

Södertörns högskola | Interkulturell lärarutbildning mot förskola,
erfarenhetsbaserad, Utbildningsvetenskap C
Självständigt arbete 15 hp | Vårterminen 2015

Tid för demokrati?

En vetenskaplig essä om delaktighet, ansvar och
val i förskolan varje ny dag, år efter år

Av: Ulrica Claesson

Handledare: Ulla Ekström von Essen

Ulrica Claesson

Title: Time for democracy? A scientific essay on participation, accountability and choice at preschool every new day, year after year

Author: Ulrica Claesson

Mentor: Ulla Ekström von Essen

Term: Spring 2015

Abstract

This essay is based on how I during my experience-based preschool teacher education have become more and more doubtfully and critical of how me and my colleagues embody the democracy assignment in the preschool curriculum. The core of the story is in the relationship between children's thoughts and ideas here and now and pedagogues' fixed and guiding framework for how the days should look like. The purpose with this essay is to make more shades to the way of looking at situations where adults see it as self-evident that children own participation and influence to relativize our knowledge of the concepts. I examine what knowledge pedagogues need to develop to give both the children and themselves power to work more democratic. The essay is based on one story with two situations from my professional life. In the first one I portray my actions facing children's questions about time related to an altered structure of the day. The second one portrays my experience that a colleague and I have different views on children's participation and influence in a choice situation. Based on my story I try to answer questions as how do the children perceive and learn time? Are preschoolers able to take rational decisions? Can democracy in preschool involve more than children's choices? I have used writing and reflection as methods for my essay. I have reflected outwards through dialogues together with fellow students and mentor. I have also reflected in my thoughts by having an internal dialogue by myself. I base my essay on phenomenology and hermeneutic theory which both are experience based and evolve from experiences, interpretations and understandings of phenomena that arise in human mind. To be able to visualize my thinking the reflection and the dialogue with people and texts has been an important part of my writing-process and also for being able to take different perspectives and critically examine myself. One of the main results of this essay is that democracy work in preschool requires pedagogues' who dare remain in doubt and critical thinking, that twists and turns of their own conceptions of participation, influence, time, children, adults and knowledge. Democracy cannot be taught to children, it is a process that is ongoing and is lived in everyday life. The results cannot be generalized to all pedagogues' work but they represent that my own thoughts and knowledge have become deeper.

Keywords: Democracy, participation, influence, time, choice, children, adults, preschool curriculum

Sammanfattning

Författare: Ulrica Claesson
Mentor: Ulla Ekström von Essen
Termin: VT 2015

Den här essän handlar om hur jag under min erfarenhetsbaserade förskolläraryr utbildning blivit alltmer tvivlande och kritisk till hur jag och mina kollegor konkretiserar demokratiuppdraget i förskolans läroplan. Essäns kärna finns i relationen mellan barns tankar och idéer här och nu och pedagogers fasta och styrande ram för hur dagarna ska se ut. Syftet med denna essä är att nyansera fler sätt att se på situationer där vuxna ser det som självklart att barn äger delaktighet och inflytande för att relativisera vår kunskap kring begreppens innehåll. Jag undersöker vilken kunskap pedagoger behöver utveckla för att ge både barnen och sig själva makt att arbeta mer demokratiskt. Essän bygger på en berättelse med två situationer från min förskolas verksamhet. Den första delen gestaltar mitt agerande i mötet med barns frågor om tid i relation till en förändrad dagsstruktur. Den andra delen gestaltar min upplevelse av att jag och en kollega har olika syn på barns delaktighet i en valsituation. Utifrån berättelsen försöker jag att svara på frågor som, hur uppfattar och lär sig barn tid? Förmår förskolebarn ta rationella beslut? Kan demokrati i förskolan handla om mer än att barnen ska få välja? Jag har använt mig av skrivande och reflektion som metod. Ihop med studentkamrater och handledare har jag reflekterat utåt genom dialog. Jag har även haft en inre dialog med mig själv och reflekterat i tankarna. I min essä utgår jag från teorier som fenomenologi och hermeneutik vilka utgår från erfarenheten och bygger på upplevelser, tolkningar och förståelse av fenomen som uppstår i människans medvetande. Reflektionen och dialogen med människor och texter har varit viktig i min process för att synliggöra mina tankegångar och för att kunna inta olika perspektiv och kritiskt granska mig själv. Ett av de huvudsakliga resultaten är att demokrati i förskolan förutsätter pedagoger som vågar stanna kvar i tvivlen och de kritiska tankarna, som vrider och vänder på de egna föreställningarna om delaktighet, inflytande, tid, barn, vuxna och kunskap. Demokrati kan inte läras ut till barn utan det är en process som ständigt pågår och levs i vardagen. Resultaten kan inte generaliseras till alla pedagogers arbete utan det är mina egna tankar och kunskaper som har blivit fördjupade.

Nyckelord: Demokrati, delaktighet, inflytande, tid, val, barn, vuxna, förskolans läroplan

Innehållsförteckning

Abstract	1
Sammanfattning	2
Innehållsförteckning	3
Min berättelse	4
• ”Kan vi bygga sandslott nu?”	4
• Tidens och valens företrädare.....	6
Självreflektion: Den tvivlande praktikern – med tiden	7
Syfte och frågeställningar	8
Metod	10
• Essä som skrivform och metod.....	10
• Reflektion utåt och inåt	10
• Från det lilla till det stora genom olika perspektiv	11
• Etiska processer.....	13
• Litteraturval, avgränsningar och begreppsval	14
Undersökning	15
• Vår relation till och förståelse av tid	15
• Makt över tiden	18
• Pedagogers handlingsmönster och förståelsehorisonter.....	21
• Våra styrdokument	22
• Demokrati, delaktighet och inflytande i praktiken.....	26
• Att göra val här och nu – beredskap för framtiden	29
• Barn som <i>becomings</i> och/eller <i>beeings</i>	31
• Demokrati – så kan vi också tänka.....	33
• Reflektionens betydelse.....	34
• Tvivlens mellanrum.....	37
Slutord	37
Referenser	39

Min berättelse

”Kan vi bygga sandslott nu?”

”Kan vi bygga sandslott nu? Jag vill bygga ett sandslott.” Fyraåriga Lukas¹ tittar upp från sandlådan där han sitter på knä greppandes en stor röd spade, först på sin ett år yngre kamrat, Kim och därefter på mig. ”Vi hinner inte”, säger Kim suckandes med huvudet nerböjt och jag noterar att ena stöveln rör sig varsamt i en båge över sanden. Kim lyfter huvudet och fortsätter ”Titta, vi hinner inte. Alla har gått in. Det är bara vi ute.” Han pekar med hela armen vilket gör att några av hans kopparfärgade lockar vajar i takt med rörelsen. Lukas ser sig om, söker sedan min blick och frågar ”Ica, vi kanske kan börja bygga ett sandslott?” Jag känner en vädjan i Lukas röst och likafullt som hans blå ögon är uppspärrade trycks hans underläpp ner av två vita framtänder. Kim verkar också ha hört kamratens vädjan för hans fräkniga ansikte nickar förstående och han säger med en frågande min ”Imorgon hinner vi. Visst gör vi?”

Jag står på sandlådekanten och känner både irritation och glädje äta sig fast i maggropen. Om tio minuter är det lunch och jag behöver gå in med barnen för att byta av en kollega som ska gå på rast. Samtidigt ser jag att Lukas och Kim har funderingar kring om de kan börja bygga ett sandslott eller inte. Valet av bygge gör mig också nyfiken. Kanske är Lukas inspirerad av dagens overheadbild inne i byggrummet som överst visar ett slott från sagan om *Fru Skräck*.²

Jag väcks ur min inre dialog av det välbekanta ljudet av mötet mellan sand och spade. Min blick söker sig ut över det nästan tomma landskapet som för några minuter sedan var fullt av upptagna barn. Jag tittar på Lukas som drar hårt med spaden i sanden och jag kan se avtrycket av ett kryss växa fram. Jag ser Kim stå lätt framåtböjd med båda armarna formade till två bågar längs med kroppen och hör honom säga ”Bra, nu har vi koll vart vi ska bygga.” Lukas stannar upp i arbetet. Hans blick möter min och frågar ”Kommer andra vara ute sen? De andra avdelningarna? Då kanske krysset blir borta.”

Min högra handflata stryker varsamt mot utsidan av arbetsjackan jag har på mig och en något kall och kantig kropp anas på andra sidan tyget. Med nyfunnet hopp stoppar jag ner handen i jackfickan och plockar upp avdelningens ena blå digitalkamera och frågar barnen om vi ska ta kort på krysset i sandlådan som ett minne. Ett leende tar plats i både Kims och Lukas ansikte. Som de tre musketörerna går vi in i hallen och jag kan byta av min kollega precis i rättan tid.

¹ Alla namn som förekommer i texten är fingerade utom mitt eget namn/smeknamn.

² Jonna Björnstjerna (2009), *Sagan om den underbara familjen Kanin och Fru Skräck*. Björnstjerna är svensk illustratör, barnboksförfattare och serieskapare.

