

Södertörns högskola | Interkulturell lärarutbildning mot förskola,
erfarenhetsbaserad

Utbildningsvetenskap C | Själständigt arbete | Vårterminen 2015



För vems skull?

– en essä om förhållningsätt, ansvarstagande
och praktisk kunskap i förskolan

Av: Malin Blomster & Elin Blomster Mossberg

Handledare: Ursula Naeve-Bucher

For whose sake – an essay about attitude, responsibility and practical knowledge in preschools

Author: Malin Blomster & Elin Mossberg

Mentor: Ursula Naeve-Bucher

Term: Spring 2015

This essay explores how differences in opinion between preschools pedagogues and parents regarding a preschool's activities can affect what is seen as an interesting and meaningful everyday experience for the children or how the children's skills and their right to participate in the decision making process can be of use. The essay is based on two real and self-experienced stories that form the basis of our reflections and following learning process. The essays purpose has not been to find one correct approach but rather to, through reflections, highlight different perspectives and how they can meet and interact. We reflect on how the different roles we assume, consciously or unconsciously, in our professional practices can affect our actions in different situations. We also reflect on how we use our practical knowledge. The aim of the essay is to examine what we, as two future preschool teachers, through writhing this text has come to believe to be important to focus on in preschools when it comes to democracy and participation, and why we believe that. By examining our own positions in the question at hand and by reflecting on how we could have done things differently, it is possible to find new, and possibly more, constructive ways to collaborate, assure quality and develop the daily running of preschools.

Keywords: Responsibilities, democracy, respect, preschool, attitude, practical knowledge

Sammanfattning

Titel: För vems skull? – en essä om förhållningssätt, ansvarstagande och praktisk kunskap i förskolan

Denna essä undersöker hur skillnader mellan pedagogers och föräldrars uppfattning av förskolans verksamhet kan påverka synen på vad som är en intressant och meningsfull vardag för barnen, samt hur barns kompetens och deras rätt till medbestämmande tas till vara. Essän utgår från två verkliga och egenupplevda berättelser som ligger som grund för vårt reflekterande och vidare lärprocess. Syftet med essän har inte varit att hitta ett rätt sätt utan snarare om att synliggöra hur vi, genom gemensam reflektion, undersökt olika perspektiv och

hur dessa kan mötas och samverka. Vi reflekterar över hur de olika roller vi intar, medvetet eller omedvetet, i vår yrkespraktik påverkar vårt handlande i olika situationer. Vi reflekterar även över på vilket sätt vi använder oss av vår praktiska kunskap. Syftet är att undersöka vad vi, som två blivande förskollärare, genom skrivandets gång kommit att anse är viktigt att fokus ligger på i förskolans verksamhet kring demokrati och medbestämmande och varför vi anser det. Genom att undersöka våra ställningstaganden samt reflektera över hur vi skulle kunna handlat annorlunda går det att finna nya, och eventuellt mer, konstruktiva sätt att samarbeta, kvalitetssäkra och utveckla verksamheten i förskolan.

Nyckelord: Ansvar, demokrati, respekt, förskola, förhållningssätt, praktisk kunskap

Innehåll

For whose sake – an essay about attitude, responsibility and practical knowledge in preschools.....	1
Sammanfattning	1
”Visst tycker Thea om bananer?”.....	4
Reflektioner efteråt	7
Tänk om han kunde vara en fluga för en stund	8
Reflektioner efteråt	10
Syfte och frågeställning.....	11
Metod	12
Gemensamma reflektioner	14
Vad är kunskap?	15
Förhållningssätt och förväntningar påverkar	15
För vems skull?.....	16
Olika perspektiv på kunskap.....	17
Betydelsen av fronesis	23
Demokrati i förskolan.....	24
Förhållningssätt i relation till demokrati i förskolan	25
Vikten av att ha möjlighet att reflektera över sina handlingar	26
Meningsfulla sammanhang och miljöns betydelse	28
Demokrati för barnen.....	30
Slutord	32
Referenslista	35

”Visst tycker Thea om bananer?”

Det är onsdag förmiddag och vi är på väg in efter en mycket blöt utevistelse. Vi, det är jag, min kollega Stina och ett gäng 3-4-åringar. Det har regnat oavbrutet sedan dagen innan och även om de stora vatten- och lerpölar på gården lett till mycket lek och glädje är det efterföljande inte lika roligt. De noggrant omstoppade, överdragna och knäppta kläderna i flera lager som tidigare skyddat mot regnet är nu till stort besvär när småfrusna barnfingrar ska försöka knäppa upp, ta av eller dra loss. Stina hinner inte hänga in allt i torkskåpen utan högarna med blöta, kalla och leriga kläder växer sig större och större på golvet nedanför. Barnen som fått av sig ytterkläderna måste i många fall även skala av sig flera delar av sina innekläder på grund av vätan.

Allt tar mycket längre tid än det brukar göra. Det är många barn i rörelse och det är trångt. Det skulle kunna vara kaos, men det är det inte. Visst, det är barn som är mindre roade av att ta av sig kläderna själva, av att bli kladdiga och av att faktiskt försöka på egen hand innan de får hjälp. Men ändå kämpar de på utan att bryta ihop och det finns ett lugn i rummet. Barnen hjälps åt och kommentarer som ”heja, heja”, ”prova själv först sen får du hjälp”, ”kämpa” och ”bravo, du kunde” hörs både från barnen och från min kollega.

Jag sitter på en bänk lite längre in, i dörrhålet mellan tvättrummet och hallen, och tar emot barnen allteftersom de är färdiga med avklädningen. Jag hjälper de som behöver hjälp, samtalar med andra. Extrakläder letas fram och krånglas på, toalettbesök klaras av, händer och ansikten tvättas av. Därefter kan barnen allteftersom smyga vidare in i lekmiljön och ta för sig av frukten som finns där.

Eller som borde ha funnits där...

För jag inser just att jag glömt hämta och ställa fram fruktskålen. Jag suckar och vänder mig till barnet jag just hjälper att leta fram ett par extrabyxor till. ”Vänta lite, jag ska bara gå och hämta frukten sen kommer jag tillbaka”, säger jag. Jag reser på mig och är precis på väg bort när jag möts av den nyblivna treåringen Sigge, som lägligt är den första som är helt klar och tillbaka från handtvätten. Han har hört vad jag just sagt och tittar nu upp på mig. ”Jag kan”, säger han. ”Hämta frukten menar du?”, undrar jag. Sigge nickar snabbt. ”Ok, säg till om du behöver hjälp”, hälsar jag tillbaka. Sigge pilar iväg mot matrummet där frukten alltid ligger framme i sina korgar.

Dörren dit in står på glänt och jag ser att Sigge går åt rätt håll. Bra början tänker jag och sätter mig återigen ner på bänken och skiftar fokus tillbaka till det jag höll på med tidigare. Flera barn börjar bli klara och jag skickar in dem i lekmiljön med ord som ”frukten är på väg”, ”Sigge hämtar den” och ”gå in och lek så länge”.

Och visst kommer Sigge med frukten. Han kommer utan att vara sig jag eller min kollega har varit och kollat hur det gått för honom. Med stor koncentration och tungan i mungipan kommer han sakta gåendes tillbaka genom hallen. I händerna balanserar han en fullastad tallrik med äpplen och mandariner. När han passerar mig tittar han inte ens upp utan fortsätter hela vägen fram till det bord frukten brukar serveras på och ställer försiktigt ner tallriken. Sedan vänder han sig om och försvinner snabbt ut mot matrummet igen. När Sigge kommer tillbaka för andra gången har han famnen full av bananer och han stannar framför mig och frågar: ”Visst tycker Thea om bananer?” Jag nickar och Sigge går vidare.

Bananerna placeras på bordet bredvid tallriken med äpplen och mandariner. Sophinken tas utan påminnelse från mig fram ur skåpet och ställs på golvet framför bordet. Allt ser ”rätt” ut men Sigge står dock kvar och tittar fram och tillbaka mellan bordet och diskbänken intill, pannan är rynkad och han ser bekymrad ut. Jag ser hans min genom den öppna dörren och frågar hur det går för honom. ”Handspriten. Jag hittar inte handspriten!”, svarar han.

Jag kan inte annat än skratta. Sigge är mer noggrann i sitt utförande av uppgiften än vad jag själv är ibland. Och rent krasst behövs egentligen inte handspriten just nu då barnen precis tvättat sina händer efter utevistelsen. Men självklart, är det så viktigt för Sigge att den kommer fram får det väl vara det. ”Den står uppe i skåpet över diskbänken”, berättar jag. ”Jag vet, det är högt, jag når inte med stolen”, svarar Sigge. ”Har du försökt?”, undrar jag. Sigge nickar jakande och ser återigen bekymrad ut tills jag föreslår att han kan kolla i matrummet om det står någon handsprit där som han når. Det gör det. Sigge kommer snabbt tillbaka och placerar handspritspumpen bredvid frukten på bordet. Därefter sträcker han sig efter ett stort äpple och tar med sig det till en pall intill väggen. Han sätter sig där och dinglar med benen samtidigt som han börjar mumsa på äpplet.

Min uppgift i hallen är klar, Stina följer upp att de allra sista barnen kommer in ordentligt. Jag reser mig upp från bänken och går in i lekmiljön. ”Tack för hjälpen, bra jobbat!”, säger jag till Sigge när jag passerar honom för att tala om för de andra barnen att frukten är framme. Jag får en glad blick tillbaka.

Allteftersom pausas lekar och Sigge får sällskap av sina kompisar i fruktätandet. Några frågar Sigge om han har hämtat all frukt, andra berättar om vad de gjort ute och vad de vill göra nu när vi kommit in. Den lugna stämningen som rådde vid ingång finns även här. Sist av alla kommer Thea instudsande i rummet och hon tittar mot bordet med frukt och utbrister: ”Banan tycker jag om!”.

”Hur tänkte du?” Frågan kommer isande genom luften och bryter lugnet. Vem var den riktad till? Vem frågade? Jag vänder mig om och ser Camilla, min kollega från grannavdelningen i dörröppningen. Hon ser inte glad ut och innan jag hinner säga något fortsätter hon: ”Hur tänkte du egentligen? Skicka Sigge själv att hämta frukt, det är ett för stort ansvar för barnen att ta. Jag tycker att en vuxen ska ta ansvar för det. Tänk hur fel det skulle kunna bli med allergier och så.”

Jag känner mig helt ställd och fortsätter att förvånat titta upp på Camilla från rullpallen jag sitter på. ”Han fixade det galant”, svarar jag till sist och fortsätter sedan: ”Han erbjöd sig när jag var på väg för att hämta frukten. Han ville försöka och jag lät honom göra det och han fixade det. Vad är det med det?”

