rök?” och ”att det är andra aktörer som lägger beslag på den”. Elli definierar reflektionstid på följande sätt; ”*när vi i arbetslaget får reflektera över vårt gemensamma arbete och gå vidare med det*”.

Intressant att nämna är att pedagogerna beskriver hur deras tidigare ”planeringstid” (en timme i veckan per avdelning), den 1/1 2008 byter namn till ”reflektionstid”, men det har ej lyfts upp till diskussion på förskolan vad denna reflektionstid skall innehålla. Elli uttrycker frustration över att, enligt fackliga rekommendationer skall hon som förskollärare, ha sex timmar planerings- och reflektionstid i veckan, men att ”i praktiken så har man ju aldrig den tiden, för det är ju så att ’man får hitta den tiden själv’. Och om jag då har min fantastiska planerings- och reflektionstid så går det ut över tredje part, nämligen barnen och det ställer jag inte upp på”. Maija håller med och tycker att ”vi har väl en kvart i veckan kanske”.

Johanna säger att hon tycker att det är ”otroliga” skillnader i att reflektera ensam och i grupp och Elli säger att ”man behöver både och naturligtvis”. Elli påpekar också att hon tyckte att

det var bra att ha ett ”konkret material (filmen) att utgå ifrån, att reflektera runt”, för att inte behöva ”hamna i de fällorna som vi alltid hamnar i (vem ska gå och bada och så vidare)”. Men hon säger också att hon ”tycker det är svårlöst” att lösa problemen kring reflektionstid.

Maijas definition av reflektion; ”man gör nånting, så gör man en planering och man har ett syfte och ett mål som leder till det och så gör man det och sen så gör man nån slags utvärdering. Och *i den här utvärderingen så reflekterar jag och tittar, vad hände? Varför?*”

8 Analys av förskolepedagogernas didaktiska överväganden

För att i det följande avsnittet kunna utföra en analys av förskolepedagogernas didaktiska överväganden, har jag valt att använda mig av dels ett tolkningsverktyg, dels ett analysverktyg. För att sedan vidga perspektivet, gör jag ett försök till en kontextualisering av förskolepedagogernas didaktiska överväganden.

För att kunna tolka dels mina observationer och dels förskolepedagogernas didaktiska överväganden, väljer jag att använda mig av den hermeneutiska cirkeln ur ett aletiskt perspektiv. Den består, vilket tidigare har nämnts av förförståelse/förståelse. När jag analyserar förskolepedagogernas didaktiska överväganden, väljer jag att använda mig dels av Schöns begrepp kunskap-i-praktik och reflektion-i-praktik, reflektion över praktik, samt reflektion över kunskap-i-praktik och reflektion-i-praktik och dels av Deweys teori om det reflektiva tänkandet. Då jag gör ett försök till att kontextualisera förskolepedagogernas didaktiska överväganden, väljer jag att utgå ifrån dels Lorentz definition av den mångkulturella lärandemiljön och dels det som jag vill mena ingår i den mångkulturella lärande miljöns kontext, exempelvis den monokulturella diskursen och den strukturella diskrimineringen.

8.1 Mina tolkningar av pedagogernas resonerande kring sina didaktiska överväganden

Eftersom jag endast kan utgå ifrån det som pedagogerna faktiskt *sade* under gruppintervjun och *inte vad de tänkte*, blir skildringen av pedagogernas eventuella reflektion, i mina ögon orättvis. Det är inget som säger att de som pratar mest också reflekterar mest och de som sitter tysta inte reflekterar. Jag vill mena att de pedagoger som i denna gruppintervju sitter mer tysta, antagligen ändå tänkte åtskilliga tankar under intervjuens gång, men dessa är helt omöjliga att dokumentera och dessa pedagogers eventuella reflektion går alltså inte att analysera. Jag vill här poängtera att det inte är någon som helst avsikt från min sida, att göra

en värderande jämförelse, pedagogerna emellan och på så sätt försöka mäta vem av dem ”som är bäst på att reflektera”, utan endast undersöka *hur* pedagogernas didaktiska överväganden yttrar sig.

I nedanstående avsnitt försöker jag redogöra för mina tolkningar av förskolepedagogernas reflektionsprocesser. Det är viktigt att markera att det är jag som har formulerat deras tankar. Mina tolkningar är rent spekulativa och bygger dels på det som pedagogerna har sagt i intervjun, dels vad de gjorde under mina observationer, dels på min egen förförståelse och dels på mina egna tolkningar av det ovanstående.

8.1.1 Kunskap-i-praktik

Lorelai

Lorelai uttrycker att hon hade många ”snabba” tankar i sin praktik, som dokumenterades på film. Jag vill här göra en distinktion mellan kvicka associationer och reflektion. Jag vill nämligen, med avstamp i Schöns och Deweys teorier, mena att kvantitet inte nödvändigtvis betyder kvalitet. Lorelai tänker många tankar i-praktik, men enligt min mening, genomför hon endast observation och association, ingen reflektion. Lorelais förförståelse är i denna, av mig observerade sekvens, implicit och outtalad och yttrar sig på detta sätt, genom hennes av mig definierade, oreflekterade kunskap-i-praktik. Då hon vid detta tillfälle, menar jag, inte tänker reflekterande, skulle det kunna förhålla sig som så, att den tysta kunskapen förblir tyst om hon fortsätter att handla ”som hon alltid har gjort”, utan att tänka någonting speciellt kring detta.