Den varma luften inne i hallen gör att mina kinder känns varma och jag kommer på mig att småle lite åt mitt intuitiva agerande att ta ett kort på krysset som ett minne att återblicka ihop med barnen. Men det känns ändå inte helt bra i magen. Medan jag klär av mig ytterkläderna i omklädningsrummet intill hallen, där Lukas och Kim befinner sig, funderar jag på om jag och mina kollegor har missat barnens rätt att specifikt den här torsdagen ha möjlighet att överblicka dagen eller om det finns generella brister inom området. Som regel är de äldre barnen (tre-sex år) inne på torsdagsförmiddagen i fördjupningsgrupper och går ut efter lunch. Idag behövde vi istället vara ute på förmiddagen. De äldre barnen från en annan avdelning ska besöka oss för att ta del av hur vi arbetar med berättande ihop med den digitala tekniken. Jag är glad att barnen på min avdelning tagit initiativ till att bjuda in kamraterna från *Sillen* efter barnrådet förra veckan, då två representanter från förskolans vardera tre avdelningar möttes ihop med förskolans pedagogista. En inbjudan som barnen med stolthet var med och skrev lämnades till mottagarna och togs emot med ett glädjande ja. Samtidigt undrar jag om barnen förstår att det är idag som besöket ska äga rum och vad det praktiskt gör för deras val av lekar och aktiviteter. Klockan 12:30 får vi besök. Men 12:30, vad innebär det uttrycket för barnen?

Haspen på omklädningsdörren klingar till i samma stund som jag hör Kim säga ”Vi kan bygga slott efter maten, ska vi?” ”Inte sandslott”, svarar Lukas. ”Vi kan bygga med plus-plus³ eller lego”, fortsätter Kim. Medan jag hänger in den kvarlämnade högen av geggiga vantar i ett av torkskåpen samtalar Kim och Lukas energiskt om flera förslag på material som kan tänkas fungera för att bygga slott inne på avdelningen. Vad är det jag hör? Talar de om att bygga nu efter att vi har ätit? Har Kim och Lukas glömt bort att de ska vara på varsin sida av avdelningen efter maten fastän vi pedagoger berättat det? Lukas som deltagit i samtalet efter barnrådet om att bjuda in kamraterna från *Sillen* ska få tillfälle att ta emot besökarna. Kim deltog inte och ska därmed vara på den andra sidan. Säg inte att de har glömt det?

Jag undrar varför jag blir nedstämd ifall Kim och Lukas glömt dagens struktur. En liten vante verkar läsa mina tankar för den tar morloket plats på en av de understa pinnarna. Jag kommer på mig själv att putta in den slitna utstickande gummilisten på torkskåpet precis innan dörren åker igen. Vad gör jag nu? Ska jag än en gång på bara några minuter vara den som behöver sätta stopp för Kims och Lukas önskemål? Vad betyder ett nej för deras känsla av kontroll och självständighet? Kanske kan de få möjlighet att bygga ett slott ihop innan barnen från den andra avdelningen kommer? Varför upplever jag en viss osäkerhet inför hur jag ska handla?

³ Konstruktionssystem där barn tillåts bygga olika figurer i 2D eller 3D.

Jag fortsätter min promenad in på avdelningen, jag ser att de flesta av barnen redan sitter i vårt kök och äter. Denna torsdag serveras cowboysoppa på menyn, barnens favorit. Jag tittar in i de tre näraliggande rummen, mina ansvarsmiljöer, från vilka jag ska slussa in barnen till dagens måltid när det blir plats vid borden. Avdelningens knappt 40 barn får inte plats att äta samtidigt, vilket gör att några barn påbörjar en rumsaktivitet som de tänker fortsätta med efter maten på bestämd sida av avdelningen. Kim och Lukas står i ena hörnan av *fantasirummet*, intill rummet med plus-plus och samtalar om de vägguppsatta bilderna från berättarprojektet.

”Kim och Lukas, efter maten finns det möjlighet för er att bygga slott av plus-plus ihop. Ni får bygga tills barnen från Sillen kommer på besök.” Samtidigt som jag säger ”Ni hinner bygga en ganska lång stund, i en hel timme” försöker mina armar intuitivt gestalta den kommande hel-timmesaktiviteten. Barnens leende ögon följer mina armrörelser och ett glädjerop hörs från både Kim och Lukas. Jag blir medveten om att jag använder flera tidsrelaterade ord och inuti mitt huvud dyker frågan upp om barnen vet vad dessa tidsangivelser innebär.

Tidens och valens företrädare

Jag har erfarenhet av en annan situation som skaver i mig som pedagog. Jag har precis lämnat hallen och tar första klivet in i avdelningens fantasirum med två barn som valt att vistas här efter mellanmålet när jag hör min kollega Karin med hög stämma ”Vilket rum ska du leka i länge?” Det är femåriga Filippa som svarar att hon vill vara i fantasirummet. ”Det går inte, det är fullt. Du får välja ett annat rum” fortsätter min kollega. ”Hur många har valt att vara där, i fantasirummet?” frågar Filippa. ”Det spelar ingen roll, det är många. Välj ett annat rum, jag måste ta andra barns beställningar på iPaden. Du tycker väl om att vara i verkstan. Ska jag skriva upp dig på verkstan? Jag gör det. Gå in i verkstan nu. Du får vara i fantasirummet imorgon” hör jag min kollega säga med en avslutande suck. Filippa hör jag inte mer.

Jag sitter tillsammans med några barn vid ljusbordet och utforskar huruvida det går att byta färg på *Lillebror Kanins* och *Farmors*⁴ kläder med hjälp av olikfärgade geometriska figurer när Karin kommer in i rummet, suckar ljudligt och säger ”Vi kan inte låta Filippa bestämma allt hela tiden. Visst? Bara för att hon vill vara med Sara och Diana. Den långa leken fungerar inte när de leker alla tre. Det blir så tjafsigt, jag får ont i huvudet. Det är bättre att hon är i verkstan och de andra två i fantasirummet.”

⁴ Karaktärer från Jonna Björnstjernas tidigare nämnda bok.

Jag sneglar upp på Karin som står en aning framåtlutad att hennes långa ljusa hår når över armarna hon har i kors över magen. ”Jag förstår att Filippa önskar att vara med Sara och Diana. De har varit i olika grupper inomhus på förmiddagen och nu när det är eget val önskar de leka rollek ihop. Dessutom blir det andra gången idag som Filippa är i verkstan” säger jag till Karin samtidigt som jag undrar varför jag och Karin ser så olika på situationen. Jag frågar mig hur det kommer sig att min kollega säger att det är bäst att Filippa är i verkstan för att hon inte ska tillåtas bestämma hela tiden. Bestämma vad då, när då? Jag undrar varför Karin gör den bedömningen. Inuti mig växer ett tvivel om Filippa själv upplever att hon gör ett eget val.

Självreflektion: Den tvivlande praktikern – med tiden

Jag ser hur jag i situationen med Kim och Lukas slits mellan min vilja att kunna möta deras uppkomna frågor om tid att bygga sandslott tillsammans och min frustration över att vara fast i en struktur, enligt vilken jag måste byta av en kollega för hennes rast. Min känsla den här dagen är att jag missar att visa respekt för Kims och Lukas nyfikna lärande lek om jag inte tar kommando och bryter en aning mot den nedskrivna torsdagsplaneringen. Även i situationen med Filippa känner jag mig kluven. Jag tvivlar på att hon känner sig delaktig i valet av rum. Kanske borde jag ha delaktiggjort henne i dialogen där och då? Det skulle betyda att gå emot min kollegas beslut och att tid och fokus tas från utforskandet jag och barnen är delaktiga i.

Jag upplever att jag under den erfarenhetsbaserade förskollärarytbildningen på Södertörns högskola blivit alltmer kluven och tvivlande i flera situationer rörande barns rätt till demokrati i förskolan. Parallellt med utbildningen har min förskola aktivt ansträngt sig för att utveckla en reflektionskultur med pedagogisk dokumentation som förhållningssätt och arbetssätt. Det senaste året delas ett berättarprojekt av förskolans tre arbetslag med ett gemensamt lyssnande på barnen med projektet i fokus. Jag kan se att det har varit nödvändigt att fokusera på att vi vuxna ska bemästra hantverket pedagogisk dokumentation i både tankar och i handlingar. Men jag eftersöker barnens delaktighet i planerandet och utvärderandet av både projekt och vardagsrutiner så att de kan påverka både innehåll och arbetssätt framåt.

Min erfarenhet är att barn behöver tid att förberedas när saker som är viktiga för dem ska hända. Ändå tog vi pedagoger inte med barnen att tänka kring Sillens besök. Flera barn var delaktiga i att göra inbjudan, dock långt ifrån alla. Det var också vi vuxna som bestämde dag för besöket och när torsdagen kom fick barnen dagsstrukturen berättad verbalt. Med

utgångspunkt i min gestaltning frågar jag mig om vi pedagoger kan kommunicera på något annat sätt som gör våra aktiviteter mer tydliga och överblickbara. Om Kim och Lukas hade vetat vad som förväntades av dem den där torsdagen behöver kanske inte ett nej på frågan ”Kan vi bygga sandslott nu?” betyda att de inte känner sig hörda. Samtidigt har en undran dykt upp om det är jag som styrs av tiden och förmedlar denna syn genom mitt prat om tiden.