Camilla bara tittar på mig och jag vet inte vad jag mer ska säga. Allt känns som ursäkter trots att jag anser att jag handlat helt rätt. Det uppstår en tryckande tystnad mellan oss. Till sist utbrister Camilla: ”Vi tycker väldigt olika!” och vänder sedan på klacken och går iväg. Jag följer hennes steg med blicken samtidigt som jag undrar hur det kan komma sig att vår syn på barns kompetens är så olika trots att vi arbetar på samma förskola. En förskola som ingår i en organisation där vi tillsammans samtalar mycket om vilka möjligheter barnen får för att ta ansvar och bli kompetenta i så många sammanhang som möjligt.

Jag skakar förvirrat och uppgivet på huvudet och frågar Stina, som hört hela ordväxlingen, om hon förstår varför Camilla blivit så upprörd. Svaret som kommer är negativt, Stina förstår det lika lite som jag. Jag behöver inte fråga Stina om hon tycker att jag gjort något fel, det vet jag redan att hon inte gör i det här fallet. Vi har arbetat tillsammans under lång tid och det finns en rad gemensamma ställningstaganden som vi förhåller oss till i arbetet varje dag och detta var inget undantag från dem.

Trots stödet från Stina bär jag med mig Camillas upprördhet under dagen. Hur kommer det sig att vi uppfattar en situation på så skilda vis? Att jag upplever att vi ser på Siggas kapacitet på så olika sätt, vad handlar det om? Frågorna hopar sig inom mig och jag inser att det som

stör mig mest är att jag upplever att Camilla hoppade på mig utan förvarning mitt i barngruppen. Jag var inte beredd på det och hade inget försvar mot Camillas anklagelser där och då. Försvar är egentligen inte rätt ord, det handlar mer om att stå upp för verksamheten och den barnsyn vi brukar tala om. Det här får bli en händelse som jag tar med mig till nästa reflektionsträff. Kanske kan jag och Camilla mötas och finna en större förståelse för varandras syn på verksamheten där.

Reflektioner efteråt

Efteråt har jag tänkt mycket på det som skedde. Min upplevelse var att Camilla blev upprörd över att jag låtit ett barn utföra en uppgift hon ansåg borde ligga på en vuxen. Jag kände mig anklagad av henne, att hon såg mig som oansvarig och oaktsam. Att jag gjort något väldigt fel. Kanske tyckte Camilla det, kanske inte. Jag vet inte, det var i alla fall min upplevelse där och då.

Vidare blev jag också väldigt förvånad när hon kom och jag kan inte låta bli att fundera över vad som hände i mig. Initialt när hon kom och, som jag upplevde det, gormade i dörren avbröts det lugn som rådde. Hade det varit en film hade ljudeffekten av en urspårande skiva passat bra, för så kändes det. Jag kunde inte finna mig utan jag satt bara och tittade på henne. Det kändes så dumt att inte ha något svar. Hade jag varit redo på att frågan angående hur jag tänkte skulle komma som en isande pil hade jag förberett mig. Men jag kunde inte tänka mig att någon på förskolan skulle fråga detta på det sätt som Camilla gjorde.

Samtidigt måste jag tillåta mig att undra vad jag skulle ha svarat om jag visste att frågan skulle komma? Att vi tycker olika? Eller att jag bedömde att detta var det bästa alternativet i situationen som rådde? Eller skulle jag istället gått till motangrepp genom att tala om för Camilla att hon inte hade med saken att göra? I efterhand tror jag inte att jag hade vunnit något mer på det. Det kanske ändå inte var så dumt att jag blev ställd och satt tyst.

Tänk om han kunde vara en fluga för en stund

Klockan är två denna måndagseftermiddag och det är dags för mig att gå hem. Jag säger hejdå till de barn, däribland Lisa, som jag varit närmst på eftermiddagen. Jag tackar dem för en rolig dag och säger: ”Jag längtar tills imorgon när jag får träffa alla igen”.

Jag går ut i hallen för att ta på mig mina skor och min jacka. Där möter jag Lisas pappa, Martin, som står och plockar ihop Lisas kläder. Jag hälsar på honom. ”Hur har det varit idag? Har hon varit jobbig?”, frågar Martin.

Jag tittar på honom och svarar: ”Idag, precis som tidigare dagar, har det varit en bra dag för Lisa. Hon har varit upptagen i många olika aktiviteter. Bland annat har vi sjungit, läst en Mamma Mu bok som hon valde, cyklat ute på gården och hon har ritat. Hon har gjort det tillsammans med kompisar och hon har skrattat, jag upplever att hon haft jätteroligt”.

Samtidigt som jag berättar hur Lisas dag varit fortsätter hennes pappa att plocka med kläderna, jag blir osäker om han hört vad jag sagt eller förstått vad jag försöker förmedla. Han tittar på mig och frågar: ”Vilka kläder hade hon på sig när hon var ute?”

Nu börjar mina tankar snurra, vad har Lisa haft på sig? Jag känner hur en olustkänsla börjar krypa sig på. Varför lägger han alltid fokus på vad hon haft på sig? Det hade inte varit blött och egentligen inte speciellt kallt. Hur var det nu? Jo, just det Lisa hade vägrat att ta på sig sin jacka som hon uttryckte var för trång och svår att röra sig i och ville endast ha fleecetröjan. Jag och min kollega hade gjort bedömningen att det fungerade att vara ute utan jacka. Om Lisa frös eller mot förmodan blev blöt fick hon byta kläder, så sa vi.

Jag tar sats för att berätta detta för Martin, jag säger: ”Idag var Lisa ute i fleecetröja och keps och...” Längre än så hinner jag inte innan han avbryter mig med: ”Det är alldeles för kallt att vara ute utan jacka, hur kan ni göra på detta sätt? Det förstår du väl att du inte kan låta henne bestämma själv. Hon är bara ett litet barn, hon är faktiskt bara fyra och ett halvt år och då kan man inte känna efter själv om man fryser”.

”Vi gjorde den bedömningen då hon verkligen inte ville ha på...” Jag blir avbruten igen och Martin fortsätter med: ”Man kan inte låta henne bestämma själv, hon är bara ett litet barn som är fyra och ett halvt år och det är jättekallt ute”.

Jag känner mig förvirrad i situationen och reflekterar över att Martin lämnat Lisa ute i bara fleecetröja flera gånger vid liknande väder. Varför är det inte okej den här gången? När går det bra? Hur ska vi kunna veta?

Jag tar sats, försöker igen och säger: ”Jag hör vad du säger, och om det är viktigt att hon har jackan på sig ber vi dig att lägga hit en större så att vi har en bättre möjlighet att förhandla med Lisa om vilka kläder hon ska ha på sig. Vi tyckte det var viktigare att hon kom ut istället...”

En tredje gång får jag inte prata klart utan att Martin avbryter mig igen. ”Det förstår du väl att det blir alldeles för dyrt om jag alltid ska köpa nya kläder var och varannan dag. Dessutom har ni alldeles för liten plats att hänga kläderna på. Jag ska nog ringa din chef och klaga på hur dåligt med plats det är här i hallen”.

Jag står bara och tittar på honom medan mina tankar snurrar i mig. Jag ville endast förmedla att Lisa haft en bra dag hos oss på förskolan. En dag där hon har lyckats i flera olika sammanhang och moment. Istället står jag här nu och blir utskälld och fokus ligger inte längre på Lisa. Jag känner hur min tid rinner iväg, jag ska iväg och måste hinna med bussen som går snart.

Jag tänker snabbt och säger: ”Jag vill att vi återgår och lägger fokus på Lisa och hur hon haft det idag. Jag och mina kollegor upplever att hon haft en väldigt bra dag här hos oss. Jag hör vad du säger om jackan, jag tar med mig det, vi önskar att du tog hit alternativ så att vi kan förhandla och ge henne valmöjligheter. Men som sagt jag ville förmedla att Lisa haft en väldigt bra...”

Lisas pappa avbryter mig igen. ”Det förstår du väl att det är alldeles för kallt att...” Nu är det jag som tar mod till mig och avbryter för jag känner att vi inte kommer längre i denna diskussion idag och min buss går snart. ”Som sagt, jag hör vad du säger! Lisa har haft en superbra dag och jag måste springa till bussen. Hej då, ses imorgon!”, säger jag och så rusar jag ut genom ytterdörren. Han har inte en chans att säga något mer till mig den dagen.

Utanför förskolans entrédörr stannar jag till och blickar ut över gården. Jag ser hur buskarnas och trädens knoppar börjat brista och det doftar härligt av vår i luften. Jag hör en koltrast kvittra, solen värmer mot ansiktet och jag känner hur olustkänslan jag haft i hallen börja försvinna. Jag drar tre djupa andetag innan jag styr mina steg mot grinden. Hela mitt huvud är fullt efter mötet med Martin i hallen. Vad svårt vi har att nå varandra. Vi verkar tycka att helt

olika saker är viktiga. Jag önskar att han skulle kunna vara en ”fluga på väggen” någon gång och på så sätt få chansen att iaktta och observera vad som händer i verksamheten. Då skulle han kanske ha en möjlighet att se vad det är jag försöker förmedla, hur det blir när barn får utrymme att uttrycka sina åsikter och att ta eget ansvar. Se hur det kan bli när vi pedagoger har möjlighet att lyssna på barnen, och både ställa krav men även förhandla med dem. Hur det kan bli när barnen har möjlighet att vara självständiga och ta ett ansvar för sig och sitt men även för kompisarna och gruppen.

När jag öppnar grinden tänker jag på det reflektionsmöte jag var på tidigare idag och det min kollega berättade om där, om hur en nybliven treåring hämtat frukt till alla kompisarna. En treåring som tog ett ansvar för gruppen men även tänkte på kompiserna som endast tycker om bananer.

Reflektioner efteråt

Nu när det gått en tid sedan mötet med Martin kan jag se på det som hände ur ett mer objektivi t perspektiv. Jag kan förstå honom och hans frustration över att vi pedagoger inte lyssnar på hans krav och önskemål kring Lisas kläder. Samtidigt kan jag inte låta bli att fundera över vad som hade hänt om jag sagt det jag tänkte? Att jag upplever att han alltid bara fokuserar på vilka kläder hon haft på sig. Eller vad hade hänt om jag tagit tag i honom och ruskat honom, som ett försök till att få honom att lyssna på det jag ville förmedla? Eller om jag hoppat, skrikit och gråtit? Vad hade hänt om jag verkligen visat min frustration och irritation över hans, i mina ögon, onödiga fokus på kläderna? Hade vi haft ännu svårare att mötas? Hade vi blivit osams? Eller hade vi faktiskt kanske kunnat mötas på ett mer effektivt sätt? Jag försökte förmedla barnets, Lisas, upptagenhet i olika aktiviteter men upplever att han, Martin, endast såg rutinerna och förskolans funktion som service. Inte en plats för lek och lärande som jag anser är viktigt.