Johanna

Johanna visar på sin kunskap-i-praktik, då hon beskriver att hon inte var medveten om hur hon förändrade sitt sätt att försöka nå pojken (från att ha tittat bredvid kameran på pojken, till att göra det genom kameran). Här skulle jag vilja konstatera att det ändå skapas ett fall av medvetandegörande av hennes kunskap-i-praktik, eftersom det sker ett reflekterande över den i det gemensamma samtalet. Utan det gemensamma samtalet, hade kunskapen-i-praktik förblivit omedveten, men tack vare förskolepedagogernas gemensamma reflektion, blir den medvetandegjord och till reflektion-i-praktik.

8.1.2 Reflektion-i-praktik

Elli

Ellis överväganden i praktik bestod utav att hon tänkte på det ovana i att bli filmad, men valde att försöka agera som vanligt. Hon reflekterade-i-praktik i den meningen att den obekanta situation som hon gav sig i kast med, var att hon blev filmad, sedan tog hon in olika tankeförslag på hur hon skulle handskas med denna situation, hon antog hypotesen att hon kunde försöka agera som vanligt och lösningen på problemet och slutsatsen, blev att hon valde att försöka agera som vanligt.

Pre-reflektivt stadie, Elli blir filmad med en videokamera.

1. förslag till lösning; ”att agera som vanligt”.
2. intellektualisering av känslan/problem; ”det känns ovant att göra som jag alltid gör, när en annan vuxen filmar mig”.
3. användning av hypotes; ”jag agerar som vanligt”
4. antagande av hypotes; ”ja, det gör jag”
5. hypotesprövning genom handling; ”jag försöker agera som vanligt”

Post-reflektivt stadie, trots att det känns ovant att bli filmad, avser Elli att försöka agera som vanligt.

Maija

Problemet var att det var ”ganska stökigt” den dagen. Maija reflekterar-i-praktik, genom att hon ger sig i kast med problemet och använder sig av tankeförslag över hur hon ska kunna få stökigheten att upphöra, hon antar hypotesen att hon ska samla barnen och göra något tillsammans och lösningen på problemet och därmed slutsatsen, blir att ta fram en flanosaga att samla barnen runt.

Pre-reflektivt stadie, det var enligt Maija ”ganska stökigt” den dagen.

1. förslag till lösning; ”att samla barnen och göra någonting tillsammans”.
2. intellektualisering av känslan/problem; ”det är för stökigt, för att kunna fortsätta på samma sätt”
3. användning av hypotes; ”jag samlar barnen och gör något tillsammans, jag berättar en flanosaga”.
4. antagande av hypotes; ”ja, det gör jag”.

5. hypotesprövning genom handling; ”jag tar fram en flanosaga för att kunna samla barnen och berätta den”.

Post-reflektivt stadie, ”jag kan fortsätta att använda mig av ’knepet’ att samla barnen och göra någonting tillsammans, för att bryta ’stökighet’”.

Johanna

Den obekanta situationen ser ut som sådan, att Johanna tillsammans med pojken kommer för sent till lunchen. Hon ger sig i kast med problemet och använder sig av olika tankeförslag på hur hon ska hantera förseningen, samt att denna medför att hon känner sig stressad, Johanna antar hypotesen att ändå ”göra som vanligt” och problemlösningen/slutsatsen blir att låta pojken gå igenom de moment han brukar och låta honom göra så mycket som möjligt själv.

Pre-reflektivt stadie, Johanna och pojken kommer för sent till lunchen.

1. förslag till lösning; ”att trots förseningen, ändå låta alla moment få ta den tid de tar och att pojken ändå ska få göra så mycket som möjligt själv”.
2. intellektualisering av känslan/problemet; ”jag känner mig stressad, men jag låter inte känslan ta överhanden i mitt görande”.
3. användning av hypotes; ”att låta pojken göra så mycket som möjligt själv och att låta momenten gås igenom som vanligt och att de får ta tid”.
4. antagande av hypotes; ”ja, så gör vi”.
5. hypotesprövning genom handling; ”jag låter pojken få göra så mycket som möjligt själv och jag vill hålla på de där sakerna, att han ska tvätta händerna som vanligt och så där”.

Post-reflektivt stadie, ”i den pedagogiska grundsyn som ingår i mina didaktiska överväganden, ingår vissa saker som jag inte kompromissar med, trots att den situationella kontexten gör mig stressad”.

Johanna

På spökfesten visar pojken som Johanna är anställd för att ge extra stöd, ”ganska mycket rädsla” och det är det som är den obekanta situationen och problemet som genom reflektion skall lösas. Johanna ger sig i kast med situationen, genom att använda sig av tankeförslaget att hon behöver ge honom extra stöd och hypotesen att genom att ta honom ur barngruppen och situationen, kan hon ge honom detta. Hon antar hypotesen och prövar den i handling och går

iväg med pojken från spökfesten. Problemlösningen och slutsatsen blir just denna, att ta pojken ur barngruppen i den aktuella situationen.