Jag ser att min förskola ger barnen delaktighet och inflytande i strukturell form genom våra barnråd, fördjupningsgrupper och att barnen dagligen får välja långa lekar. Vår intention är att barnens röster ska bli hörda ändå känner jag att barnens delaktighet och inflytande i vardagen kommer i andra hand. Jag tvivlar på att det är demokrati att alla barn förväntas delta i grupper som vuxna bestämt. Jag undrar om jag och mina kollegor ställer för höga krav på att barnen ska ta individuella rationella beslut när de ska välja en lång lek. Ibland tolkar jag också att en kollega inte ser när ett barn tar ansvar och kommunicerar för att göra val efter eget behov och intresse, som i situationen med Filipa. Det är inte likt mig att se negativt på någon kollegas handlande men jag erfar att Karins behov får styra situationen, inte Filippas. Likväl finns en undran om jag är mest arg på mig själv för att jag inte sätter stopp när Karin tar ton och talar om Filipa över huvudet på andra barn. Jag funderar på om Filipa hade upplevt att hon kan påverka om Karin låtit henne välja mellan några olika rum även om fantasirummet inte är ett alternativ. För att göra val handlar väl inte om att barnen jämt ska få bestämma allt, utan att de upplever sig ha blivit lyssnade på och att de känner att de har en valmöjlighet?

Syfte och frågeställningar

Mitt dilemma handlar om att jag ofta ser att barns tankar och idéer här och nu inte får tid och utrymme i pedagogernas fasta och styrande ram för hur dagarna ska se ut. Genom essän syftar jag till att reflektera över varför jag känner en bristande flexibilitet i att kunna fånga barnens spontana frågor och önskemål i relation till min avdelnings digitala dag- och veckostruktur, som jag själv har utformat ihop med kollegor i en tid med stor ruljans på vikarier. De vuxnas ansvarsfördelning och raster utgår från barnens bästa före pedagogernas bästa, vilket betyder att det med våra kompetenser följer olika miljö- och rutinansvar. Jag vill undersöka vad pedagogers fokus på tid och struktur gör för barns relation till tid och förståelse för hur vardagen fungerar. Som pedagog ser jag alltmer tidsmedvetenhet som en möjlighet till delaktighet i förskolan. Jag vill reflektera mer kring begreppet för att reda ut vad jag menar.

I den reviderade läroplanen för förskolan kan vi läsa om barns inflytande att ”De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten” (Lpfö 98 (reviderad 2010), s. 12). Vi pedagoger agerar utifrån samma läroplan i vårt sätt att strukturera upp arbetet med barnen ändå tolkas dokumentet olika vilket spelar roll för hur barns lek och lärande ser ut. I essän riktar jag blicken mot min förskolas konkreta didaktiska metoder för att säkerställa att barnen ges rätt till demokrati i förskolan och undersöker om vi kan tala om ett reellt deltagande och inflytande för barnen. Jag reflekterar över mitt eget handlande i situationer där jag känner en frustration över att jag och någon kollega inte delar samma syn på barn och barns delaktighet och inflytande. Vad säger det om mitt eget handlande att jag inte tog kommando för att i samtalet om Filippa faktiskt involvera henne i dialogen?

Jag ser att jag och mina kollegor förväntar oss att barnen gör flera val varje dag och att de ska förstå och handla innebörden i uttryck som *leka klart* och *leka länge*. Mitt syfte med den här uppsatsen är att undersöka huruvida förskolebarn kan ta rationella beslut och i vilken mån de förstår rationell planering. Jag syftar till att undersöka om barnen kan bli mer delaktiga i verksamhetens innehåll, utformning och utvärdering utan att vi pedagoger släpper det formella ansvaret om uppdraget. Vad är viktigt då? Vilken kunskap behöver pedagoger utveckla för att ge både barnen och sig själva makten att arbeta mer demokratiskt?

Jag ställer mig härav följande frågor:

- På vilket sätt uppfattar och lär sig barn tid?
- Varför är det viktigt för mig att barnen på min förskola blir tidsmedvetna?
- Hur arbetar min förskola konkret med demokratibegreppet i relation till hur Lpfö 98 (reviderad 2010) föreskriver demokratiarbetet?
- Kan förskolebarn ta rationella beslut och hur förmår de förstå rationell planering?
- Kan demokrati i förskolan handla om mer än att barnen ska få välja? Vad är viktigt då? Vilken slags kunskap behöver pedagoger utveckla för att barnen ska bli reellt delaktiga i utformandet och utvärderandet av förskolans dagar?

Metod

Essä som skrivform och metod

Essä betyder *försök* och jag har valt att skriva min uppsats i essäform vilket innebär att jag med en sökande och prövande ton utgår från mina egna erfarenheter och gestaltar egna upplevda erfarenheter och dilemman från mitt arbete. Maria Hammarén, docent i yrkeskunnande och teknologi, betonar i *Skriva – en metod för reflektion* (2005) att skrivandet främst handlar om den egna berättelsen som författaren experimenterar fram och tillbaka med i syfte att erövra respekten för sig själv som kunskapskälla (Hammarén 2005, s. 39, 43). Även Jo Bech-Karlsen, journalist och författare, ser berättelsen som erfarenhetens uttrycksform. Genom att använda det språkliga gehör som suger rytm från vår egen erfarenhets musik ses alla kunna skriva (Bech-Karlsen 1999, s. 31, 37). Via olika penseldrag rör jag mig mellan utmaning och eftertanke i ett försök att hitta uttryck för erfarenhet och skapa något nytt och friskt av det som blir synligt. Docenten i den praktiska kunskapens teori, Lotte Alsterdal, förklarar det som att meningen med essän som skrivform är att måla en bild med fler och allt finare penseldrag med den egna berättelsen i centrum (Alsterdal 2014, s. 49).

Reflektion utåt och inåt

Jag använder mig av reflektion som är en kompletterande metod till essäskrivandet. Jonna Hjertström Lappalainen och Eva Schwarz, båda lektorer vid Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola, menar att en väsentlig aspekt i en bildningsprocess handlar om att utveckla en förmåga att reflektera över olika perspektiv, sitt eget inräknat och kunna jämföra dessa med varandra. De förklarar det som att lära sig ett reflekterande perspektiv på sitt handlande, ett medvetandegörande av praktisk kunskap (Hjertström Lappalainen & Schwarz 2011, s. 97-99). Genom att använda mig av reflektion vill jag kunna se på min praktik och mitt eget tillvägagångssätt utifrån i syfte att då också kunna ifrågasätta och förändra den, inklusive mig själv. Min intention går i linje med Hammaréns bild av skrivandet som ett medvetet språkarbete i syfte att inspirera till förändring, nya sätt att arbeta med identitet, reflektion och organisationsutveckling. Hon menar att språket hjälper oss själva att hålla distans vilket möjliggör en kritisk iakttagelse utifrån och in (Hammarén 2005, s. 5, 14).

Hjertström Lappalainen och Schwarz skriver att den amerikanske filosofen John Dewey (1859-1952) menar att det krävs ett personligt engagemang av ett visst slag för att motivera reflektionen, vilket betyder att vägen till opartiskhet går genom ett visst personligt intresse som kan vara upplevt personligen eller endast identifierat via föreställningsförmågan (Hjertström Lappalainen & Schwarz 2011, s. 103-105). Bech-Karlsen verkar vara inne på samma spår som Dewey och betonar att vi skriver väl och engagerat när vi skriver om något vi har ett förhållande till och som vi själva blir berörda av, då skapas språk. Bech-Karlsen skriver också att när den egna texten läses högt för andra *känner* skribenten på texten vilken blir fysisk och kroppslig (Bech-Karlsen 1999, s. 32, 56, 87). I linje med Deweys och Bech-Karlsons tankar om ett visst personligt intresse och kroppsliga förnimmelser som motivation för reflektion vill jag använda uppsatsen till att ha dialog om demokratibegreppets komplexitet i det demokratiska rummet i förskolan. Det öppnar för det samtal Anna-Carin Ahl, adjunkt och utbildningsledare för Konstater, skriver om i texten "Språkliga rum" (2014). Hon talar om att låta ett komplext begrepp vara i rörelse och där vi som samtalar söker vidare och fortsätter ställa frågor (Ahl 2014, s. 478-479). Detta skriver även den amerikanske socialpsykologen, Donald A. Schön, när han beskriver den reflekterande praktikern. Han talar om att bli konfunderad över det som vi antas veta. Att vi vågar bli förvånade, förbryllade och förvirrade i en situation som upplevs som osäker (Schön 2011, s. 44-46).