Hade mötet med Martin kunna bli på något annat sätt om jag lyckats förmedla detta på ett tydligare vis? Vad hade hänt om jag hade haft med mig bilder på Lisa och hennes upptagenhet under dagen? Hade möjligen Martin ändrat fokus till att titta på bilderna och fått en möjlighet att faktiskt se det jag pratade om? Att vi vill ge Lisa möjlighet att lyckas, bli självständig och växa i en verksamhet där miljön och pedagogernas förhållningssätt är medvetet och genomtänkt. Jag tänker att ord är bara ord, det är ingenting man kan ta på eller spara. Jag funderar mycket på hur min barnsyn och mitt förhållningssätt syns och tar sig uttryck i vardagen på förskolan.

Syfte och frågeställning

Detta är två verkliga berättelser från den vardag vi, författarna till denna essä, möter i vårt arbete på förskolan. Förskolans funktion i samhället har förändrats över tid, den har gått från att vara en förutsättning för att fler skulle kunna förvärvsarbeta till att bli en del i det svenska utbildningsväsendet. Detta medför även att samhällets syn och förväntningar på dess verksamhet har förändrats. Fokus har flyttats från övervägande omsorg och fostran, till att nu även inkludera barns egen lek, intressen, lärande och individuella behov som centrala aspekter i verksamheten. Berättelserna synliggör enligt oss delar av den komplexitet dessa förändringar bidragit till.

Vi ingår i en verksamhet där vi ofta talar om att sträva efter att barnen ska få möjlighet att befinna sig i meningsfulla sammanhang och att det är viktigt att tänka på för vems skull vi gör något. Sammanhang där barnen ska få möjlighet att öva och pröva på egen hand, och att påverka sin vardag. Detta innebär inte att alla i denna verksamhet, vare sig pedagoger eller föräldrar, har exakt samma syn på vad som är en intressant och meningsfull vardag för barnen eller hur barns kompetens och deras rätt till medbestämmande tas till vara. Det handlar heller inte om att hitta *ett* rätt sätt att se på saken utan frågan blir snarare hur dessa olika perspektiv kan mötas och samverka. I detta blir det också viktigt att reflektera över hur olika erfarenheter och perspektiv påverkar ställningstaganden och handlingar vi gör, medvetet eller omedvetet, i vår yrkespraktik.

Syftet med denna essä blir därför att undersöka vad vi som två blivande förskollärare ser som viktigt att fokus ligger på i förskolans verksamhet kring förhållningssätt, ansvarstagande och medbestämmande och varför vi anser det. Genom att vrida och vända på våra ställningstaganden, genom att se dem ur olika perspektiv, anser vi att olika möjliga handlingsvägar kan lyftas upp och undersökas. På så sätt kan man finna nya, mer konstruktiva sätt att samarbeta och därmed kvalitetssäkra och utveckla verksamheten i förskolan.

För att kunna undersöka detta blir följande frågor intressanta:

- Hur påverkas verksamhetens innehåll av pedagogernas erfarenhet och förhållningssätt?
- Hur skapas förutsättningar för barns medbestämmande och ansvarstagande?

Metod

Våra frågeställningar utforskas genom att vi skriver en vetenskaplig essä. Detta innebär att vi utgår från två berättelser från vår vardag på förskolan och reflekterar kring dessa. Namnen på personerna och andra eventuellt igenkännande drag har bytts ut eller förvrängts för att anonymisera men kärnan i varje berättelse är sann och upplevd av oss båda. Likaså är det sant att vi, då vi arbetar inom samma förskoleenhet, tillsammans stundom deltar i gemensamma reflektionsmöten. Vem som står bakom vilken berättelse blir därmed egentligen irrelevant, vi har båda upplevt liknande situationer som gestaltas i dem och aktivt deltagit i reflektioner kring dem. Detta är också skälet till att vi valt att inte vara två separata röster i texten utan istället skriva som ett gemensamt vi. Av den anledningen har vi valt att först presentera våra enskilda reflektioner kring det som skett för att sedan föra ett gemensamt resonemang kring vad de olika berättelserna väcker för tankar hos oss kopplat till litteraturen.

Maria Hammarén, docent i yrkeskunnande och teknologi, menar att ”skrivande kan vara en metod både för reflektion och för att synliggöra erfarenhetsgrundad kunskap” (Hammarén 2010, s. 17). Hon fortsätter med att konstatera att material kan hämtas ur det självupplevda för att sedan lyftas upp och belysas. Det handlar alltså inte om att förmedla kunskap eller argument på ett vinnande sätt; istället handlar det om att våga återkomma till händelser för att kunna se dem ur olika, kanske helt nya perspektiv (ibid, s. 18). Det är detta som essäskrivande handlar om.

En essä utgår från en eller flera egenupplevda händelser skriver Lotte Alsterdal, arbetslivsforskare och docent i den praktiska kunskapens teori (Alsterdal 2014, s. 59). Händelser som beskrivs ska inte vara fiktiva, de ska innefatta något dilemma, något som skaver, något som inte kan lämna en. Detta för att få med sinnesrörelser, sagda ord och känslan i rummet. Dilemmat, det som skaver, använder essäförfattaren som grund och vrider och vänder på för att få syn på en mer mångfacetterad bild. Författaren försöker vaska fram det outtalade, det som finns att läsa mellan raderna, i händelsen. Alsterdal skriver vidare att en läsare av en essä inte befinner sig ”på samma plats i slutet av texten som i början, det sker en rörelse eller en förflyttning genom texten” (Alsterdal 2014, s. 59). Meningen med en essä är inte att visa på en lösning eller ett rätt sätt att göra i den beskrivna situationen. Meningen med essän är istället att författaren ska inta och förstå situationen ur flera perspektiv, detta medför att texten lämnas öppen och av oavslutad karaktär (ibid).

Därför blir reflektion en viktig del i processkrivandet av denna essä. Carl Cederberg och Eva Schwarz, båda lektorer i filosofi, skriver i texten ”Reflektionstid? – Om närvaro och distans i förskolan” att:

Reflektion är viktig. Den vägleder oss i handling och ger samtidigt möjlighet att kunna distansera oss från själva handlingen. Den får oss att tänka efter: Varför blev det så?
(Cederberg & Schwarz 2013, s. 49)

För oss sammanfattar detta mycket av vad reflektion handlar om. Genom att ta en berättelse eller en ögonblicksbild, för att sedan förutsättningslöst vrida och vända på denna skärva av ett större sammanhang kan man se olika sidor och möjliga tolkningar. Syftet är inte att hitta *ett* svar, rätt eller fel, utan istället att utforska varifrån man kom och vilka alternativ man kan välja för att gå vidare.

Vid varje reflektionstillfälle anser vi dock att man måste välja vad man fokuserar på för att ha möjlighet att fördjupa sina tankar. Oavsett om det är en särskild situation, en specifik fråga eller något annat man vill undersöka gäller det att avgränsa sig. I skrivandet av denna essä blir det av platsmässiga skäl extra viktigt för oss att minnas detta. Istället för att se detta som ett hinder bör vi låta dessa begränsningar bli den röda tråd vi bygger våra reflektioner och resonemang kring. Utgångspunkten för våra reflektioner kring händelserna i berättelserna, vår röda tråd, kommer vara värdegrundsarbete och demokrati i förskolan.

Som hjälp i våra resonemang kommer vi att använda oss av Skolverkets stödmaterial kring värdegrundsarbete *Förskolan och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder* (Skolverket 2013), vari det bland annat går att läsa att:

Barnen och eleverna kommer, precis som de som arbetar där, till förskolan och skolan med redan existerande normer och värderingar. Hur man förmår möta dessa och organisera arbetet kring värdegrunden är avgörande för vilka möjligheter barnen och eleverna får att utvecklas som människor. Alla vuxna är förebilder och hur man bemöter barn, elever och varandra påverkar lärandet liksom barns och elevers förståelse och respekt för vårt samhälles grundläggande demokratiska värden (Skolverket 2013, s. 10).

För oss blir detta en viktig utgångspunkt i vårt fortsatta reflekterande. Det är viktigt att minnas att vuxnas förhållningssätt i arbetet och i relation till barnen påverkas av deras tidigare erfarenheter. Därigenom blir de två, på ytan triviala, händelser som berättelserna tar upp mycket mer meningsfulla när man genom reflektion börjar gräva djupare.

På det sättet är hermeneutiken, så som den presenteras av Runa Patel och Bo Davidson, lärare i forskningsmetodik, vårt tillvägagångssätt i denna essä. En hermeneutisk forskare närmar sig forskningsobjektet subjektivt och dess förförståelse är mer en tillgång än ett hinder i processen att förstå objektet. Patel och Davidson skriver vidare om den hermeneutiska spiralen. Då den hermeneutiska tolkningsakten, som författarna uttrycker det, saknar bestämd början och slut bildar alla beståndsdelar och perspektiv tillsammans en helhet som ständigt utvecklas (Patel & Davidson 2011, s. 29f).

För oss innebär detta att vi använder oss av vår förförståelse, uppfattningar, kunskap, tankar och känslor för att tyda och försöka se helheten i våra två dilemman. De två huvudsakliga teoretiska ansatserna vi kommer ta hjälp av i reflekterandet är filosofen Christian Nilssons tankar kring praktisk kunskap i ”Fronesis och det mänskliga i tillvaron. En läsning av Bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik” (2009), samt författare och filosoferna Hubert Dreyfus och Stuart Dreyfus tankar om detsamma i ”Fem steg från novis till expert” (2015).

Gemensamma reflektioner

I berättelserna och de efterföljande enskilda reflektionerna skriver vi om förvirring och osäkerhet. Om tron på sig själv och barns kompetens. Om vikten av kommunikation och vad bristen på densamma kan göra. Om stora saker som förhållningssätt och samsyn. Om triviala rutiner som fruktätande och påklädning. Frågor om vilka förutsättningar barnen på förskolan erbjuds dyker upp. När vi sedan reflekterat tillsammans anser vi oss dock börja skönja något ännu större under allt detta. Vi börjar se gemensamma problemställningar och funderingar kring inflytande och delaktighet. Om normer, värderingar och demokrati. Om olika former av kunskap och värdet där av.

Därför är det också detta som vi valt att fokusera på i vårt fortsatta skrivande. Som vi tidigare nämnt är inte avsikten med denna uppsats att leta efter vad som är rätt eller fel i berättelserna. Istället vill vi försöka synliggöra en del av de upplevelser, tankar, ställningstaganden och funderingar som uppstått hos oss när vi reflekterat kring händelserna. Genom att se på det som sker i situationerna ur flera perspektiv tvingas vi också att reflektera över vårt eget handlande på ett nytt sätt. Hur kommer det sig att vi handlar som vi gör, vad påverkas vi av och vad kan vi lära oss av det som skett? Det är det som vi anser är intressant att undersöka genom vårt skrivande.

Vad är kunskap?