Pre-reflektivt stadie, Johanna observerar pojkens ”rädsla” på spökfesten.

1. förslag till lösning; ”att flytta pojken ut ur situationen”.
2. intellektualisering av känslan/problemet; ”pojken visar genom sin rädsla att jag behöver ge honom extra stöd just nu”.
3. användning av hypotes; ”om jag går iväg med honom härifrån, så behöver han inte vara rädd”.
4. antagande av hypotes; ”ja, så är det”.
5. hypotesprövning genom handling; ”när han har ätit sina pop corn och druckit sin saft, går jag iväg med honom härifrån”.

Post-reflektivt stadie, för att kunna ge den här pojken särskilt stöd, behöver Johanna ibland ta ur honom ur barngruppen.

8.1.3 Reflektion över praktik

Gemensam reflektion

Två kollegors gemensamma reflektion över praktik handlar om hur och när pedagogerna kan låta barnen ta över en vuxenledd aktivitet och detta är det presenterade problemet. Maija och Elli ger sig tillsammans i kast med problemet och tar in tankeförslagen att barnen kan ta över om det är organiserat och planerat av pedagogen i förväg och att pedagogen behöver ta hänsyn till aspekter av kontroll/kaos, för att kunna ”släppa” och lämna över ”styrandet” av situationen till barnen. Hypoteserna att barnen kan få ta över om ”det sker mer organiserat och planerat”, samt att pedagogernas kännedom om barnen, vilka ”de kan släppa” och vilka de ”inte kan släppa”, underlättar i överlämnandet av ”kontrollen” till barnen. Dessa två hypoteser kan dock inte i denna situation antas av pedagogerna, då de för tillfället inte befinner sig i sin praktik. Då hypoteserna inte kan antas, vill Dewey kalla det för att reflektionsprocessen har misslyckats. Jag vill inte gå lika långt och kalla det för ett misslyckande, utan kanske mer för en avbruten reflektionsprocess, i och med att den/de som reflekterar ändå kan gå vidare med ett nytt förslag till lösning och så vidare. Jag vet inte heller om dessa pedagogers reflektionsprocess faktiskt avbröts här, eller om de gick vidare, genom att de antog hypoteserna och prövade dem i handling vid ett annat tillfälle och att de därav fick till en

problemlösning och kunde dra slutsatser. Det jag vet är att jag bara kunde observera deras reflektionsprocess till ett visst stadie.

Pre-reflektivt stadie, en pojke vill ta vid och berätta flanosagan själv, ”hur och när kan vi låta barn ta över en vuxenledd situation”?

1. förslag till lösning; Elli och Maija har inte något direkt förslag till lösning.
2. intellektualisering av känslan/problemet; Elli resonerar kring dikotomin kontroll/kaos och huruvida hon kan ”släppa ifrån sig” den vuxenledda kontrollen, till barnens kaos (kan även vara kreativt sådant).
3. användning av hypotes; Maija: ”jag kan låta barnen berätta sagan för varandra, om det sker mer organiserat och planerat”. Elli: ”vissa barn kan jag släppa mer, andra mindre”.
4. antagande av hypotes; inget direkt hypotesantagande.
5. hypotesprövning genom handling; ingen direkt hypotesprövning.

Post-reflektivt stadie, de har vid tillfället inte kommit fram till detta stadie.

Gemensam reflektion

Lorelai reflekterar inte själv, men då kollegorna kommer in och deltar i samtalet, utgår de från att Lorelai fokuserar på det negativa och säger att de tycker att det är synd att Lorelai pratar om ”vad som skulle ha hänt istället” och vad hon ”inte gjorde”. Problemet som ska lösas blir härmed Lorelais negativa fokusering. Kollegorna ger sig i kast med problemet och reflekterar gemensamt över detta. Både Maija och Elli är bekräftande i sina tankeförslag. Maija lyfter upp kontakten med barnen som något positivt och Elli bekräftar Lorelais görande. Intressant är att här tar Elli in sin filosofiska didaktik och pedagogiska grundsyn och hänvisar till Torbjörn Tännsjö (en svensk utilitaristisk filosof). Elli reflekterar vidare i form av användning av hypotesen att pedagoger ibland måste bortse från tanken att barnen alltid ska vara delaktiga, eftersom det i sig kan motverka principen ”största möjliga lycka åt flertalet” och istället vara ”effektiva” och göra saker åt barnen. Då denna reflektion ägde rum i ett samtal skilt från barngruppen, kan inte pedagogerna pröva hypotesen i handling. Däremot kommer de fram till en lösning på problemet, nämligen att vid ett senare tillfälle låta barnen vara delaktiga i processen genom att ha en ”häftpistolskurs”.

Pre-reflektivt stadie, Lorelai fokuserar på det som hon upplevde som sina misstag och de andra pedagogerna uttrycker att de tycker att det är ”synd” att Lorelai ”ser det negativa”.