Hammarén skriver att vi genom berättelsen gestaltar erfarenhet samtidigt som vi skapar ett rum att besöka. Men hon framlyfter att vi ibland behöver ett nytt perspektiv för att känna igen vår berättelse och förklarar det som att *seende ögon är ögon som tänker* (Hammarén 2005, s. 34-35). Att hela tiden, både ensam och ihop med handledningsgruppen, besöka olika delar av rummet för att förstå mitt handlande och konsekvenserna av detta handlande hoppas jag ska kunna hjälpa mig att med nya perspektiv öppna upp för nya möjliga handlingsalternativ. Genom att medvetet utnyttja den självständiga skrivprocessen i relation till formen att ha dialog med vetenskapliga och skönlitterära texter, mina studentkamrater, handledningsgrupp och handledare vill jag få en chans att se mig själv som både subjekt och objekt.

Från det lilla till det stora genom olika perspektiv

I essän kommer jag att sätta mina reflektioner i ett vetenskapligt sammanhang och pröva den praktiska kunskapen mot andra teorier. Med hänvisning till Jan Bengtsson, docent vid Göteborgs universitet och anställd vid Institutionen för metodik, som skriver att enskilda

erfarenheter eller handlingar först blir fullt begripliga när de sätts i sitt sammanhang (Bengtsson 1999, s. 40), tar jag med det partikulära genom hela texten (Alsterdal 2014, s. 59) och försöker väva samman berättelsen med teori, empirisk forskning och andra källor. Jag vill härmed placera särskilda möten, händelser och uttryck i en vidare kontext i hopp om att skapa ökad förståelse för dilemmat, mig själv och min utvecklingsprocess. Alsterdal beskriver färdighetskunskap som att behärska praktiska färdigheter och att denna kunskap ihop med förtrogenhetskunskap (praktisk visdom) ibland kallas *tyst* kunskap. Det rör sig om en kunskap som vi vet och gör och är mer än det vi kan säga (Alsterdal 1999, s. 12-14). I essän kommer jag att reflektera kring vilken ordlös kunskap jag ger uttryck för i de beskrivna situationerna i hopp om att få fördjupad kunskap om förskolans organisation. Hjertström Lappalainen och Schwarz betonar särskilt vikten av att som pedagog eftersträva en nivå av reflektion där vi inte bara reflekterar över oss själva och vårt handlande, utan också över vår situation och oss själva inplacerade *i ett större sammanhang* (Hjertström Lappalainen & Schwarz 2011, s. 114).

För att möjliggöra att gå från det lilla till det stora kommer analysförfarandet i min uppsats att präglas av ett hermeneutiskt perspektiv på så sätt att jag utgår från min egen förförståelse och min egen erfarenhet när jag skriver min gestaltning. Enligt Ulf Brinkkjær, lektor på Danmarks Pædagogiske Universitet och Marianne Høyen, ingenjör cand.mag. i pedagogik, betyder hermeneutik att tolka, översätta och förklara och metoden utgår ifrån den hermeneutiska cirkeln: ”I den hermeneutiska cirkeln rör man sig i en tolkningsprocess mellan del och helhet: delen ger förståelse av helheten, som i sin tur ger förståelse av delen” (Brinkkjær & Høyen 2013, s. 75). Det innebär att jag utifrån min egen förförståelse anstränger mig för att ständigt gå tillbaka och se på en del av berättelsen eller en del av den framskrivna texten med ett nytt perspektiv i syfte att nå så fullständig förståelse som möjligt inom området demokrati i förskolan. Professor Jan-Olav Henriksen och docent Arne Johan Vetlesen, båda vid Oslo universitet, benämner det som att alla människor möter verkligheten med en etisk blick som varierar beroende på person och denna blick fångar in olika saker. De skriver även att ens egen verklighet kan förändras medan en blir ägare till mer insikt om denna verklighet (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 14). Genom att gå i dialog med texter och människor vidgas vår förståelse om världen och vår kunskap om oss själva på det här sättet i en cirkel.

Fenomenologin är en vetenskap om medvetandet och har att göra med vardagskunskap. Bengtsson skriver att den moderna fenomenologins grundare, tysken Edmund Husserl (1859-1938), menar att kunskap om världen börjar i den rena erfarenheten likväl som han inte ser medvetandet vara neutralt. Medvetandets innehåll ses vara detsamma som människans

uppfattningar om den värld människan vardagligen lever i, hennes livsvärld. Det centrala inom fenomenologin handlar om att fenomenen, *det som visar sig, visar sig för någon*, vilket innebär ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt (Bengtsson 1999, s. 9, 11, 13-19). Inspirerad av fenomenologin vill jag undersöka fenomenet demokrati och villkoren för barnens demokratiutövande i förskolan utifrån mina egna mänskliga erfarenheter. Mitt fokus riktas på den praktiska kunskapens villkor i mötet med barns önskningar och val i relation till en fast struktur med kollektiva regler och rutiner.

Likväl som essän kan bidra till kreativt yrkeskunnande ser Bengtsson att livsvärlden som forskningsobjekt stimulerar till metodologisk kreativitet. Den ses som en möjlighet att både närma sig den undersökta verkligheten och att ta ett eget ansvar för kunskapsbildningen (Bengtsson 1999, s. 33). Alsterdal skriver att essän som form berör frågeställningar om mänskligt liv som kan ses på flera sätt men inte bevisas. Till skillnad från en lösning som är fullbordande och avslutande ser hon att tolkningen innebär att övergå till ett mer skapande förhållningssätt som är fortsatt en bland flera möjliga handlingsalternativ och olika slags förståelse (Alsterdal 2014, s. 58-59, 69, 71). Min avsikt är inte att lösa upp dilemmat. Fokus ligger på att släppa fram tolkningar och olika förståelser. Intentionen är att få större djup i min egen tankeprocess kring demokratibegreppets innehåll för att bättre kunna ta ett etiskt ansvar.

Etiska processer

Under skrivprocessen är frågor om etik mycket närvarande. Jag har inför skrivandet satt mig in i de forskningsetiska principer och rekommendationer som Vetenskapsrådets Ämnesråd för humaniora och samhällsvetenskap tagit beslut om 1990 (Vetenskapsrådet 2002). Min berättelse är hämtad från verkliga händelser i förskolan med personer jag tycker mycket om, men med hänsyn till sekretessen är alla namn och utseendemässiga drag fingerade. Jag har också gjort en del omskrivningar vid beskrivningen av miljö, tid och omgivning för att ingen ska känna igen sig. Berättelsen och undersökningen handlar om mitt eget förhållningssätt och praktiska handlande och min avsikt är inte att peka ut eller bedöma någon annan.

Litteraturval, avgränsningar och begreppsval

Jag använder Jonna Björnstjernas bilderbok *Sagan om den underbara familjen Kanin och Godistrollet* (2010) och gör jämförelser med min egen text och mina upplevelser. På så sätt vill jag lättare uppmärksamma både mig och mina läsare på aspekter av demokrati som kan vara komplexa att upptäcka själv. Min intention är att problematisera innebörden i begrepp som delaktighet, inflytande, tid, kunskap vilka kan kopplas till demokratiarbetet i min praktik. Jag har erfarenhet av att vuxna är mer låsta av gamla tankemönster än vad barn är och då mer begränsade i vad vi faktiskt kan uppleva. Genom att koppla framskrivandet av min essä till en barnbok skriven med barnfokus vill jag erhålla nya tankemönster som professionell praktiker.

I min essä undersöker jag inte vilken relevans rättigheterna till demokrati har för barn runt om i världen utan jag intresserar mig för hur de praktiseras i min förskola. Jag bortser även från situationer där jag som pedagog är skyldig att ta barnens parti och där anmälningsplikten till socialtjänsten träder in. Jag koncentrerar mig på min berättelses två vardagliga situationer. De utgör en liten del i den strida ström av händelser som påträffas under *varje ny dag, år efter år* i förskolan. Filosofie doktor, Klara Dolk skriver i sin avhandling ”Många gånger är det i vardagliga och icke-spektakulära situationer som stora frågor om exempelvis delaktighet och demokrati materialiseras – och ställs på sin spets” (Dolk 2013, s. 63). När jag undersöker hur vi pedagoger tolkar värdegrundsuppdraget angående barns rätt till demokrati ligger mitt fokus på hur barnen görs delaktiga kring att tänka, tycka och påverka förskolans pedagogiska ramar med en strävan efter en större jämlikhet *mellan* barn och vuxna. Mitt huvudsakliga fokus är inte hur vuxna och barn gör kön vilka många tidigare studier satt i centrum, även om jag är medveten om att det finns skillnader och orättvisor som är kopplade till kön.