Två begrepp som återkommit många gånger under vår förskollärarytutbildning på Södertörns högskola är praktisk kunskap och praktisk klokhet. Från Lotte Alsterdals föreläsning ”Praktisk kunskap och essäskrivande” den 9 maj 2014 har en av oss, Malin, exempelvis antecknat vad hantverkskunnande kan handla om i relation till praktisk kunskap. I förskolans verksamhet kan det handla om att man är så förtrogen med rutinerna och därför kan ”släppa dem” och istället se och fokusera på annat som pågår i en situation. Då vi valt att skriva en vetenskaplig essä blir dessa begrepp även relevanta i denna text. Vad är det för kunskaper vi har som påverkar vårt handlande? Vad är det vi ser och gör som leder till att vi ser saker ur andra perspektiv än Martin och Camilla? Vilket perspektiv eller vilken kunskap värderas i vilken situation? Vem avgör det? Våra frågor är många.

Bernt Gustavsson, professor i pedagogik, skriver att en människa som besitter praktisk klokhet är någon som har förmågan att avgöra vad som är meningsfullt i en situation och handla därefter. Det vill säga, det är en människa med ”förmågan att handla på rätt sätt på rätt plats i rätt ögonblick” (Gustavsson 2002, s. 106).

Hur lär man sig då detta? För oss påverkas vad man anser vara ett problem eller inte av den erfarenhet, kunskap och förståelse man erhåller genom livet. Detsamma gäller vad man anser som viktigt och eftersträvansvärt, samt vilka förväntningar man har. Allt detta tillsammans blir till användbara verktyg som man bär med sig i sin figurativa livsryggsäck, verktyg som man kan plocka fram och använda sig av vid behov i olika situationer. Hur man låter dessa verktyg styra ens handlande hänger alltså samman med ens praktiska klokhet anser vi.

Förhållningssätt och förväntningar påverkar

Christian Eidevald, lektor i pedagogik, skriver i boken *”Anna bråkar!” – Att göra jämställdhet i förskolan* (2011) att barns sätt att uppfatta sina möjligheter att vara avgörs av förskollärares, den vuxnes, förväntningar på dem. Vidare framhåller han att barnen på sikt kan uppfatta dessa förväntningar som sin identitet. Förskollärares stora utmaning, enligt Eidevald, är att bli medveten om sina förväntningar eftersom ”dessa ofta är omedvetna genom att man inte ser på dem som förväntningar utan snarare som ’självklarheter’” (Eidevald 2011, s. 9).

Eidevald skriver detta ur ett genuspedagogiskt perspektiv, men vi anser att det finns ett samband mellan det Eidevald skriver, våra tankar kring hur ens erfarenheter påverkar ens handlande och våra reflektioner kring det som sker i berättelserna om Lisa och Sigge.

En springande punkt i meningsskiljaktigheterna i berättelsen om Sigge är att hans erbjudande om att hämta frukt tas på allvar. I den andra berättelsen kan detsamma sägas om Lisas ovilja att ta på sig jackan. Gemensamt för båda tillfällena är att barnen uttrycker en åsikt som inte ignoreras eller körs över av den vuxne utan istället resulterar i att barnen aktivt är med och påverkar sin vardag. I alla fall är det en av tolkningarna som vi gjort av händelserna. Av Martins och Camillas reaktioner går det att utläsa att det även finns andra områden att fokusera på. Några av dessa kommer vi återkomma till, andra avstår vi från att fördjupa oss i denna text av platsmässiga skäl. Exempelvis kommer vi inte söka finna möjliga lösningar till dilemmat mellan pedagog och Martin i berättelsen om Lisa, trots att det där finns många aspekter som skulle vara möjliga och intressanta att utforska vidare. Bland annat har Martin som förälder till Lisa absolut rätt att ha åsikter kring vad hon ska ha på sig under dagen på förskolan. I *Läroplan för förskola Lpfö 98 rev. 2010* går det att läsa under rubriken ”Förskolans uppdrag” att ”förskolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran, utveckling och växande” (Skolverket 2010, s. 5). Förskolan har också i uppdrag att samarbeta med föräldrarna för att skapa så bra förutsättningarna som möjligt för barnen (ibid). Trots det låter vi medvetet dessa ämnen vara utforskade i detta sammanhang och istället lägger vi fokus på pedagogernas, vårt, handlande i situationerna och vilka konsekvenser det får för barnen. Lisas jacka får därmed fungera som en symbol för en större fråga, nämligen den om hur förutsättningar för barns ansvarstagande och medbestämmande kan skapas i förskolan.

För vems skull?

Frågor om för vems skull och med vilket syfte blir centrala. För vems skull fick Sigge hämta frukten? Var det för att det var bekvämt för pedagogen i situationen? Eller för att Sigge frågade och man såg tillfället att ge honom möjligheten att försöka utföra uppgiften på egen hand och därigenom även möjligheten att växa i sig själv. Det samma gäller Lisa, varför fick hon slippa ta på sig jackan? För att pedagogen inte orkade ta bråket? Eller för att Lisa framförde en motiverad åsikt som man valde att respektera och dessutom utnyttja som en möjlighet för Lisa att träna eget ansvarstagande i.

Att barnen ska vara medskapare av och ha chans att ta ansvar för sin vardag och sin vistelse på förskolan anser vi framgår av det som går att utläsa i den svenska skollagen. Där går det bland annat att läsa att ”barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad” (Skollagen 2010, kap 1. 10 §). Liknande ord finns även i *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*: ”Varje barn har rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör barnet. Barnets åsikt ska beaktas i förhållande till barnets ålder och mognad” (Barnkonventionen 2009, artikel 12).

I vår verksamhet har vi en rad gemensamma ställningstaganden som vi förhåller oss till. Att vi uppmuntrar och förespråkar kollektivt lärande i arbetet med barnen är ett sådant ställningstagande. Att vi strävar efter att ha en pedagogisk miljö och ett arbets- och förhållningssätt som möjliggör för barnen att lära sig tillsammans med andra och bli förebilder för varandra är ett annat. Att vi vill uppmuntra och möjliggöra för barnen att finna egna, alternativa lösningar på problem är ett tredje. Vidare har vi tagit ställning för att barnen ska få möjlighet att kombinera olika slags kunskap för att lära sig något nytt. De ska alltid uppmuntras till att pröva på många olika sätt, och att få tänka färdigt på egen hand i lugn och ro, samt låta kompisar göra detsamma.

Problemet är att vi trodde att Camilla delade dessa ställningstaganden eftersom hon ingår i samma organisation. Nu kryper istället tvivlet fram kring om vi har samma barn- och verksamhetssyn. Eller är det så att vi måste bli bättre på att se saken ur Camillas perspektiv? Hon kanske visst delar synen men har en annan strategi att genomföra arbetet på, ett sätt som vi inte ser eller förstår. Kan det vara så att vi tycker att olika saker är olika viktiga för barnen att vara delaktiga, engagerade och självgående i? Hur kommer det sig att vi som pedagoger har så olika förhållningssätt i situationen som beskrivs? Svaret på för vems skull och med vilket syfte blir, för oss, alltså olika beroende av vad man väljer, eller har förmågan till att se.

Olika perspektiv på kunskap

Dessa tankar för oss tillbaka till den praktiska klokheten samt det Dreyfus och Dreyfus skriver om vägen från nybörjare till expert i relation till erövrandet av praktiskt kunskap. Författarna talar om att man genom övning och erfarenhet samlar på sig en ”know-how”, det vill säga en ”veta hur” kunskap, om olika saker i livet. Exemplet som tas upp i texten av Dreyfus och Dreyfus handlar om cykling men det kan handla om vilken handling som helst som man bara vet hur man ska göra men inte kan förklara med ord (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 1). I varje

situation man möter, oavsett om det är i yrkeslivet eller när man är ute på en cykeltur, finns en mängd olika variabler som kan påverka varandra och därmed även vilket handlande som krävs av en. Kunskapen om hur man ska handla på bästa sätt i varje situation kommer genom erfarenhet. Genom att man samlar på sig kunskap och vana genom att uppleva bättre och sämre situationer och lösningar på dessa (ibid). Det är alltså genom erfarenhet som man samlar på sig den fingertoppskänsla, detta ”veta hur”, som trots sin stora betydelse är så svårt att sätta ord på. Utifrån detta har en fundering dykt upp hos oss kring om det är skillnaden i erfarenhet mellan Camilla och den av oss som är pedagog i situationen med Sigge som skapar spänningen. Det är en fråga vi kommer att utforska mera framöver i texten, men den hör också samman med funderingen om det helt enkelt är så att de verktyg vi använder oss av i arbetet inte är kompatibla med varandra. Vidare kan man fråga sig hur detta kommer sig, samt hur vi utifrån detta kan skapa nya vägar tillsammans.

Med verktyg menar vi våra erfarenheter och våra redan erövrade kunskaper som vi packat ner i våra figurativa livsryggsäckar. Vi utgår från att alla människor har verktyg att tillgå i sina ryggsäckar, men att alla människor har olika erfarenheter och kunskaper och därmed olika verktyg. Ens kunskap bidrar till huruvida man väljer eller har förmåga till att använda sig av sina verktyg och därmed bli mer eller mindre framgångsrik i situationer och i möten med andra. Hade den av oss som var pedagogen i mötet med Camilla haft fler eller andra verktyg att tillgå kan hända att mötet med henne hade fått en helt annan vändning. Fredrik Svenaeus, professor i den praktiska kunskapens teori, skriver om praktisk kunskap som en kunskap som individen har erövat i de mänskliga sammanhang han eller hon handlat i. Det är också kunskap som är erövrad på ett intuitivt sätt. Vidare menar Svenaeus att ett teoretiskt kunnande kan vara till en god praktikers fördel för att förbättra sin praktik (Svenaeus 2009, s. 13f). Vi drar en parallell mellan praktisk kunskap och det som vi benämner som verktyg. Vi ser det som att vi erövrar erfarenheter och teoretiska kunskaper som vi sedan, i våra ryggsäckar, förvandlar till verktyg.

Det finns även ytterligare en sak i situationen som får oss att fundera, nämligen det att Camilla tar upp eventuella allergier som ett argument. Hur kommer det sig att hon gör det? Litar hon inte på sina kollegor? Eller påverkas hon av något annat? Eller är det vi, som genom vår förförståelse, tolkar att hon gör det eftersom vi vet att hennes egna barn brottas med matallergier och en skolverksamhet som inte fullt ut har koll på det? Kanske. Oavsett vilket, leder det till att vi försätts i en situation där vi behöver finna sätt att mötas och lösa problemet

på ett klokt sätt. Det krävs också en medvetenhet och förståelse för att olika kunskapsnivåer påverkar vårt seende och därmed även vårt handlande.