1. förslag till lösning; Maija lyfter upp Lorelais ”kontakt” med barnen som något positivt. Elli menar att det inte alls behöver vara negativt att inte låta barnen göra vingar själva, utan ser det positiva i att vid vissa tillfällen vara ”effektiv”.
2. intellektualisering av känslan/problemet; Elli tar in sin filosofiska didaktik och pedagogiska grundsyn, utilitarismen.
3. användning av hypotes; Elli: ”ibland måste man vara effektiv för att kunna ge största möjliga lycka åt flertalet, att så många ska få sin grej och det ska bli bra”.
4. antagande av hypotes; inget direkt hypotesantagande.
5. hypotesprövning genom handling; ingen direkt hypotesprövning.

Post-reflektivt stadie, ”vi ordnar en häftpistolskurs vid ett senare tillfälle och då kan barnen vara delaktiga i processen”.

8.1.4 Reflektion över kunskap-i-praktik

Elli

Situationen som ligger till grund för Ellis reflektion över kunskap-i-praktik, är den då hon hjälper en pojke med hans dragkedja. Utgångspunkten för reflektionen och problemet som skall lösas är ”jag gör saker utan att kolla om jag kanske behöver göra det”. Elli ger sig i kast med detta problem och använder sig av olika tankeförslag; ”han kan inte själv”, hon väljer att använda sig av ”bekvämlighetsfaktorn” som motivation för sitt beteende. Hon använder sig av hypotesen att hon för att kunna ”välja sina strider”, ibland måste handla på ett sådant sätt, att det strider mot hennes egna intentioner. Eftersom Elli här reflekterar över kunskap-i-praktik, kan hon inte vid detta tillfälle gå vidare med att anta och pröva hypotesen i handling. De faser hennes reflektion gick igenom, låter henne ändå komma till det post-reflektiva stadiet, med lösningen att om hon ”ska välja sina strider”, kommer pojken ”aldrig att lära sig”.

Pre-reflektivt stadie, Elli är missnöjd med hur hon har handlat, då hon hjälpte en pojke med dragkedjan.

1. förslag till lösning; ”att välja sina strider”.
2. intellektualisering av känslan/problemet; ”jag hjälper honom delvis därför att jag vet att han inte kan själv och delvis på grund av bekvämlighetsfaktorn”.
3. användning av hypotes; ”då jag väljer mina strider, strider mitt handlande ibland mot mina egna intentioner”.
4. antagande av hypotes; inget direkt hypotesantagande.

5. hypotesprövning genom handling; ingen direkt hypotesprövning.

Post-reflektivt stadie, tack vare att Elli ”väljer sina strider”, ”lär han sig aldrig”.

Gemensam reflektion

Lorelai uttrycker en känsla över slutet på spökfesten, ”att det var hemskt” och presenterar därmed ett problem för sig själv och sina kollegor. Elli ger sig i kast med problemet, med tankeförslaget att det var bristen på ett planerat avslut som orsakade ”det hemska” slutet. Elli påbörjar en parallell reflektionsprocess, då hon berättar att hon inte heller är nöjd med mottagandet av barnen, vilket blir ytterligare ett problem som skall lösas. Hon tar in tankeförslagen att det var både kommunikationen pedagoger emellan, samt planeringen av aktiviteten som var bristfälliga och att mottagandet av barnen på grund av detta blev otillräckligt. Pedagogerna använder sig tillsammans av hypotesen att en lyckad fest behöver en grundlig planering, från början till slut och framtidsvisionen och lösningen på problemet blir att nästa gång planerar vi hela aktiviteten.

Pre-reflektivt stadie, Lorelai uttrycker känslan ”det var hemskt på slutet” och Elli är missnöjd med mottagandet av barnen.

1. förslag till lösning; inget direkt förslag till lösning.
2. intellektualisering av känslan/problem; Elli säger att de inte hade planerat något avslut på festen.
3. användning av hypotes; ”om vi vuxna hade planerat festen från början till slut, hade det inte behövt bli så rörigt på slutet”.
4. antagande av hypotes; ”ja det stämmer”
5. hypotesprövning genom handling; ingen direkt hypotesprövning

Post-reflektivt stadie, ”festen var, trots oordningen på slutet rolig och nästa gång planerar vi hela aktiviteten”.

8.1.5 Reflektion över reflektion-i-praktik

Gemensam reflektion

Johanna och Elli för tillsammans ett didaktiskt resonemang över Johannas reflektion-i-praktik. Det är inte ett egentligt reflekterande, i den meningen att det inte finns en obekant situation, eller ett problem att utgå ifrån, men jag skulle ändå vilja hävda att det är en form av reflektionsprocess, då det leder till en form av ”nytänkande”. Johannas reflektion-i-praktik var

så påfallande och det som Elli (och även jag) gör, är att bekräfta Johanna. Elli använder sig i sitt bekräftande av tankeförslag som ”sätter ord på” Johannas görande, hon ”teoretiserar” och tar in begreppen ”hjälpjag” och ”pedagogisk stötta” och leder på så sätt reflekterandet vidare. ”Nytänkandet” och framtidsvisionen, blir enligt Elli att Johannas filmsekvens skulle kunna användas i ett utbildningssyfte.