Jag lägger inte tonvikt på utvecklingspsykologiska perspektiv. En dylik utgångspunkt stänger lätt in barn i förgivettagna föreställningar med uppsatta normalitetskriterier oberoende av kultur och samhälle (Johannesen & Sandvik 2009, s. 10). Mina tolkningar anknyter till en postmodern socialkonstruktionistisk kunskapssyn, innebärande att kunskap konstrueras och skapas tillsammans med andra och i samspel med miljö och material. I ett konstruktionistiskt perspektiv står barnens undersökande frågor i centrum vilket gör att det inte på förhand går att veta var detta utforskande kommer att ta oss eller vad barnen konkret ska lära sig (Åberg & Lenz Taguchi 2005). Barns sätt att vara, deras identiteter, blir olika i olika pedagogiska situationer. De aktiviteter och den pedagogiska uppläggnings som råder *här och nu* avgör vilken bild pedagoger får av varje enskilt barn (Lenz Taguchi 2012, s. 93, 128-129).

I essän använder jag begreppet *barn som huvudpersoner*, vilket är lånat från min förskolas miljödokument och delas med hela kommunen. Före studietiden såg jag begreppet som självklart. Det klingar gott mot örat att höra att barnen ska få möjlighet att bli huvudpersoner i sin egen vardag. Idag ser jag att det inte är lika enkelt som det låter. Vi pedagoger styrs av olika bakomliggande visioner och intentioner som påverkar vilka roller barnen kan få. Liknande tankar ser jag hos författaren och förskolläraren Ann Åberg som skriver ”Det är vi pedagoger som gör det möjligt (eller omöjligt) för barnen att vara huvudpersoner i förskolan” (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 69). När jag i undersökningen använder begreppet menas att jag som pedagog är mån om att undersöka vilket intresse, vilken lust (olust) ett barn jag har framför mig ger uttryck för och att detta/denna kan vara olika i varje situation och skilja sig från dag till dag. Det betyder att jag måste bemöta det enskilda barnet olika i varje nytt möte. Jag ser begreppet *barn som huvudpersoner* i förskolan som en möjlighet för barn att aktivt vara med och skapa relationer och normer samt påverka ramarna kring vår pedagogiska verksamhet och som Dolk skriver ”Förstått som en förhandling kring möjliga sätt att vara på och att organisera förskolan på, blir delaktighet inte en individuell angelägenhet utan något som kan uppstå i en demokratisk gemenskap” (Dolk 2013, s. 230). Jag utgår från att de fenomen jag vill studera såsom demokrati samt delaktighet, inflytande, kunskap, ålder och makt är relationella. Jag ser det som att dessa begrepp alltid uppstår i relation till något annat och i relation till andra människor.

I essän använder jag begreppet pedagog för både förskollärare, barnskötare och annan förskolepersonal om inget annat uttryckligen sägs. Jag har valt pedagog-begreppet av den anledningen att viss litteratur behandlar endast begreppet förskollärare medan annan litteratur brukar begreppet pedagog för både förskollärare, lärare och ibland övriga vuxna i förskolan.

Undersökning

Vår relation till och förståelse av tid

Det här är Lillebror Kanin. Han älskar godis. Om han fick bestämma skulle han äta godis jämt. Men det är inte Lillebror som bestämmer. Det gör hans pappa. Och pappa säger att godis bara får ätas på lördagar. – Annars kommer Godistrollet och tar dig! Det är ett fruktansvärt troll som smyger runt och fångar in alla barn som äter godis fast det inte är lördag. – Varför fångar Godistrollet inga barn på lördagar? undrar Lillebror. – För att det vilar då, säger pappa (Björnstjerna 2010 [finns inga sidnummer, min anmärkning]).

Tid för demokrati? i förskolan innebär i mina ögon inte att barn ska ha rätt att äta hur mycket *godis* som helst när som helst eller att vuxna ska bestämma att endast en viss dag ska vara *godisätardagen* att längta efter. Frågan är på vilket sätt barnen ges tid till att delta i förskolans demokratiarbete och hur de upplever och uppfattar tiden.

Jag och mina kollegor har alla en relation till tid som skiljer sig från situation och dag. Ibland upplevs en aktivitet bara ha börjat när det är dags att avsluta, andra dagar känns tiden krypa fram. Om vuxna ständigt upplever tiden olika undrar jag hur vi kan veta vad barnen har för relation till tid och hur de lär sig tid. Enligt fysikern Bodil Jönsson går det inte att vara relationslös till tiden i det västerländska samhället idag. Däremot bör vi skilja mellan egen personlig (upplevd) tid och klocktid (atomär tid) som kan delas med andra. Båda är enligt henne lika sanna men de olika tiderna är sanna i olika dimensioner. Jönsson betonar att vi kan komma tillrätta med vårt eget tidsförhållande genom att vila i själva rörelsen. Om vi lär oss hantera vår egen *ställtid* har vi goda möjligheter att påverka vår tid. Ställtid är den tid det tar att ställa i ordning för att sedan kunna börja göra något och är olika lång inför olika aktiviteter (Jönsson 1999, s. 7, 18-19, 28, 35, 37, 39, 49, 65, 85). Jönssons resonemang visar tydligt att vi inte alltid måste tänka nytt. Vi bör även pausa och ha dialog om vad vår egen och varandras tidsanvändning väcker för känslor. Oavsett om det står i strukturen vem som ska göra vad och när det ska ske är vi människor med egen personlig upplevd tid både inåt och utåt.

Jag undrar vad det gör för barnens känsla av självständighet och vetskap om hur vardagen fungerar att pedagoger styrs av en inrutad struktur. Jag ser tillbaka på situationen med Kim och Lukas och möts av en pedagog som försöker förbereda dem på att de ska få bygga med plus-plus *tills* kamraterna från Sillen kommer. Med armarna gestaltar jag intuitivt den kommande hel-timmesaktiviteten som Kim och Lukas bemöter med ett leende och glädjerop. Jag undrar vad det betyder för dem att de hinner bygga *en ganska lång stund, i en hel timme*. Med Jönssons resonemang är vi människor dåliga på att med oss själva som mätare registrera objektiv klocktid. Våra inbyggda klockor går, som jag själv skriver ovan, olika från dag till dag, från timme till timme, ja, kanske från minut till minut (Jönsson 1999, s. 28). Jag tolkar det som att jag inte kan veta hur Kim och Lukas *mäter* en timme denna torsdag. Det får mig att undra om pedagogers försök att förklara tiden inte är viktiga för barns utvecklande av tidsuppfattning. Pedagogin Camilla Åslund skriver i sin artikel ”Snart, om en minut, nästa år” (2013) att barnen på förskolan dagligen ställs inför frågor eller hamnar i situationer som vuxna bemöter genom att hänvisa till tid i någon form och att barnen således uppfattar tiden som viktig. Åslund frågar sig om vuxna tar för givet att barnen förstår tidsbegreppen som

används utan att orden förklaras närmare och lyfter problematiken att barnen möjligen inte vet vad tidsangivelserna innebär (Åslund 2013, s. 35, 38). Eventuellt skulle Åslund säga att Kims och Lukas resonering kring tid är ett svar på att jag och mina kollegor dagligen hänvisar till tid i någon form. Som jag förstår kan vårt fokus på tid och struktur ibland stötta och ibland komplicera barnens upplevelse av tid och härmed deras känsla för hur vardagen fungerar.

Det har väckts en undran inom mig om det finns några metoder som är bättre än andra att göra tiden mer begriplig för barnen. Åslund hänvisar till forskaren och arbetsterapeuten, Gunnel Janeslätt, som betonar vikten av tydliga rutiner för att utveckla barns tidsuppfattning.

Härigenom lär sig barnen hur lång tid olika aktiviteter tar. Vuxna ska även enligt Janeslätt ge barnen tidsreferenser samt ha regelbundna samtal om vilken årstid, månad och veckodag det är (Åslund 2013, s. 35). Jag återser mitt försök att förklara en timmes slottsbyggande för Kim och Lukas och reflekterar över hur jag kunnat handla annorlunda. Om jag hade förklarat en timme genom att tala om en annan aktivitet som barnen känner till skulle de kanske ha lättare att relatera till *mängden* tid. Det Janeslätt ovan benämner som tidsreferenser. Jag ser liknande resonemang hos Jönsson som skriver att ”Barn vill veta hur många straxar det går på en stund och behöver förklaring genom uttryck som »det går ungefär lika fort som ett halvt 'Björnes'« (»Björnes magasin«)» (Jönsson 1999, s. 53). Som jag tolkar det behöver barn veta hur många straxar det går på en stund för att förstå sig på omvärlden och alls kunna uppleva förändringar.