Enligt Dreyfus och Dreyfus finns det fem stadier för kunskap; nybörjare, avancerad nybörjare, kompetent, skicklig och expert. Skälen, skriver författarna, till dessa stadier är två. För det första för att: ”Varje individ som ställs inför en viss typ av situation inom sitt färdighetsområde vanligen kommer att närma sig det först på nybörjarens sätt, därefter på den avancerade nybörjarens sätt och så vidare genom de fem stadierna” (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 4). För det andra: ”De mest talangfulla personerna som använder den typ av tänkande som karakteriserar ett visst stadium presterar bättre än de mest talangfulla på ett tidigare stadium” (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 4). Vidare förhåller det sig så att inom vissa områden (exempelvis schack) att endast ett fåtal någonsin kommer upp i expertens nivå, medan i andra områden (exempelvis bilkörning) klarar i stort sett alla att avancera så långt. Viktigt att komma ihåg är dock att enbart för att man befinner sig på samma nivå i modellen, är det inte självklart att man, bara för att man uppvisar samma slags tankeprocesser som alla andra, utför uppgifterna med samma kvalitet (ibid).

Även detta finner vi viktigt att minnas i reflekterandet kring berättelserna, särskilt när man ser till kontrasterna mellan hur de olika parterna uppfattar det som sker i berättelserna. Att Martin, till skillnad från pedagogen, inte anser att Lisa är tillräckligt gammal för att avgöra om hon fryser eller inte vet vi eftersom han uttryckligen säger det i berättelsen. Mindre tydligt är det om Camilla såg det vi ser i situationen med Sigge. Såg hon hur Sigge tog ansvar för hela gruppens fruktstund och för att en kompis som bara tycker om bananer inkluderades på ett självklart sätt? Eller har hon en annan uppfattning av det som skedde? Det är möjligt. Det kan till och med vara så att det är där som själva ”krocken” mellan Camilla och den av oss som är pedagogen i händelsen äger rum. Att konflikten, precis som i situationen med Martin, handlar om att vi uppfattar det som sker ur så skilda perspektiv. Återigen kommer vi tillbaka till frågan om detta beror på att vi har olika slags kunskap och därmed befinner oss på olika stadier i Dreyfus och Dreyfus modell.

En nybörjare, skriver Dreyfus och Dreyfus, får ofta primärt lära sig ett antal uppgifter och regler som inte tar hänsyn till kontexten de förekommer i. Nybörjaren får en formel för hur en viss situation ska lösas. Det nybörjaren dock inte får veta är att man ibland behöver avvika från denna formel för att uppnå ett eftersträvanvärt mål. Reglerna underlättar insamlandet av erfarenheter, därför är de till en början till hjälp för nybörjaren. Därefter måste nybörjaren

börja ta klivet bort från reglerna för att kunna komma vidare i sin kunskapsutveckling. Författarna skriver också att nybörjaren, likaså den avancerade nybörjaren, inte tar på sig ansvaret för resultatet av sina handlingar i någon större utsträckning. Förutsatt att nybörjaren inte gjort sig skyldig till något misstag ses istället ett oönskat resultat som konsekvensen av otillräckliga instruktioner från någon annan (ibid, s. 5ff). I de första två stadierna finner vi varken stöd för Camillas eller vårt eget agerande. Däremot i det tredje stadiet, det som författarna kallar för kompetent, kan vi se en koppling till det vi skrev tidigare om att skillnader i erfarenheter påverkar. Utifrån det vi vet om Camillas erfarenhet av arbetet inom förskolan anser vi att det i detta finns en möjlig tolkning av varför Camilla reagerar som hon gör. Dreyfus och Dreyfus skriver att:

En kompetent utövare med ett visst mål i sikte ser i allmänhet en situation som en uppsättning fakta. Vikten av dessa fakta kan bero på närvaron av andra fakta. Han har lärt sig att när en situation har en viss konstellation av dessa element så bör en viss slutsats dras, ett beslut fattas eller en förväntning undersökas (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 7).

Vad detta innebär är alltså, enligt oss, att ens erfarenhet och tidigare lärdomar påverkar hur man uppfattar, reagerar och agerar i olika situationer. Med andra ord, samma grundtankar som vi tidigare nämnt framförs i Skolverkets skrift *Förskolans och skolans värdegrund*. Det är i detta som en skillnad mellan hur Camilla och vi ser på situationen med Sigge och frukthämtningen kan skönjas. Den av oss som är pedagogen i situationen hade, när händelsen ägde rum, omkring tio års erfarenhet av att arbeta som barnskötare inom förskolan och en nästan klar förskollärarytelse i sin figurativa livsryggsäck. I kontrast till detta var Camilla visserligen utbildad barnskötare men med enbart ett par års erfarenhet av arbetet. Det hade dessutom gått relativt lång tid mellan hennes utbildning och tills dess att hon började praktisera yrket på riktigt. Vi upplever att Camilla i mångt och mycket är både en kompetent pedagog och en bra kollega att arbeta med, men i situationer som den med Sigge och frukten gör skillnaden i erfarenhet och kunskap sig påmind och påverkar hur vi uppfattar det som händer.

Om vi tolkar Camillas handlande i relation till Dreyfus och Dreyfus tredje nivå finns det för henne endast ett mål i sikte, nämligen att alla barn på förskolan ska få frukt. Hon har några faktorer, fakta, som hon tänker in. 1: Frukten är i ett annat rum än det Sigge och de vuxna vistas i. 2: Det finns barn som är begränsade i vilken frukt de tycker om eller inte. 3: Det kan finnas barn med allergier och det är den vuxnes ansvar att barnen får frukt de kan äta.

Slutsatsen blir att det är ett för stort ansvar för ett barn att hämta frukt och se till att alla får det de tycker om eller kan äta. Beslutet blir att en vuxen ska hämta och dela ut frukten. Det är dock inte på detta sätt frukthämtningen sker i berättelsen, utan den av oss som är pedagog i situationen använde sig av ett alternativt tillvägagångssätt. Att detta tillvägagångssätt fick Camilla att reagera anser vi har med skillnader i erfarenheter att göra.

Skillnaderna i hur vi vuxna reagerar och reflekterar över det som händer hänger vidare ihop med våra olika kunskapsnivåer. Det innebär också att Camilla, även om det vid första anblicken inte verkar som det, troligtvis reflekterar över det som sker. Vår uppfattning är dock att hon inte reflekterar över samma saker som vi, vilket gör att vi uppfattar vad som faktiskt sker i situationen på olika sätt, och därmed ser olika möjligheter och konsekvenser av alternativa sätt att handla. Det som avviker från de fakta Camilla väger in och från de beslut som hon skulle ha tagit blir därmed troligtvis både skrämmande och utmanande. Däri ligger möjligtvis en del av orsaken till hennes reaktion i berättelsen upplever vi.

Ett annat perspektiv att se på Camilla och hennes reaktion är att, utifrån det som Gustavsson tar upp när han skriver om tyst kunskap, fundera på om Camilla trots allt ser det vi ser men saknar förmågan att redogöra för det. Enligt Gustavsson (2002, s. 88) är reflektionen viktig för vår förmåga att resonera kring saker vi utför eller har utfört. Mycket av människans sätt att vara och hennes upplevelser är ofta ordlösa, detta innebär också att en person kan ha kunskap om saker utan att kunna sätta ord på det hon vet. Utan reflektion förblir vår färdighetskunskap, vårt "veta hur", tyst kunskap skriver Gustavsson vidare. Är det på grund av detta, att Camilla saknar orden att uttrycka det hon ser och upplever, som vi upplever att vi inte delar samma verksamhetssyn och förhållningssätt undrar vi. Frågan går inte att svara på i denna text utan vi ser istället den, och likaså våra reflektioner kring den, som ytterligare erfarenheter att packa ner i våra livsryggsäckar. Erfarenheter som senare, kanske i något liknande sammanhang som det med Camilla, Sigge och frukten, kan plockas fram och användas som verktyg för att hantera situationen på ett klokt sätt.

Med dessa tankar i bakhuvudet fortsätter vi vidare till nästa stadium på Dreyfus och Dreyfus kunskapsstege, skicklighet, och även här hamnar reflektionen i fokus. Författarna menar att om man är skicklig, då tänker man ut planer för hur man ska ta sig an problemet. I reflektionen försöker man se vilka konsekvenser agerandet ger (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 8f). I detta ser vi kopplingar till delar av det vi fått syn på i berättelsen om Lisa och Martin. Bland annat har vi, genom att reflektera över det som skedde, kunnat konstatera att den av oss

som var pedagogen skulle kunna agera annorlunda och mer konstruktivt i framtida liknande situationer. Så som situationen nu var anser vi att pedagogen i fråga hade ett mål i sikte, att få ut Lisa på gården, på samma sätt som Camilla i det tidigare exemplet. Det ägnades ingen större tanke åt vilka konsekvenser hennes agerande i mötet med Lisa kunde få just då. I efterhand kan vi dock se att en skicklig pedagog kan agera mer smart och tänka ut ett annat sätt att agera. Exempelvis skulle pedagogen kunnat bemöta Lisa med att ”jag hör vad du säger, men pappa vill att du ska ha på dig jackan” eller något liknande som visar att man uppfattat Lisas åsikt men samtidigt även respekterar föräldrarnas önskemål kring sitt barn. Dreyfus och Dreyfus menar att skickliga utövare intuitivt kan se sin uppgift men ”likväl märka att han ibland tänker analytiskt på vad han ska göra” (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 11).

Filosoferna Jonna Hjertström Lappalainen och Eva Schwarz skriver i sin text ”Tänkandets gryning” att man som yrkesverksam behöver ”kunna ta ett steg tillbaka och kritiskt betrakta sin verksamhet utifrån. Detta för att den yrkesverkamme skall bli medveten om varför hon löser en uppgift på ett visst sätt” (Hjertström Lappalainen & Schwarz 2011, s. 99). Att bli medveten om detta är bara en bit i den lärprocess som vi befinner oss i, dels genom vår pågående utbildning och dels genom skrivandet av denna essä. Genom att aktivt reflektera över händelser som de i berättelserna lär man sig att se möjliga alternativ och lösningar på olika situationer. Genom att därefter också allteftersom praktisera dessa i verksamheten når man förhoppningsvis det som Dreyfus och Dreyfus kallar expertens kunskapsnivå.

En expert, menar Dreyfus och Dreyfus, löser inga problem eller fattar inga beslut när saker pågår som normalt, utan den gör istället det som fungerar i vanliga fall. Detta är en kunskap som experten erhållit genom erfarenhet och enligt författarna ger denna erfarenhet en färdighet som sitter så djupt rotad att den inte längre behöver vara medveten för att kunna användas (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 12). Vidare skriver Dreyfus och Dreyfus att när en expert är ”djupt engagerad i att handskas med sin omgivning, ser han inte problem på ett distanserat sätt och försöker lösa dem, inte heller oroar han sig för framtiden eller utarbetar planer” (Dreyfus & Dreyfus 2015, s. 12).