Pre-reflektivt stadie, Johannas ”konstaterande observation” av sig själv på filmen.

1. förslag till lösning; inget direkt förslag på lösning.
2. intellektualisering av känslan/problemet; ingen direkt intellektualisering av känslan/problemet.
3. användning av hypotes; genom att vara ett ”hjälpjag” och en ”pedagogisk stötta” går det att möta ett barn just där ”det befinner sig” i sin utveckling.
4. antagande av hypotes; ingen direkt hypotesantagning.
5. hypotesprövning genom handling; inget direkt hypotesantagande.

Post-reflektivt stadie, Johannas agerande är så ”bra” att filmatiseringen av det skulle kunna användas i utbildningssyfte.

Elli

Problemet som presenteras, är att Elli blir missnöjd med sitt eget agerande på filmsekvensen från spökfesten. Hon undrar ”varför hon städar hela tiden”. Elli ger i det gemensamma samtalet, sig i kast med problemet och reflekterar över det, genom att ta in tankeförslaget att hon faktiskt fick tid att tänka, medan hon städade, samt hypotesen, att tack vare det, så lyckades hon tänka ut ett bra avslut, ”en liten samling, de visar varandra skattkartorna och berättar och då blir det slut”. Det ”nya tänkandet” och problemlösningen, blir tack vare Ellis reflekterande, att hon någorlunda kan förlika sig med sitt ”städande”, eftersom hon, tack vare den, lyckades tänka ut ett bra avslut (jag kan dock skönja en vilja hos Elli att hon kommer tänka sig för innan hon nästa gång ställer sig och städar, mitt under en aktivitet).

Pre-reflektivt stadie, Elli är missnöjd med sitt ”städande”.

1. förslag till lösning; ”jag tar och städar lite här, så att jag får en chans att tänka”.
2. intellektualisering av känslan/problemet; när hon städade och tänkte, kom hon fram till att pedagogerna behövde ordna ett bra avslut.
3. användning av hypotes; ”om vi ordnar en liten samling, blir det ett bra avslut”.
4. antagande av hypotes; ”ja, det blir det”.

5. hypotesprövning genom handling; Elli organiserade en liten samling och det blev ett avslut.

Post-reflektivt stadiet, Elli ser att hennes ”stödande” faktiskt hjälpte henne att få till en reflektion-i-handling, om än inte, en medveten sådan och tack vare detta lyckades få till ett bra avslut på aktiviteten.

8.2 Mina tolkningar av pedagogernas didaktiska resonemang över reflektion och reflektionstid

Förskolepedagogerna uttryckte i gruppintervjun, sin avsaknad av reflektionstid och hur vårt gemensamma samtal gav dem detta och hur nöjda de var med samtalet och den gemensamma reflektionen.

Lorelai betonar just det här som Emsheimer, Hansson och Koppfeldt (2005) säger att reflektion skall ge, nämligen ”nytänkandet” och *de nya perspektiven*, men hon behövde sina kollegor i det gemensamma samtalet för att kunna få reflektion. Även Johanna får ett nytt tänkande i och med det gemensamma samtalet, då hennes kollegor bekräftar hennes görande och hon kan se på sin egen praktik i ett nytt ljus.

Ellis definition poängterar också det här med ”nytänkandet”, då hon säger att reflektionstid innebär att ”reflektera över det gemensamma arbetet och gå vidare med det.”

Men det som min förförståelse och även förskolepedagogerna säger, är att deras reflektionstid under arbetstid är i stort sett obefintlig. Det finns en intention från förskolechefen och den pedagogiska ledaren, då planeringstiden har bytt namn till reflektionstid, men hur denna reflektionstid skall implementeras har jag svårt att förstå, eftersom det inte är tydligt uttalat vad den innebär.

Ytterligare en svårighet, är att förskolepedagogernas lojalitet gentemot barnen, gör att de inte kan/vill ta ut sin planerings- och reflektionstid. Jag kan hålla med Elli när hon säger att det är ”svårlöst” att ordna reflektionstid.

8.3 Min kontextualisering av pedagogernas didaktiska överväganden, ett försök till att placera förskolepedagogernas didaktiska yttranden i den mångkulturella lärandemiljöns kontext

Det jag finner anmärkningsvärt, är att förskolepedagogerna inte nämner barnen (och föräldrarnas) etniska ursprung med ett enda ord. Jag hade kunnat ställa mer direkta frågor om både den mångkulturella lärandemiljön och i och med den, barnens skilda lärandevillkor, för att få med även dessa aspekter i pedagogernas svar. Detta hade jag dock inte kunnat göra, utan att först definiera begreppen mångkulturell lärandemiljö och skilda lärandevillkor, för pedagogerna. Jag ville dock inte definiera dessa begrepp för pedagogerna, eftersom jag då trodde mig kunna påverka de svar jag skulle få och därmed resultaten.