Jag är nyfiken på om det finns en viss *mängd* tid förskolebarn kan lära sig. Med hänvisning till Janeslätt beskriver Åslund hur tidsuppfattning utvecklas som tre byggstenar i en bestämd ordning, *känslan för tid*, *förmågan att orientera sig i tiden* och *förmågan till tidsplanering*. Den första byggstenen har vi redan vid födseln och utvecklas sedan genom vardagsrutiner. Barnen bildar sig en uppfattning om hur lång tid exempelvis ett blöjbyte tar. Den andra byggstenen utvecklas i två- till treårsåldern och barnen börjar få en uppfattning om tid på dagen, veckan, månaden och året. I fyra- till femårsåldern kommer frågan om hur mycket klockan är. Den tredje byggstenen *förmågan till tidsplanering* utvecklas i sexårsåldern. I den här åldern anses barnen utveckla förståelse för vad tid är. Det genererar i en känsla av kontroll, självständighet och vetskap om hur vardagen fungerar (Åslund 2013, s. 35). Som pedagog ser jag möjligheter att utifrån Janeslätt's byggstenar stötta barnen att utveckla tidsuppfattning. Jag upplever att barnen skulle kunna utveckla förmåga till tidsplanering före sexårsåldern (den tredje byggstenen) om de tidigt får delta aktivt i utformandet och utvärderandet av vardagens rutiner och aktiviteter. *Tid för demokrati?* i förskolan innebär kanske inte att Kim och Lukas kan bygga med plus-plus ihop varje dag (*äta hur mycket godis*

som helst när som helst), dock inte heller att de ska behöva vänta på att få mötas när alla är utomhus på gården (*att vuxna ska bestämma att endast en viss dag ska vara godisätardagen att längta efter*). Jag ser innehållet i det gamla svenska ordspråket *Den som väntar på något gott väntar aldrig för länge* (Wikipedia 2015) som relativt, i relation till person och situation.

Makt över tiden

Men en kväll står pappa Kanin och gräver i gottepåsen, fast det inte är lördag! Är Godistrollet bara hittepå för att pappa ska få ha allt godis för sig själv? O-RÄTT-VIST! Tänker Lillebror. Om pappa får äta godis mitt i veckan tänker jag också göra det (Björnstjerna 2010).

Rauni Karlsson, lektor inom pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet, menar att barn genom att delta i olika sociala sammanhang i förskolan lär sig att ta ansvar, visa omsorg och respekt som leder till att de förstår demokratiska värden. Hon skriver att barn litar på att vuxna äger kunskaper om vad som är moraliskt rätt och fel vilket behöver tas med när demokratiska värden utformas (Karlsson 2014, s. 15, 25). Detta gör att pedagoger måste vara goda förebilder. Om demokrati sätts i relation till tid i förskolan ser jag att vi pedagoger trots en tydlig struktur ofta handlar i stress, tar snabba beslut som Karin i valsituationen med Filippa, för att skapa smidighet i hela barngruppen med så få störningar som möjligt. I mötet med Kim och Lukas i sandlådan slets jag mellan deras önskan om tid att där och då bygga ett sandslott och vår struktur med fasta pedagogpositioner. Tyvärr ser jag att vi går emot vår intention att barnen ska vara huvudpersoner i vardagen när de förväntas göra snabba individuella val eller bara motta ändringar i planeringen, utan utrymme till vare sig delaktighet eller val av varierat tempo. Eventuellt upplever förskolebarnen en orättvisa liknande den som *Lillebror* erfar då han upptäcker att pappa *Kanin* nallar ur godispåsen.

I ”Vem har makten över tiden?” (2013) problematiserar Ingrid Engdahl, forskarstuderande inom barn- och ungdomsvetenskap, huruvida tiden är demokratisk och lika för alla. Hon ser att den som har makten över tiden har makt att bestämma i förskolans verksamhet (Engdahl 2013). Jag ser åter på processen att bjuda in Sillen till att besöket ägde rum 12:30 den nämnda torsdagen. Nu efteråt märker jag att vi vuxna kan ha skyndat på en inbjudan när det uppstod en önskan från några barn. Att delaktiggöra andra avdelningar i vårt gemensamma projekt passar in i förskolans demokratiska värde att försöka få alla barn att ta ansvar för att göra mitt till vårt. Jag är osäker på om alla barn får tid att bli delaktiga på sitt eget sätt. Engdahl frågar när och var tempo bestäms och betonar att pedagoger bör ha dialog om hur vi ser på tiden och

hur den används (Engdahl 2013). Idag ser jag att min oroande känsla för att Kim och Lukas ska ha glömt den ändrade torsdagsstrukturen handlar om att vi vuxna har haft för stor makt i omorganiserandet av dagen på bekostnad av och respekten för variationen i tempo. Jag ser ofta att vi brister i att visa förståelse för barnens skilda upplevelser när vi gör förändringar i strukturen. Vi glömmer att vi har olika personlig upplevd tid i relation till klocktiden.

Ibland erfar jag att det är komplext att veta vems tidsanvändning som ska ges företräde. Jag förnimmer situationen med min kollega Karin som kommer in i rummet där jag och några barn är i en utforskande lek vid ljusbordet. De slutar fokusera på utforskandet och lyssnar på Karins ord om att Filippa bestämmer mer än vad som är brukligt. Min känsla är att jag sviker dem genom att inte påvisa min kollega bristen av respekt för deras göranden. Engdahl ställer sig undrande till hur respekt visas för barns nyfikna lärande lek i förhållande till de rutiner som pedagoger bestämmer om (Engdahl 2013). Jag borde kanske ha försökt återkoppla till avdelningens beslut att inte i onödan störa varandras lek och lärande. Likväl undrar jag om Karin känner sig sviken genom min brist på empati för hennes behov. Hon kan uppleva vår struktur anpassad till den moderna storgruppen som stressande. Med Jönssons tidigare resonemang om vikten av att förmå vila i själva rörelsen (Jönsson 1999, s. 79) kan Karin ha svårt att pausa i sin rörliga position att både lyssna till och följa upp barnens val av rum.

Jag upplever att vår vilja att ge barnen delaktighet och inflytande genom att strukturera för bestämda fördjupnings- och skogsgrupper, miljö- och rutinansvar försvårar för oss vuxna att vara fullt närvarande i det spontana som uppstår i vardagen. Jönsson skriver att tiden borde få styra livet istället för tvärtom. Hon menar att vi i västerlandet klämmer in mer att göra på den tid vi har än vad som ryms. Det gör att tiden styckas i smådelar (Jönsson 1999, s. 14, 32). Jag undrar vad jag menar med min uttryckta saknad att vara här och nu och om det verkligen går. Jönsson lyfter två ord: närvaro och härvaro. *Här* beskrivs som en mellanmänsklig kultur, här präglas individens självbild av ord, kroppsspråk och handlingar som människorna brukar. *Nu* – tolkar jag som att varje barn i bästa fall kan ha sitt eget personliga nu, en sorts tidsberoende i mötet med människorna i gemenskapen (Jönsson 1999, s. 71-72, 75-76). Genom att reflektera har jag börjat förstå att här och nu handlar om en vilja hos mig att kunna strukturera dagen på ett mer flexibla sätt utan att ta bort tydligheten som stöttar barnens tidsuppfattning.

Jag har blivit alltmer uppmärksam på att jag ser ett stort värde i att barnen blir tidsmedvetna. Frågan är om jag vill att de ska bli medvetna om sin egen personliga (upplevda) tid eller klocktid (atomär tid) eller både och? Min intention som pedagog är inte att barnen ska lära sig

de olika dimensionerna, personlig tid och klocktid (Jönsson 1999, s. 28). Det handlar om att förmå skapa en balans mellan varje barns flexibla individuella tid och den fasta kollektiva tiden alla har att följa. Jag ser tidsmedvetenhet som en möjlighet till ett reellt deltagande i utformandet och utvärderandet av förskolans dagar. Om barnen ges tid till att reflektera kring händelser som varit och som kommer längre fram kan de lättare påverka sin användning av tiden idag, både i vårt projekt och angående våra aktiviteter och rutiner. Jag ser Jönssons tidigare resonemang om att vuxna ska vila i själva rörelsen även bör vara förbehållet barn.

Jag dröjer kvar i situationen ute i sandlådan för att göra mina tankar om tidsmedvetenhet klarare. Jag förnimmer fotografiet på krysset vilket blev till en digital paus i byggleken som kan tryckas på play-knappen vid ett senare tillfälle för att fortsätta där leken, tiden stoppades. Att barn får pausa aktiviteter och lekar kanske gör att de upplever sig kunna påverka tiden. Jag ser pausen och den sammanhängande lek som härmed kan bli möjlig som en form av demokrati då barnen får tid att förverkliga sina tankar och idéer. Likväl är min uppfattning att barnen bör bli delaktiga i när det är dags att trycka på play- eller stoppknappen för att tiden ska kännas demokratisk och väl avvägd för alla. Utifrån min allt klarare bild av att pedagogen ska förmå skapa balans mellan varje barns individuella upplevda tid och den fasta kollektiva tiden alla följer funderar jag på vilken förståelse jag visade för Lukas fråga: ”Kan vi bygga sandslott nu?” Jag ser att jag kan ha använt min praktiska visdom och *tysta* kunskap (Alsterdal 1999, s. 10-14) när jag förnam att barnen inte bara gav uttryck för att vilja bygga sandslott. Det var inte själva ämnet, berättarprojektet som var i fokus, utan relationen dem emellan. Normalt sett är Kim och Lukas i skilda fördjupningsgrupper men som nämns i berättelsen ändrades dagens struktur och alla äldre barn var ute på förmiddagen. Det var när det blev tomt på kamrater som Lukas och Kim fann varandra och de fick bygga vidare på relationen genom mitt val att tillmötesgå deras behov och intressen i stunden. Jönsson skulle kanske säga att tiden fick styra livet genom mitt agerande som möjliggjorde för Lukas och Kim att få uppleva ostyckad tid. Åberg beskriver min bild av situationen: ”Det är inte ämnet, utan barnen, som är huvudpersoner i alla projekt” (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 75). Som pedagog ser jag att barnen kan bli huvudpersoner i vardagen i relation till begreppet tid om jag i varje situation lyssnar efter hur mycket ställt tid var och en behöver. Jag måste ta reda på hur barnen uppfattar väntan på att en viss aktivitet (lördagens godisdag) ska inträffa och deras upplevelser när vi vuxna likt pappa *Kanin* plötsligt ändrar godisdagen (aktiviteten) och låter den dyka upp mitt i veckan. Om vi pedagoger, precis som pappa *Kanin*, inte vill eller kan vänta med att nalla ur godispåsen kanske inte barnen heller vill eller förmår det?