Vi ser likheter i dessa tankar och beskrivningar kring en experts agerande med den av oss som agerande och bemötte Sigge. Pedagogen tänkte inte innan den handlade, istället gick hon på en intuitiv känsla av vad som var rätt i just den stunden. Att det var rätt att låta Sigge gå. Visserligen observerade pedagogen i tankarna att Sigge gick åt rätt håll och att det var en bra början. Dessutom fanns reflektionen kring att pedagogen skulle gått efter honom om han inte

hade kommit tillbaka inom en rimlig tidsram. Det är i situationer som den med Sigge som en experts kunskap blir synlig, när personer ”bara gör”, som vi kallar det, och det blir bra. För oss blir detta det som utgör ens praktiska kunskap. Det som gör att man inte behöver tänka på hur man placerar fötterna, eller vara medveten om när ett leende ska komma fram. Man använder sig av sina erfarenheter, sin kompetens och sin personlighet för att se till att situationer blir så bra som möjligt. Det handlar, precis som Gustavsson (2002, s. 106) skriver, om att göra rätt sak i rätt stund på rätt sätt. I handlingar där man lyckas med detta genom att ”bara göra” blir ens fronesis synlig. Begreppet fronesis kommer vi att vidareutveckla och förtydliga i relation till våra berättelser i nästa avsnitt.

Betydelsen av fronesis

Christian Nilsson skriver i texten ”Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik” (2009) om Aristoteles uppdelning av kunskap, teoretisk och praktisk, samt om hur dessa påverkar varandra och vårt handlande.

Enligt Nilsson handlar den teoretiska kunskapen om det som Aristoteles kallar episteme. Det är vetenskap, statisk kunskap som kan läras genom formler och abstraktionsförmågan är av större vikt än erfarenhet. Detta gör att episteme-kunskapen, trots att den är oföränderlig och tillförlitlig, i regel inte är användbar i konkreta handlingssituationer (Nilsson 2009, s. 44ff). Därför är heller inte teoretisk kunskap av denna form den kunskap som är mest av betydelse för oss i relation till berättelserna, detta trots att viss teoretisk kunskap är synlig i dem.

Exempelvis kan man se det som en teoretisk kunskap att Lisas jacka var nödvändig om det blåste eller regnade. Att jackans funktion skulle vara en förutsättning för att en god utevistelse skulle möjliggöras för henne. Detsamma kan gälla frågan om något barn var allergisk mot någon frukt. Detta till trots ger denna form av kunskap inga direktiv för hur man konkret kan hantera de dilemman som uppstår i berättelserna. Istället blir återigen den praktiska kunskapen viktig. Här delar Aristoteles, enligt Nilsson, upp den praktiska kunskapen i två, techne och fronesis. Techne är det praktiska kunnandet, den kunskap som behövs för att framställa något. Techne har dock sina begränsningar menar Aristoteles. Förståelsen för vad som produceras uteblir eftersom varken början, slutet eller själva processens syfte berörs. Det blir endast tydligt hur något ska framställas, inte vad eller varför det ska göras (ibid, s. 46f).

I detta ser vi paralleller till de första stegen i Dreyfus och Dreyfus kunskapsnivåer. Man kan ha goda manuskunskaper för hur något ska genomföras men man är inte kapabel att se det större perspektivet och därmed heller inte kapabel att variera eller reflektera över sitt

handlande utifrån det. Vi ser återigen Camilla och hennes åsikter om frukthämtandet. Vi ser att hon vet att alla barn ska få frukt men vi upplever inte att hon ser syftet med att låta Sigge hämta den. Vi menar att hon inte ger uttryck för att hon ser att det kan vara en del i att låta barnen ta ansvar, bli delaktiga och självständig i en strävan efter att bygga en kvalitativ verksamhet. En tolkning är att detta beror på att hon enbart har techne- och inte fronesis-kunskapen i denna situation.

Vidare skriver Nilsson om den andra formen av praktisk kunskap, fronesis (praktisk klokhet), att "*fronesis* inte är en kunskap som kan sammanfattas i några allmängiltiga slutsatser (satser som också kan glömmas bort), utan snarare ett slags omdömeskraft" (Nilsson 2009, s. 50). Han menar att det endast är i konkreta handlingssituationer som fronesis blir synligt. När vi hamnar i ett dilemma uppstår ett behov av fronesis. Vi behöver den praktiska klokheten till hjälp för att vi ska ha en möjlighet att veta hur, inte om, vi ska agera (ibid, s. 48). Då detta sker mitt i situationer och möten finns det inte utrymme för någon djupare eftertanke eller reflektion. Enligt Nilsson är det specifika för fronesis som kunskapsform den mänskliga handlingens frihet. Det handlar inte bara om sådant som kunde ha varit annorlunda utan om sådant som faktiskt är det. Han menar att "*fronesis* avtäckar världen på ett sätt som sammanför det förflutna och framtiden i nuet: min här-och-nu situation, i detta ögonblick, kan vara annorlunda, den låter sig ses utifrån olika perspektiv, den *förmår* vara annorlunda beroende på hur jag tolkar det som föregick den, och på hur jag föregripande skriver in den i ljuset av mina projekt för framtiden" (Nilsson 2009, s. 53).

Återigen handlar det om att göra rätt sak i rätt stund, något vi anser att man bara kan lära sig genom erfarenhet och reflektion kring situationer som uppstår. I samband med barnens utveckling och lärande talas det ofta om vikten av meningsfulla sammanhang. Detsamma gäller för vuxna enligt oss. Utifrån ett perspektiv där den praktiska kunskapen är i fokus är det endast i meningsfulla sammanhang som man med hjälp sin fronesis utmanas att klättra uppåt på kunskapens stege mot expertens nivå.

Demokrati i förskolan

Nästa fråga som man kan ställa sig är vilka konsekvenser pedagogernas praktiska kunskap får för barnen. Beroende på hur man väljer att handla och vilken förmåga man har att se olika saker som pågår i en situation skapar man olika förutsättningar för barnen, anser vi.

Som vi tidigare skrivit menar Eidevald att förskollärarens förväntningar påverkar barnens identitetsskapande. Vidare går det att läsa i Skolverkets publikation *Förskolans och skolans värdegrund* att:

När de som arbetar i förskolan och skolan ska gestalta värdegrunden gör de det utifrån de normer och värden de bär med sig. Det är sedan, i mötet med barn, elever, föräldrar och kollegor, som värdegrunden omsätts i praktisk handling (Skolverket 2013, s. 10).

En tolkning som kan göras av detta är att barnens möjligheter att bli på sitt unika sätt i varje enskild situation i förskolan hänger samman med pedagogernas förhållningssätt. Detta kan i sin tur kopplas samman med betydelsen av de pedagogiska miljöerna, meningsfulla sammanhang för barnen och tron på kompetenta barn. Allt detta är ämnen som vi kommer att återkomma till senare i denna text. Det går också att koppla samman med vilka chanser barnen får till medbestämmande, ansvarstagande och inflytande i förskolan. Ämnen som vi kommer att fortsätta utforska i detta avsnitt.

Förhållningssätt i relation till demokrati i förskolan

Enligt *Läroplan för förskolan Lpfö 98 rev. 2010*, är det framförallt genom konkreta upplevelser som barn tillägnar sig etiska normer och värden, och ”vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder” (Skolverket 2010, s. 4). Läser man vidare i läroplanen står det att ”verksamheten ska bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt aktivt ska delta i samhällslivet” (Skolverket 2010, s. 6). En möjlig tolkning av detta är att förskolan har som uppgift att skapa ett demokratiskt klimat där goda samhällsmedborgare får chansen att växa fram. Läroplanen framhåller också att förskolan ska vara en plats där alla olika individer får utrymme att bli sedda och hörda och få uttrycka sig oavsett social bakgrund, kön, etnicitet, sexuell läggning, funktionsnedsättning eller religionstillhörighet (ibid, s. 8).

För oss handlar det mycket om vad barnen får möjlighet till i verksamheten. De vuxnas förhållningssätt och handlande måste styras av en praktisk klokhet som ger barnen utrymme och sådan tillit att de kan uttrycka sina åsikter och känslor kring situationer som uppstår i vardagen. Det handlar om att vuxna måste lyssna till och respektera vad varje individ uttrycker. Dels verbalt men även med kroppsspråk, blickar, genom leken samt genom estetiska uttrycksformer. Som pedagog i förskolan måste man förhålla sig lyhörd och öppen

inför vad barnen försöker förmedla och berätta. Det handlar inte om att bedöma rätt eller fel utan istället om att ta barnens upplevelser på allvar.

I Skolverkets text *Förskolans och skolans värdegrund* framgår det att värdegrundsarbete i praktiken främst handlar om utveckla ett förhållningssätt. Vidare framgår det att förhållningssättet ska genomsyra all tid i den pedagogiska vardagen, samt att demokratiska värderingar ska ligga som grund för förhållningssättet. "Demokratisk kompetens är en pedagogisk fråga som är knuten till skolans uppdrag att främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt livslånga lust att lära" (Skolverket 2013, s. 8). I texten blir det dessutom tydligt att demokratisk kompetens handlar om att se till individen och vad individen behöver, för att fungera i en demokrati, i form av egenskaper, förmågor och dygder.

I möten med människor menar vi att det finns en förväntan att en växelverkan mellan talande och lyssnande äger rum. Detta gäller även i möte med barnen. Lisa hade en förväntan om att hon skulle bli lyssnad på, i alla fall att pedagogen hör att hon yttrar sin åsikt kring jackan. Egentligen är inte det väsentliga att barnen, i detta fall Lisa, får sin vilja fram utan det viktiga är att hon känner att vuxna hör vad hon förmedlar, menar vi. I läroplanen framgår det tydligt att "Förskolans ska ta till vara och utveckla barnens förmåga till ansvarskänsla och social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs" (Skolverket 2010, s. 6). För att detta ska bli möjligt anser vi att det är av betydelse för barnen att få träna på att få befinna sig i sammanhang där den ovan beskrivna växelverkan tar sin form. Vi menar att utifrån varje möte mellan människor finns det olika handlingsvägar vidare. Oavsett vilket alternativ man väljer, eller inte väljer, får det konsekvenser för fortsättningen. Det är här som ens praktiska klokhet blir så viktigt, det som är rätt i en situation just nu kanske inte är rätt i samma situation imorgon. Exempelvis framgår det i förskolans läroplan att verksamheten ska anpassas till alla barn som vistas i förskolan. "Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar" (Skolverket 2010, s. 7). Detta innebär att vi måste, oavsett om vi är vuxna eller barn, lära oss att kompromissa och samarbeta. I och med detta blir det också tydligt, anser vi, att de vuxnas människosyn och förhållningssätt samt deras praktiska klokhet är avgörande för huruvida barnen får möjlighet att utveckla sin demokratiska kompetens.

Vikten av att ha möjlighet att reflektera över sina handlingar

Gustavsson skriver att vi i vardagen styrs av impulsivt handlande och rutiner. Vidare menar författaren att det är när vi börjar tvivla på vårt handlande som möjligheten att ta makten över

våra handlingar uppstår. Detta beror på att tvivlet skapar ett avstånd från rutinerna som tvingar oss att börja tänka. Gustavsson skriver att:

En person som bara styrs av rutiner, impulser och instinkt kontrollerar inte sitt eget liv och beteende. Vi är då uppslukade av nuet och kan inte se klart omkring oss. Genom att börja tänka kommer vi ur rutinerna. En människa som tänker bortom rutinerna, handlar på basis av det som är frånvarande. Hon riktar sig i handling mot framtiden. Det som är dolt, det frånvarande och det avlägsna, är alltså själva grogrunden för tänkandet (Gustavsson 2002, s. 96).