Jag tillåter mig här att hävda, att den monokulturella diskursen och den strukturella diskrimineringen blir märkbar i pedagogernas icke talande om den mångkulturella lärandemiljön. Pedagogernas monokulturella förhållningssätt är, enligt fältstudiens resultat, inte reflekterat över och förgivettaget. Det monokulturella innehållet i pedagogernas didaktiska överväganden och beslut, har "svenskheten" som norm och utgångspunkt. Genom att inte tala om barnens skilda lärandevillkor, är pedagogerna med och reproducerar den strukturella diskrimineringen på mikronivå. Jag är dock inte beredd att gå så långt och hävda att pedagogerna omskapar det som Lorentz (2007) kallar för andrafiering av barnen, där de ses som "onormala avvikare", jämfört med de "normala, ideala och svenskfödda" barnen. Snarare tror jag att pedagogerna, trots sin strävan att bemöta barnen på bästa sätt, oavsiktligt inte lyckas med detta, då de inte får/har tid till att reflektera över sitt monokulturella förhållningssätt.

Som ett exempel på detta ser jag Ellis bemötande av pojken som vill ha hjälp med dragkedjan. Här vill jag mena att det som är monokulturellt och förgivettaget i denna situation är att Elli och de andra pedagogerna alla är överens om att, det bästa sättet att möta barnen är att låta dem utveckla sin *självständighet*, vilket är en egenskap som värderas högt i den "svenska" barnuppfostran. Den kulturella förförståelsen hos pedagogerna, säger implicit att de ska hjälpa barnen att bli självständiga individer som "kan själva". Det ser vi flera exempel på i deras didaktiska överväganden och detta understöds också av förskolans läroplan. Även jag själv,

utifrån min förförståelse vill väl mena att en förskolepedagog bör sträva efter att utveckla barnens självständighet och kan på så sätt förstå pedagogernas resonering kring det nämnda scenariot. Å andra sidan, kan en förskolepedagog sträva efter att barnen ska utveckla sin självständighet och samtidigt, om hon reflekterar över den mångkulturella lärandemiljön ta barnens skilda lärandevillkor i beaktande och resonera kring sin syn på ”barnens självständighet” och välja att se den som en kulturyttring, vilken är socialt konstruerad och alltså ett fenomen, som kan uppfattas olika, av olika människor, beroende på kulturtillhörighet. Just denna pojke kanske har en ”hemmakultur” som inte kräver hans självständighet, utan istället *beroende* och att det kanske är tack vare detta som han protesterar så mycket? Ett sätt att uppmärksamma just denna pojkes skilda lärandevillkor, kanske skulle kunna vara att kollegorna tillsammans reflekterade över just ovan nämnda begreppspar självständighet/beroende, kanske, om möjlighet fanns, också med pojkens föräldrar, för att kunna bemöta honom på bästa sätt i förskolevardagen.

Ett annat exempel som jag vill ta upp här är Majjas flanosaga. Hon motiverar klart och tydligt, både sitt val av flanosaga som pedagogiskt hjälpmedel och valet av den enskilda sagan ”Bockarna Bruse” genom att framhålla följande aspekter; antal barn kan vara många, barnen får ett sammanhang, visuellt och språkligt, den går att introducera i flera steg och på så sätt förstås bättre av barnen och hon kan tillsammans med barnen vara kreativ och ”göra om sagan”. Att hon valde just bockarna Bruse, motiverar hon på följande vis; ”den rymmer många begrepp (över, under, tre, stora, mellan, lilla, ont, gott)”. Hon nämner dock inte den mångkulturella lärandemiljön och barnens skilda lärandevillkor i sina motivationer. Ett sätt för henne och de andra pedagogerna att uppmärksamma barnens skilda lärandevillkor, om de hade varit medvetna reflekterande praktiker, skulle ha kunnat vara att de motiverade valet av sagan ”Bockarna Bruse”, för att de ville att barnen skulle få ta del av den ”svenska” förskolans litteraturkanons innehåll, på sina egna skilda lärandevillkors vis. Ett annat sätt kunde ha varit att resonera kring barnens flerspråkighet och hur de genom att välja en flanosaga, kan stödja denna flerspråkighetsutveckling, med ett konkret material. Maija nämner i och för sig, att hon med hjälp av flanosagan som pedagogiskt hjälpmedel, kan stödja barnen att få ett sammanhang mellan det språkliga och det visuella och om hon samtidigt, medvetet hade reflekterat över barnens skilda lärandevillkor i den mångkulturella lärandemiljön, hade hon kunnat få till ett, i hög grad, interkulturellt möte mellan henne och barnen.

Just detta, att vara medveten om barnens skilda lärandevillkor, samt att kunna reflektera över det i sina didaktiska överväganden, anser jag vara en förutsättning för att kunna använda sig av ett interkulturellt förhållningssätt. Det räcker inte att, som Maija och de andra pedagogerna gör, tala om kvalitéerna i att använda sig av flanosagan rent generellt, utan de behöver, enligt min mening, kunna motivera användandet utifrån barnens skilda lärandevillkor.