Pedagogers handlingsmönster och förståelsehorisonter

Barn förmedlar sina tankar, känslor, behov, önskemål och kunskaper till vuxenvärlden och de vuxna tolkar deras yttranden, uttryck och signaler. Dock formas både vuxnas och barns perspektiv på olika sätt hos olika individer utifrån skilda sammanhang, förutsättningar och positioner (Eliasson 2010, s. 22).

Hälsovetaren och fil.kand. i pedagogik med inriktning hälsopromotion Tina Eliassons ord manar till reflektion över vad pedagogers bakomliggande perspektiv och handlingsmönster gör för hur demokratiuppdraget i förskolans läroplan tolkas, förstås och konkretiseras.

Enligt Bengtssons tolkning av Husserl, menar han att vi blir ägare av kunskap om världen genom att studera fenomen som har betydelse för den värld som vi redan socialt och historiskt lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till (Bengtsson 1999, s. 16-17). Jag återgår till mitt intuitiva agerande att ta ett fotografi av krysset ute i sandlådan och funderar på vilken förförståelse och vilka underförstådda normer och värderingar som ligger implicit i mitt handlingsmönster. Säkerligen är den kunskap jag använder mig av en nedärvd tradition eller vana hos mig som person samt genom förskolans projekterande arbetssätt. Under de senaste åren har det blivit lite av en norm att dokumentera barnens göranden, särskilt om de går att koppla till förskolans projekt. Mitt fotograferande kan då ses som ett handlingsmönster som följer förskolans utvecklande av en reflektionskultur med pedagogisk dokumentation vilken jag känner mig alltmer invand i. Likväl undrar jag över mitt ökade tvivel den senaste tiden. Jag tvivlar i flera situationer kring barns delaktighet och inflytande i vår vardag styrd av en fast struktur skapad för barnens bästa. Jag ser åter på valsituationen med Filippa. Enligt Bengtsson är det först när något i det dagliga livet av någon anledning blir problematiskt och inte längre kan upprätthållas, som verkligheten inte längre tas för given som otvivelaktig (Bengtsson 1999, s. 41). Mitt tvivel kan vara ett uttryck för att jag inte längre ser min förskolas kultur som otvivelaktig. Jag och mina kollegor kan tidigare ha delat samma tradition eller vana rörande valsituationen, när vi förväntade oss att barnen skulle göra individuella val av rum samtidigt som vi styrde dem till en fungerande lek med lagom många barn. Situationen med Filippa kan ses som att min kollega är kvar i en tradition jag själv är på väg att lämna. Mitt tvivel har öppnat upp för att se Filippas tystnad som uttryck för något, kanske att valen inte är fria om pedagogen styr både rum och möjliga lekkamrater.

Under min resa av reflektion och skrivande funderar jag alltmer på vad mitt val av språkbruk, ord, uttryck och liknelser innebär i essän men också i min förskolas kultur. Lektorn i didaktik, Elisabeth Björklund, lyfter Mikhail Bakhtins (1895-1975) begrepp *dialogism*, i betydelsen att dialogen i världen som individen är en del av kan ses som uttryck för andras ord men orden

blir individens egna när denne flyttar in i orden med sin egen accent, intonation och expressivitet (Bakhtin 1986, se Björklund 2008, s. 42-44). Jag tänker på att det först var under studietiden som jag började tvivla på självklarheten i begreppet *barn som huvudpersoner*. Lite märkligt kanske. Men en viktig insikt om hur vitalt det är att vrida och vända på begrepp vi dagligen använder tillsammans. Enligt det filosofiska hermeneutiska perspektivet är begreppet förförståelse, förståelsehorisont centralt (Gadamer 1997, se Brinkkjær & Høyen 2013, s. 76-77). Människan föds in i en kultur som fungerar likt en tradition i vilken vi växer upp och har som utgångspunkt i vårt sökande att förstå oss själva och omvärlden. Traditionen eller sfären som utgör bakgrunden för vår förståelse ses som vår förståelsehorisont vilken rymmer våra omdömen och antaganden om världen. Vi äger färdiga kategorier som styr tänkandet och handlandet som är nödvändiga men så länge våra tankar passar in i färdiga kategorier tycks människan undvika att tänka. Mitt uppkomna tvivel kan då ses som ett medvetet tänkande.

Pedagogikforskaren Christian Eidevald betonar vikten av att pedagoger blir medvetna om invanda mönster, strukturer och beteenden, vad som ligger bakom våra förväntningar på barnen och på oss själva och de skillnader vi gör. Vi bör reflektera över om det handlar om pedagogers osäkerhet eller säkra val (Eidevald 2011, s. 14-15, 29). Jag ser att pedagoger idag mer medvetet brukar begreppen ur läroplanen och diskuterar mål att sträva emot. Likväl finner jag begreppet demokrati både stort och svårt att praktisera i vardagen. Jag förstår komplexiteten och möjligheten som att pedagoger har olika förförståelser och föreställningar om demokrati, barn, kunskap etcetera vilket gör att vi möter och ordnar praktiken annorlunda. Jag ser att vi behöver ha dialog om vilka värden som är önskvärda att ha kvar och vilka värden vi vill förändra i förskolan och delaktiggöra barnen i dialogen. Vi bör även vara medvetna om att nya erfarenheter, praktiska och teoretiska kan förändra tidigare arbetssätt och bilda nya vanor, nya förgivettaganden eller nya förförståelser som behöver studeras för att få kunskap om människors verklighetsförståelse (Bengtsson 1999, s. 41).

Våra styrdokument

Vi behöver oavbrutet arbeta med att försöka förstå vad det är vi menar med det som står i läroplanerna, i förhållande till vår tid och de förändringar som sker och de nya möjligheter som ges (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 147).

Genom att förskolan i Sverige styrs av läroplanen och FN:s barnkonvention kan pedagoger inte välja bort eller ignorera att förmedla och förankra respekt för mänskliga rättigheter och

demokratiska värderingar. Jag upplever dock att flera pedagoger känner sig vilsna kring hur demokratiuppdraget konkret ska gå till när det ingenstans i läroplanen står skrivet hur arbetet med värdegrunden ska bedrivas i praktiken. Min egen tolkning av läroplanens värdegrund är att den är viktig, inte bara att leva upp till med ord utan även att som pedagog kunna gestalta och levandegöra den medvetet och metodiskt i arbetet ihop med förskolebarnen. Jag tolkar att vilsheten gör att pedagoger till största del avgör hur ramarna för demokratiarbetet ska se ut även om barnens röster alltmer får komma fram. Det är främst pedagoger som väljer hur både godispåsen ska se ut, vilka godissorter som ska finnas och när och hur barnen ska få välja mellan de olika smakerna. Härmed är vi långt ifrån en alltigenom demokratisk förskola.

Lärarna Nina Johannesen och Ninni Sandvik lyfter att det i det aktuella uttrycket medskapare i norska läroplanen ligger att barnen bidrar till att skapa sina subjektiviteter, sina kulturer och kunskaper. För författarna innebär begreppet medskapare att barnen ska vara delaktiga och kunna påverka. De skriver att ett ägande av en kompetensdiskurs möjliggör för att öppna upp för de yngsta barnens delaktighet och inflytande i förskolan. Likväl finns det möjlighet att den överlåter alltför stort ansvar till barnen med hänvisning till att barnen kan och vill en hel del. Härmed betonar de vikten av att diskutera balansen mellan ett grundläggande erkännande av barnen som medskapande och de vuxna som ansvariga (Johannesen & Sandvik 2009, s. 26). Jag ställer mig frågande till om det är innebörden i begreppen kunskap och lärande som inte uttrycks tillräckligt väl i den svenska reviderade läroplanen för att alla pedagoger ska stärkas i våra erfarenheter att barn kan och vill om de får möjlighet. Jag ser att läroplanens syn på barn som medskapare kan krocka med själva målen att förskolan ska förmedla kunskaper, normer och värden till nästa generation. Min erfarenhet säger mig att det råder osäkerhet bland pedagoger kring uppdraget att både utveckla barnens förmågor och deras eget kulturskapande såväl som att överföra ett kulturarv i form av värden, traditioner, historia, språk och kunskaper från en generation till en annan (Lpfö 98 (reviderad 2010), s. 6). Jag förnimmer Filippa i min berättelse som inte gjordes delaktig i samtalet om val av miljö och relationer. Filippas uttryck gavs inte utrymme att lyssnas på i min förskolas uttalade kultur med ett tänk att barns röster, viljor, åsikter, intentioner och kompetenser är relevanta och ska få påverka verksamheten.