Det är med andra ord genom att börja ifrågasätta, reflektera över och bli medvetna om våra handlingar som vi lär oss något. Många av reflektionerna här ovan kring det som sker i berättelserna har handlat om de vuxnas agerande. Vi anser dock att det är lika viktigt att barnen får möjlighet att öva och pröva att ta ansvar och reflektera över sina handlingar om de ska ha möjlighet att utvecklas till de goda samhällsmedborgare som läroplanen förespråkar. Ett svar till Lisa vid påklädningen skulle, som vi tidigare nämnt, möjligen kunnat vara något i stil med ”Jag hör vad du säger, men jag vet att din pappa vill att du har jackan på dig. Vi tar på jackan nu för att sedan se till att prata med honom om att du tycker den är trång”. Detta svar hade dock inte lämnat Lisa något utrymme att träna sitt eget ansvarstagande. Ansvar att avgöra om Lisa fryser och problemet med jackans storlek hade helt, eller i alla fall delvis, istället hamnat på pedagogen. Som vi skriver tidigare i denna text ser vi situationen med Lisas jacka som en symbolhandling för hur förutsättningar för barns ansvarstagande och medbestämmande kan skapas i förskolan. Vad vi menar med detta är inte, som vi också tidigare nämnt, det viktiga att Lisa får som hon vill. Det handlar heller inte om pappa Martins reaktioner. Snarare ser vi det som skett i samspelet mellan Lisa och pedagogen kring jackan som en av de viktiga förutsättningar vi talar om. Genom att respektera Lisas åsikter samt i ord och handling ge henne ansvar för sin egen klädsel under utevistelsen skapar pedagogen ett forum där tillit och självkänsla kan utvecklas och växa. I läroplanen framgår det även att förskolan ska sträva efter att varje individ ”utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation” (Skolverket 2010, s. 14). Detta likställer vi med det som vi tidigare nämnt framgår i både *Skollagen* (2010, kap 1. 10 §) och i *Barnkonventionen* (2009, artikel 12); nämligen att barn har rätt till att uttrycka sina åsikter och på så sätt ha möjlighet att påverka sin vardag.

Som pedagoger i förskolan strävar vi ständigt efter att ha barnens lek, lärande och utveckling i fokus. Frågan man behöver ställa är dock hur barnen alltid kan få möjlighet till att befinna sig

i sammanhang där lek och lärande är det centrala. Det är viktigt att reflektera över vilka konsekvenser det får för barnen om pedagogerna har olika åsikter eller förhållningssätt, samt om pedagoger och föräldrar tänker olika kring barns lek och lärande. Att Lisa får möjlighet till ansvarstagande i just en rutinsituation är inte det mest väsentliga. Det viktiga är att forumet för henne att utveckla sitt ansvarstagande alls existerar. Utan sådana får barn i förskolan, enligt oss, aldrig chansen till att göra sina röster hörda eller påverka den vardag de befinner sig i. Dessa forum, hur de än ser ut och var de än uppstår, är en förutsättning för barnen att bli ansvarskännande på det sätt som Sigge blir i den första berättelsen. Att han tog det ansvar han gjorde, både för kompisgruppen som helhet och för Thea specifikt var ingen slump. Det är istället resultatet av ett konsekvent arbete där pedagoger utmanat, lämnat ansvar, stöttat och byggt tillit till Sigge i många olika sammanhang. Genom ett medvetet förhållningssätt i arbetet har man visat en tilltro till hans kompetens vilket också hjälpt honom att få tilltro till sin egen förmåga.

Meningsfulla sammanhang och miljöns betydelse

I boken *Demokrati i förskolan – fokus på barns samspel* (2014) skriver Rauni Karlsson, lektor i pedagogik, om att det har betydelse för barns lärande och utveckling hur man som förskollärare väljer att se på barn och kunskap. På vilket sätt man väljer att placera barnet i centrum påverkar menar Karlsson. Hon skriver att det antingen sker ”på ett sätt som innebär att barnet står i centrum för vuxnas omsorger, åtgärder och fostran eller att barnet står i centrum för både det meningsskapande och den kunskapsutveckling som ska ske” (Karlsson 2014, s. 18).

För oss hänger dessa tankar kring barn- och kunskapssyn samman med frågan om för vems skull och är därmed viktiga för våra fortsatta reflektioner kring det som sker i berättelserna. Tidigare i denna text tar vi upp hur de vuxnas förhållningssätt påverkar barnens möjligheter att bli i förskolan, samt att detta även kan kopplas samman med betydelsen av de pedagogiska miljöerna, meningsfulla sammanhangen för barnen och tron på kompetenta barn. Vi håller med om Karlssons påstående om att vad man väljer att fokusera på påverkar, och i våra reflektioner har vi funderat mycket på vart vi genom vårt agerande placerar barnen vi möter. Vilka förutsättningar eller hinder skapar vi för dem, får de chansen att möta meningsfulla sammanhang eller bli kompetenta individer? Vilka signaler sänder våra pedagogiska miljöer ut?

I relation till utmaningen att uttrycka Barnkonventionens innehåll i dans skriver Maria Nordlöw, adjunkt och lärarutbildare i estetiska lärprocesser, att:

Hitta lusten till skapandet förutsätter en trygg miljö. Att leka är ett sätt att släppa prestige och rädsla, förhoppningsvis få skratta tillsammans och våga pröva nytt. (...) Genom ett lekfullt förhållningssätt skapar vi ett klimat där alla känner sig accepterade och respekterade. Vi formar ett rum, en plats och en tid för koncentration och närvaro, där vi kan ägna oss åt ett utforskande och skapande (Nordlöw 2014, s. 235).

Vi delar åsikten om att en, för barnen, trygg miljö är en viktig förutsättning för verksamhetens innehåll. Vikten av den fysiska miljöns utformning och den vuxnes förhållningssätt i relation till barns lek och informella lärande har varit återkommande ämnen i den litteratur vi mött inför skrivandet av denna essä samt under hela förskollärarytbildningen på Södertörns högskola. Exempelvis skriver Elisabeth Nordin-Hultman, legitimerad barnpsykolog och forskare inom pedagogik, att barn i större utsträckning än tidigare kommer till förskolan med skilda erfarenheter och bakgrunder, vilket i sin tur ställer nya krav på den pedagogiska verksamheten. Miljön och förhållningssättet måste organiseras på ett medvetet sätt för att olikheterna ska kunna tas till vara och ställas i, för barnen, meningsfulla sammanhang (Nordin-Hultman 2005, s. 190). Likaså ger Ulla Lind, doktor i didaktik, flera exempel i sin avhandling *Blickens ordning* (2010) på hur barnen får större möjlighet till djupare förståelse och meningsskapande om de får utrymme att utforska material på sitt eget sätt, utan tidsbegränsning eller krav, än om det sker enligt de vuxnas villkor och tidsram. Vi har även blivit medvetna om exempel på detta i våra egna verksamheter då vi haft möjlighet att ställa teori och praktik i relation till varandra under hela vår utbildning.

Detta har lett till att vi tar ställning för att verksamheten ska vara öppen, inbjudande, självinstruerande och tillgänglig för barnen. Att bygga upp en sådan verksamhet är en ständigt pågående process, där det sker en växelverkan mellan miljön och ett medvetet förhållningssätt, eftersom vad som fungerar för en barngrupp inte är beständigt. Med öppen menar vi att det inte ska finnas ett ”rätt sätt” att göra något på utan många olika ”rätt sätt”. Ett sätt kan vara rätt för Sigge och ett annat är rätt för Lisa eller Thea. Med inbjudande menar vi att miljön ska se så pass intressant och spännande ut att den ropar ”Kom till mig! Lek med mig! Prova mig! Utforska mig!”. Att miljön ska vara självinstruerande hör samman med vad den sänder ut. Om en miljö är självinstruerande förstår barnen vilka möjligheter det finns till att utforska den samt inom vilka ramar vi som pedagog förväntar oss att barnen ska befinna sig. Slutligen nämner vi tillgänglig för barnen. Med det menar vi att allting som är ämnat till

barnen ska vara placerat så att barnen når på egen hand, eller att möjligheter finns för att nå exempelvis med hjälp av en pall. Dock räcker det inte endast med en miljö som uppfyller dessa krav utan för att en kvalitativ verksamhet ska bedrivas och barnen ska få befinna sig i meningsfulla sammanhang, behövs medvetna pedagoger med ett medvetet förhållningssätt.

Detta resulterar även i att vi har tagit ställning för att vi anser det viktigt att ha respekt för barnens görande och utforskande. Barnen behöver få tillgång till en miljö där de erbjuds en stor variation av material som de kan utforska när de har tid och lust. Pedagogernas roll blir att vara lyhörda för barnens intressen och därigenom utmana dem vidare i tanke och handling. Det är på det sätt vi anser att barnen får möjlighet att vara i fokus för, på det sätt som Karlsson skriver, den kunskapsutveckling och det meningsskapande som ska ske i verksamheten. Om vi pedagoger inte ser till att barnen får möjlighet att befinna sig i meningsfulla sammanhang, då får de heller inte chansen att befinna sig i sammanhang där demokratiska och ansvarskännande individer blir synliga, anser vi.

Demokrati för barnen

Att det finns en stark koppling mellan ansvarstagande och personliga intressen är en annan sak Karlsson tar upp. Hon skriver att ”det egna intresset ligger till grund för att kunna ta ansvar” (Karlsson 2014, s. 37). Vi likställer detta med tankarna kring meningsfulla sammanhang vi skriver om här ovan. Det är i situationer som betyder något för barnen, där de har ett eget intresse av att något sker, som de tar ansvar för sina handlingar och sin vilja menar Karlsson (2014, s. 37f). Återigen är det alltså frågan om för vem skull som hamnar i fokus. I den första berättelsen blir frukthämtningen meningsfull för Sigge eftersom han själv har ett intresse och vilja att utföra uppgiften. Hade situationen istället varit sådan att pedagogen avbrutit en pågående aktivitet för Sigge och bett honom hämta frukten mot hans vilja hade inte samma meningsfullhet infunnit sig.

Vidare finns det stora och små frågor som barnen kan ta ansvar för och vara medbestämmande i. En trivial fråga som om de vill ha vatten eller mjölk till maten upplever vi är en självklarhet för de flesta vuxna att barnen själva ska få bestämma. Dock är det i denna typ av triviala situationer som en vuxens barnsyn och förmåga till respektfullt förhållningssätt gentemot dem visar sig. Lyssnar man inte som pedagog på vad barnen vill ha att dricka lyssnar man troligen heller inte på dem i större frågor, och det påverkar vilken verksamhet som blir möjlig, anser vi.