Om jag skulle placera in förskolepedagogerna och deras didaktiska överväganden och beslut i Lorentz (2006) modell över utveckling mot interkulturell kompetens, så befinner de sig, vill jag påstå, i det etnocentriska stadiet 3. "acceptans". Pedagogerna har fortfarande majoritetskulturen som "mall" och detta är implicit förgivettaget. De har dock en försiktig acceptans för och nyfikenhet på "de andra", i den meningen att de använder sig av sin kunskap-i-praktik och "gör så gott de kan" i denna mångkulturella lärandemiljö. Nästa stadie i Lorentz modell är det första etnorelativa; "reflektion", vilken "... förklarar varför kulturer är relativa och föränderliga och inte absoluta och statiska" (aa, sid. 126). Jag tycker mig se en stor vilja hos pedagogerna till reflektion över och i sitt arbete i den mångkulturella lärandemiljön, men synpunkterna som kom fram i gruppintervjun, var att de inte har tid för reflektion under sin arbetstid.

9 Diskussion och slutsatser

När jag i det följande redogör för mina slutsatser, urskiljer jag att någon/några av pedagogerna använde sig av kunskapsformen reflektion-i-praktik, men var då inte medvetna om det. För att de skulle bli medvetna om det, krävdes reflektion *över* reflektion-i-praktik, tillsammans med kollegorna i vårt gemensamma samtal. Likaså kunde den pedagog som använde sig av kunskap-i-praktik, *tillsammans* med kollegorna i samtal *lyfta* kunskapen till en metanivå och tack vare pedagogernas gemensamma samtalande, skapades reflektion *över* kunskap-i-praktik.

Jag skulle alltså vilja lyfta fram vikten av det *gemensamma samtalet* och dess betydelse för förskolepedagogernas eventuella reflektion. Jag drar alltså slutsatserna att både för att reflektera medvetet och för att kunna transformera pedagogernas tysta kunskap-i-praktik till reflektion-i-praktik och reflektion över kunskap- och reflektion-i-praktik, behövs detta gemensamma samtal.

I detta sammanhang vill jag också lyfta fram pedagogernas icke existerande resonemang om den mångkulturella lärandemiljön och barnens skilda lärandevillkor. Det verkar som om avsaknaden av reflektionstid försvårar en medveten diskussion hos pedagogerna om ovan nämnda villkor för deras arbete. Just detta, att förskolepedagoger inte har tillräckligt med planerings- och reflektionstid, säger både min egen erfarenhet och pedagogernas synpunkter under gruppintervjun. Skulle det kunna vara så att om förskolepedagogerna hade haft tid till att reflektera, att de då hade kommit in på barnens skilda lärandevillkor i sin reflektion? Med andra ord, så hade den mångkulturella lärandemiljöns villkor kunnat utgöra en del av deras didaktiska överväganden om de hade fått tid till att reflektera? Jag vill gärna tro det, då jag väljer att se *avsaknaden av reflektionstid*, som den främsta orsaken till varför förskolepedagogerna inte diskuterar den mångkulturella lärandemiljöns villkor.

Lorentz och Bergstedt (2006) skriver i kapitelpresentationen till boken "Interkulturella perspektiv – pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer" att hela boken handlar "... om lärande och kompetens i förändring. En förändring som är nödvändig för att *man* ska kunna hantera de utmaningar som man står för i ett postmodernt och mångkulturellt samhälle" (aa, sid. 11, min kursivering). Vem är då denna "man"? Om "man" är en förskolepedagog så

ställer samhällets utveckling i allmänhet och ett arbete i en mångkulturell lärandemiljö i synnerhet, krav på en förändring av pedagogernas lärande och kompetens i den meningen att deras didaktiska överväganden, vill jag mena, bör lyftas upp till en reflektiv metanivå och praktikern bör, anser jag, vara en reflektiv sådan, för att kunna arbeta med ett interkulturellt förhållningssätt. Med andra ord så anser jag att förskolepedagoger behöver ett reflekterat tänkande för att kunna utveckla sitt lärande och sin kompetens.

Enligt min mening blir reflektion således en av de viktiga beståndsdelarna i förskolepedagogens interkulturella förhållningssätt. Jag vill följaktligen göra gällande att om pedagogen reflekterar, kan hon arbeta interkulturellt och vill förskolepedagogen arbeta interkulturellt, behöver hon kunna reflektera.

Jag skulle vilja hävda att detta är en facklig, politisk och ledningsfråga av yttersta vikt, då förskolepedagogerna har en vilja, men förhindras att reflektera i och över sin praktik i den mångkulturella lärandemiljön. Enligt min mening, bör förskolepedagogerna få tid till att reflektera på arbetstid, för att kunna vara en reflekterande praktiker och utveckla ett interkulturellt förhållningssätt.

10 Avslutande ord

Fältstudiens resultat är på grund av urvalet icke generaliserbara. De väcker ändå tankar, då min förförståelse och erfarenhet säger mig att fältstudier hos andra förskolepedagoger, skulle kunna ha givit snarlika resultat.

I och med detta har också ett intresse väcks för att undersöka *föräldrarnas synpunkter*. Hur yttrar sig föräldrarnas synpunkter på förskolepedagogernas bemötande av deras barn med skilda lärandevillkor? Märker de av monokulturaliteten? Vad skulle de själva vilja förmedla till förskolepedagogerna? Upplever de att förskolepedagogerna är genuint intresserade av att *möta* dem? Dessa funderingar tar jag med mig, för att eventuellt undersöka vidare vid ett senare tillfälle.