Eva Johansson, fil. dr och lektor inom pedagogik, samt Ingrid Pramling Samuelsson, professor i pedagogik skriver att:

Barnen relaterar delaktighet främst till sin egen lek. Barn i denna ålder har en bild av att det i huvudsak är vuxna som bestämmer, men i leken (där vuxna inte ingår) kan de själva bestämma. Barnens perspektiv är alltså att de är relativt maktlösa gentemot vuxna, men när inte vuxna deltar, då kan de påverka och bestämma (Johansson & Pramling Samuelsson 2003, s. 25).

Vidare ställer författarna frågan om man som vuxen verkligen kan förstå hur barnen uppfattar förskolans verksamhet och vad det innebär att förstå deras perspektiv. Är det ens möjligt? Troligtvis inte fullt ut, istället handlar det om att tolka barnens handlingar och försöka förstå vad som är meningsfullt för barnen (ibid, s. 23).

Vilka möjligheter barnen får i förskolans verksamhet handlar alltså återigen om vilken insikt man har som vuxen om ens eget förhållningssätt och handlande. Det handlar om hur man använder sig av den kunskap och de verktyg man bär med sig i sin figurativa livsryggsäck. Som vi ser det blir det viktiga dock även att man visar ett genuint intresse och förtroende för barnen.

Ett sätt för hur detta kan ske i praktiken ser vi i det Karlsson tar upp då hon beskriver hur en demokratisk praktik kan skapas genom att förskollärare aktivt och reflekterande tillsammans med barnen ”skapar processer där skillnader, hinder och möjligheter uppmärksammas” (Karlsson 2014, s. 23). Genom att skapa en verksamhet i förskolan som är präglad av olikheter och mångfald menar Karlsson att förutsättningar för demokratiska processer skapas. Det handlar om att utgå från det barnen redan kan och sedan hjälpa dem att utveckla detta vidare genom stöd och reflektion (ibid). Karlsson talar om det hon kallar för ”levd demokrati”, situationer som definieras av respekt, omsorg och ansvar i barnens vardag. Det handlar om samspelet mellan barn-barn och barn-vuxna, om hur viktiga dessa växelvisa relationer är och hur de påverkar varandra. Utifrån sina studier menar Karlsson att hon funnit belägg för hur barnen genom sina handlingar visar och agerar omsorg, ansvar och respekt både mot sig själva och mot sin omgivning. Barnen visar även med sina handlingar att de vill bli tagna på allvar, att de har en gemensam värdegemenskap som vuxna inte alltid förstår eller respekterar i den utsträckning som de borde (ibid, s. 14).

Utifrån detta tänker vi återigen att det alltså är av stor vikt att man som vuxen är medveten om sitt förhållningssätt, om varför och för vems skull man gör saker. En viktig fråga för oss att

ställa är vilka möjligheter barnen har till reellt medbestämmande i den vardag vi delar med dem. Var går gränsen mellan medbestämmande och att få göra precis som man vill? Där är det återigen den praktiska kunskapen som spelar in. Svaret på om Lisa fick för stort handlingsutrymme och fick bestämma för mycket när hon inte behövde ta på sig sin jacka är situationsbundet. Detsamma gäller situationen med Sigge. Det finns inte bara ett rätt sätt utan det enda man kan göra är, enligt oss, att göra sig medveten om vilka val man väljer att göra som pedagog och varför man gör dem. Det gäller att göra sig medveten om vad som man påverkas av i sin yrkesroll och hur ens olika ställningstaganden påverkar barnen. För som Karlsson skriver:

Att tillåta barn att utöva reellt inflytande i samhället innebär inte att låta barnen vara med och bestämma och få sin vilja igenom i alla slags situationer. Däremot kan barnens samspel ge nya infallsvinklar på olika slags samhällsfenomen och *genom aktivt reflekterande vuxna* som förstår sig på att lyfta fram dessa *utövar barnen reellt inflytande* (Karlsson 2014, s. 27).

Slutord

Vi startade denna essä med två självupplevda berättelser från vår vardag i förskolans verksamhet. Berättelserna innefattade varsitt dilemma, det fanns något i dem som skavde. Att vi valde att utgå från just dessa händelser berodde på att vi i dem såg hur frågor kring barns delaktighet och inflytande tog form i, till synes, triviala rutinsituationer. Vi såg glimtar av barns delaktighet men det var inte fullt ut tydligt för oss på vilket sätt dessa glimtar kunde formuleras eller undersökas genom det skrivna ordet.

Det har dock varit spännande att ta dessa händelser och titta på dem ur flera olika perspektiv. Det har lett till att vi har fått en mer mångfacetterad blick på de dilemman och frågor som finns representerade i berättelserna. Vi har fått syn på vårt eget agerande, både vår kompetens och var våra brister i den praktiska kunskapen finns. Det har varit lärorikt för oss båda att ha en partner att skriva med, men framförallt att reflektera tillsammans med. Vi har inte bara vågat kritiskt granska oss själva utan även varandra. De insikter vi fått med oss genom denna skriv- och reflektionsprocess gör att vårt självförtroende och tilltron på vår pedagogiska kompetens har ökat.

Syftet med denna essä var att undersöka vad vi som två blivande förskollärare ser som viktigt att fokus ligger på i förskolans verksamhet kring ansvarstagande och medbestämmande. När

vi under arbetets gång reflekterat över denna fråga har vi ständigt återkommit till pedagogens förhållningssätt. I vår strävan att ställa våra tankar kring berättelsernas händelser i relation till litteratur har ännu större insikter kring betydelsen av ett medvetet förhållningssätt från de pedagoger barnen möter i förskolan vuxit fram hos oss. Vi har under skrivandets gång funnit orden för det som vi inledningsvis endast såg glimtar av. Detta gör det förhoppningsvis även möjligt för oss att i framtiden utnyttja dessa ord för att utveckla vår förmåga att finna konstruktiva sätt att samarbeta, kvalitetssäkra och utveckla den verksamhet vi är del av i förskolan.

Att reflektera på detta sätt kring sitt eget agerande gör att man utvecklar en självdistans som man kan ta med sig i fortsatt arbete med människor. Ständiga frågor man bör bära med sig är: Hur kan jag göra det här på bästa sätt, så att det blir bra för så många som möjligt, och för vems skull gör jag det? Dessa frågor är förutsättningar för att en medvetenhet kring sitt förhållningssätt kan skapas anser vi. Förutsättningar som är mycket viktiga för att meningsfulla sammanhang för barnen ska skapas. I nästa led blir detta även en förutsättning för att barns medbestämmande och delaktighet ska kunna möjliggöras.

Att ständigt förhålla sig reflekterande till sig och sitt leder till att man ständigt förhåller sig reflekterande till sitt yrkeskunnande samt sitt yrkeskunnande i relation till verksamheten. Vi anser att om man ständigt granskar och reflekterar över verksamheten man är en del av blir det en form av kvalitetskontroll. En kvalitetskontroll där man ser sig själv som en aktiv pjäs, en kvalitetskontroll som leder till man har en chans att kvalitetssäkra förskolans verksamhet.

En annan betydelsefull sak för verksamheten och barnen som vi fått syn på är värdet av pedagogens praktiska kunskap och förståelse av att använda den på ett konstruktivt sätt. Att det är med hjälp av den praktiska kunskapen som möten mellan människor blir meningsfulla. Det är med hjälp av den praktiska kunskapen som vi som pedagoger kan se till varje individ och dess behov. Utan insikter kring individen och dess behov kan man inte se till att barnen får en möjlighet att befinna sig meningsfulla sammanhang. Det meningsfulla sammanhanget bygger på att förskolan erbjuder en spännande, utmanande och rik miljö. Det är en miljö som kräver pedagoger som kan möta barnen i deras tankar, och som utmanar dem i deras funderingar på ett respektfullt och lyssnande sätt. Vi ser exempel på detta i berättelsen med Sigge, men för att kunna återskapa förutsättningar för en liknande händelse har vi kommit till insikt om att man måste göra förarbetet genom ett medvetet förhållningssätt i situationer såsom den med Lisa. Det gäller att visa att man tar barnen på allvar och respekterar deras

åsikter. Det är också viktigt att bli medveten om på vilket sätt ens praktiska kunskap påverkar och berikar verksamhetens innehåll. Man behöver alltså reflektera över och förhålla sig till de erfarenheter och kunskaper man har med sig i sin figurativa livsryggsäck.

Referenslista

Skriftliga källor

Alsterdal, Lotte (2014). "Essäskrivande som utforskning". I: *Konst och vetenskap. Essäer om estetiska lärprocesser*, Burman, Anders (red.) Stockholm: Södertörns högskola.

Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige

Tillgänglig på internet: <http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf> (2015-04-06)

Cederberg, Carl & Schwarz, Eva (2013). "Reflektionstid? – Om närvaro och distans på förskolan". I: *Förskoletidningen* nr. 6 2013. Stockholm: Gothia Förlag AB.

Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (2015). "Fem steg från novis till expert". I: *Klassiska texter om praktisk kunskap*. Lappalainen, Jonna (red.). Södertörns Studies in Practical Knowledge. Stockholm: Södertörns högskola.

Eidevald, Christian (2011). *"Anna bråkar!": att göra jämställdhet i förskolan.* 1. uppl. Stockholm: Liber.

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

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1840> (2015-04-06)

Hammarén, Maria (2010). *Skriva – en metod för reflektion.* Stockholm: Santéus förlag.

Hjertström Lappalainen, Jonna & Schwarz, Eva (2011). "Tänkandets gryning", I: *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, red. Burman, Anders, Stockholm: Södertörns högskola.

Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (red.) (2003). *Förskolan – barns första skola!.* Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, Rauni (2014). *Demokrati i förskolan: fokus på barns samspel.* 1. uppl. Stockholm: Liber.

Lind, Ulla (2010) *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser och kulturform och kunskapsform.* Stockholm: Konstfack.

Nilsson, Christian (2009). ”Fronesis och det mänskliga i tillvaron. En läsning av Bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik”. I: *Vad är praktisk kunskap?* Bornemark, Jonna och Svenaeus, red. Stockholm: Södertörns högskola.

Nordlöw, Maria (2014). ”Dansa Barnkonventionen!”. I: *Konst och vetenskap. Essäer om estetiska lärprocesser*, Burman, Anders (red.) Stockholm: Södertörns högskola.

Nordin-Hultman, Elisabeth (2005). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2013). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Fritzes.

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

Svenaeus, Fredrik (2009). ”Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken” I: Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik, red. *Vad är praktisk kunskap?* Stockholm: Södertörns högskola.

Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik

Tillgänglig på internet: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K1 (2015-04-03)

Muntliga källor

Alsterdahl, Lotte, föreläsning ”Praktisk kunskap och essäskrivande” på Södertörns högskola den 9 maj 2014.