Referenser

Alvesson, Mats och Sköldberg, Kaj (1994) *”Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod”* Lund: Studentlitteratur

Andersson Lars Gustaf (1999) *”De kulturella förändringarna”* i Andersson Lars Gustaf, Persson Magnus och Thavenius Jan (1999) *”Skolan och de kulturella förändringarna”* Lund: Studentlitteratur

Bjurwill Christer (1998) *”Reflektionens praktik. Ett bidrag till den filosofiska pedagogikens innehåll”* Lund: Studentlitteratur

Brömssen von Kerstin (2006) *”Identiteter i spel. Den mångkulturella skolan och nya etniciteter”* i Lorentz Hans & Bergstedt Bosse (red.) (2006) *”Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer”* Lund: Studentlitteratur

Dewey John (1933) *”En analys av det reflektiva tänkandet”* (Kapitlet är ett översatt utdrag ur Dewey, J. (1933) *”How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.”* S. 102-118. Boston: D.C. Heath and Company. I Brusling Christer & Strömquist Göran (red.) (2007) *”Reflektion och praktik i läraryrket.”* (andra upplagan) Lund: Studentlitteratur

Egidius Henry (2006) *”Termllexikon i pedagogik, skola och utbildning”* Lund: Studentlitteratur

Emsheimer Peter, Hansson Hasse och Koppfeldt Thomas (2005) *”Den svårfångade reflektionen”* Lund: Studentlitteratur

Gustavsson Bernt (2002) *”Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap”* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Hansson Hasse (2005) *”Reflektionsbegreppet i styrdokument”* i Emsheimer Peter, Hansson Hasse och Koppfeldt Thomas (2005) *”Den svårfångade reflektionen, Lund: Studentlitteratur*

Haug Peder (2003) *”Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001”* Stockholm: Skolverket

Hedencrona Eva och Kós-Dienes Dora (2003) *”Tvärkulturell kommunikation i förskola och skola”* Lund: Studentlitteratur

Holme, Idar Magne & Solvang Krohn, Bernt (1997) ”*Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*” Lund: Studentlitteratur

Klerfelt Anna (2002) ”*Var ligger forskningsfronten? –67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999*” Stockholm: Skolverket

Lahdenperä Pirjo (2001) ”Interkulturell forskning om lärande och lärarroll” i Bredänge Gunlög, Hedin Christer, Holm Kerstin och Tesfahuney Mekonnen (2001) ”*Utbildning i det mångkulturella samhället*”, Volym 1, Mångkulturell utbildning: en problematik för individ, skola och samhälle. Symposium: Lärarhögskolan, Stockholms universitet, 15-17 april 1999

Lind Ulla (2001) ”*Positioner i svensk barnpedagogisk forskning –en kunskapsöversikt*” Stockholm: Skolverket

Lorentz Hans (2007) ”*Talet om det mångkulturella i skolan och samhället: en analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*” Pedagogiska institutionen, Lunds Universitet

Lorentz Hans (2006) ”Interkulturell kompetens. En pedagogisk utvecklingsmodell” i Lorentz Hans & Bergstedt Bosse (red) (2006) ”*Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*” Lund: Studentlitteratur

Lorentz Hans (2002) ”*Interkulturell pedagogisk forskning i det mångkulturella Sverige, en orientering.*” Pedagogiska institutionen, Lunds Universitet

Rienecker, Lotte & Jørgensen Stray, Peter (2004) ”*Att skriva en bra uppsats*” Malmö: Liber

Schön, Donald A. (2005) ”*The reflective practitioner. How professionals think in action*” MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall, England

Schön, Donald A. (1988) ”*Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*” Jossey-Bass Inc., Publishers, California, USA

Schön, Donald A. (1983) ”Den reflektive praktikern“ i Brusling, Christer och Strömquist, Göran (red.) (2007) ”*Reflektion och praktik i läraryrket*” Lund: Studentlitteratur

SOU 2005:56 *"Det blågula glashuset: strukturell diskriminering i Sverige."* Betänkande av Utredningen om strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer

Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994) *"Kvalitativ metod och vetenskapsteori"* Lund: Studentlitteratur

Stensmo Christer (1994) *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur

Tesfahuney Mekonnen (2001) "Monokulturell utbildning" i Bredänge Gunlög, Hedin Christer, Holm Kerstin och Tesfahuney Mekonnen (2001) *"Utbildning i det mångkulturella samhället"*, Volym 1, Mångkulturell utbildning: en problematik för individ, skola och samhälle. Symposium: Lärarhögskolan, Stockholms universitet, 15-17 april 1999

Thavenius Jan (1999) "De många kulturbegreppen" " i Andersson Lars Gustaf, Persson Magnus och Thavenius Jan (1999) *"Skolan och de kulturella förändringarna"* Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2002) *"Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning"* Stockholm: Vetenskapsrådet, hämtad via Internetlänken http://www.cm.se/webbshop_vr/pd...

Ödman, Per-Johan (2005) *"Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik"* Stockholm: ePan/Norstedt