Johannesen och Sandvik har även studerat använda verb i den norska läroplanen och menar att verben som skrivs fram placerar barn inom en bristdiskurs, innebärande att de ska arbeta med sig själva och sin kompetens genom att vara mottagare av kunskaper från de vuxna som istället ses vara aktivt handlande och bidragande (Johannesen & Sandvik 2009, s. 20). Deras undersökning har inspirerat mig att närmare studera den svenska reviderade läroplanen för

förskolan och vilka roller barn och vuxna här ses kunna få. Kan vi läsa att både barn och vuxna får ikläda sig rollerna som sändare och mottagare? Om vuxna används genomgående verben *stödja*, *hjälpa*, *stimulera*, *uppmuntra*, *uppmärksamma*, *vägleda*, *utmana*, *engagera*, *erbjud* samt *ansvara* och *ge förutsättningar för* barnen. Samtidigt ses barnen ha förmågor, vetgirighet, motivation, drivkraft och möjligheter och de *söker*, *erövrar* och *utvecklar* aktivt kunskap tillsammans med vuxna likväl som med andra barn. Vad kan det bero på att jag endast ser verbet *lyssna* förekomma vid ett tillfälle i läroplanen och då rör det sig om barnens roll, när lyssnandets pedagogik får stort utrymme inom dagens pedagogiska forskning (Åberg & Lenz Taguchi 2005)? Under utveckling och lärande står det att förskolan ska sträva efter att varje barn ”utvecklar sin förmåga att *lyssna* [min kursivering], reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv” (Lpfö 98 (reviderad 2010), s. 10). Även om verbet *lyssna* bara förekommer en gång ser jag att det framgår tydligt att barnens röster ska lyftas fram i utvärderingen av förskolans verksamhet. Deras perspektiv, utforskande frågor och idéer ska tas till vara för att varje barn ska ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande (Lpfö 98 (reviderad 2010), s. 14-15). Jag inser att det kan finnas samma vilshenhet hos verbet *lyssna* som kring begreppen kunskap, demokrati, delaktighet och inflytande. Jag ser också att möjligheten finns att ordet *lyssna* räknas in i själva begreppet reflektion som ett lyssnande både inåt och utåt. Min uppfattning är att båda rollerna sändare och mottagare samsas i själva lyssnandet. När jag som pedagog kommunicerar tillsammans med barnen med ord, bilder, kroppen etcetera gör jag det i rollen som både sändare med bakomliggande motiv och som mottagare genom att jag behöver lyssna efter erfarenheter, känslor, tankar och reaktioner som barnen ger uttryck för. Det innebär att både sändaren och mottagaren måste lyssna för att kommunikationen ska bli möjlig (Hjort 2011, s. 72).

Förskolans läroplan belyser demokrati och barns inflytande på flera områden. Vad menas med att bedriva verksamheten i demokratiska former? Det betyder säkerligen olika saker för skilda pedagoger och beroende på situation (Karlsson 2014, s. 15, 22). Mina tankar går åter till Filippa som uttryckte en önskan om att få vara med sina kamrater inne i fantasirummet och leka rollek. Pedagogin Karin som sade nej till Filippa och valde ett annat rum åt henne såg kanske att hon använt sig av demokratiska former. Karin kan ha sett sig äga allas bästa för ögonen genom ett potentiellt avstyrande av tjat och alltför höga röster vilket i hennes ögon skulle bli fallet om de tre barnen vistades ihop. Min egen tolkning av demokratibegreppet säger att det är viktigt att göra alla barns röster hörda. Både jag och Karin skulle säkert ha kunnat påvisa att vi följt läroplanens värdegrund och uppdrag genom vårt agerande. Jag med

min vilja att ge Filippa en chans att ha inflytande över sin dag och Karin genom att hänvisa till omsorg om miljön och att barnen då inte får använda sina röster *för* högt.

FN:s barnkonvention lyfter fram barns rättigheter på olika nivåer och innehåller femtiofyra artiklar. Jag kommer att belysa det vi kan läsa i dokumentet som jag ser som en förutsättning för barn att göra sina röster hörda. Artikel 12 handlar om barns rätt till egna åsikter vilken jag kopplar till mina frågeställningar och som pedagogerna inom förskolans kontext har att följa.

Artikel 12: Åsiktsfrihet och rätten till att bli hörd

Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

Johannesen och Sandvik lyfter att vuxna ska organisera för att FN:s konvention om barnets rättigheter uppfylls genom att betona barns rätt att bli hörda och att de ska få känna sig vara med i gemenskapen (Johannesen & Sandvik 2009, s. 13, 21, 29, 96). Själva *hur*-et ses ligga i att lyssna på barn vilket kräver en etisk reflektion från pedagogernas sida. När jag ser tillbaka på situationen med Kim och Lukas, undrar jag om de kände sig hörda i deras önskan att bygga sandslott utomhus när de istället fick tillfälle att bygga slott av plus-plus inomhus. Kanske kan det ses som en kompromiss eller ett slags förhandlande av den vuxenbestämda strukturen. Mina tankar går åter till Filippa. Jag undrar hur Filippa upplevde rätten att bli hörd och del av gemenskapen när hon för andra gången samma dag fick vistas i verkstan utan sina kamrater.

Eliasson skriver i sin rapport om barns och ungas möjlighet och svårigheter till inflytande, att FN:s barnrättskommitté tog fram ett dokument (2009) där artikel 12 analyseras. Eliasson lyfter att kommittén bland annat betonar att barn inte ska behöva bevisa sin förmåga att uttrycka sig innan de blir lyssnade på. Hon skriver ”Enligt artikeln har länder en skyldighet att erkänna barns rätt att bli hörda, dock har barnet ett eget val. Att uttrycka en åsikt är ett val barnet gör, inte en skyldighet” (Eliasson 2010, s. 30). Jag tolkar att Eliasson ser demokrati som att barn ska bli tagna på allvar och att de tillåts ta plats på deras egna villkor. Hon skriver att vuxna ska respektera barnen och arbeta för att låta barnens röster höras genom att stötta dem i att bemästra på egen hand. Barnen ska kunna välja graden av engagemang genom att vuxna är tydliga i vad som förväntas av dem (Eliasson 2010, s. 7-8, 66, 73). Katarina Ribaeus, lektor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet är i samma tankar. Hon menar att även om förskollärare visar engagemang för demokratifrågor kan de själva utgöra hinder mot barnens delaktighet och inflytande. De tre förskollärare på den förskoleavdelning hon har

studerat i sin doktorsavhandling *Demokratiuppdrag i förskolan* satte upp villkor för att barnens åsikter skulle beaktas (Ribaeus 2015, s. 18-19). Hon skriver ”Barnen måste först både kunna stå för vad de själva tycker och lyssna till andra – de skulle alltså redan ha just de förmågor som demokratiarbetet är tänkt att träna” (2015, s. 19). Dolk i sin tur förklarar det som att barn under vuxeninitierade aktiviteter med syftet att främja barnens möjlighet att påverka vardagen, förväntas utveckla sina preferenser och uttrycka vad de vill göra. Hon betonar att det är en demokratisk rättighet att låta barnen uttrycka sina åsikter men också att det är en demokratisk rättighet att få låta bli (Dolk 2013, s. 48, 54, 154). Eliassons, Ribaeus och Dolks resonemang får mig att inse hur viktigt det är att pedagoger talar om när, var och hur vi riktar fokus på demokrati, delaktighet och inflytande och för vems skull.

Att se till att barn och elever görs delaktiga och får möjlighet till inflytande handlar ytterst om att bjuda in till en ständigt pågående dialog om vad som görs och varför (Skolverket 2013, s. 63).

I *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder* (2013) står det att ett demokratiskt arbetssätt förutsätter att barn känner till vilka villkor och ramar som gäller i olika situationer. Det betonas att delaktighet och inflytande börjar med insyn och att barnen behöver få tillvaron begreppsliggjord (Skolverket 2013, s. 15, 59, 62). Jag tolkar det som att vi pedagoger både ska delge hur vi tänker kring och ordnar för delaktighet och inflytande och att vi ska bjuda in barnen till delaktighet och inflytande över sitt eget lärande och lärmiljön.

Demokrati, delaktighet och inflytande i praktiken

Jag erfar att vi pedagoger använder begreppen delaktighet och inflytande i tron att vi lägger i samma innebörder. Oftast dyker de upp som synonyma i våra pedagogiska samtal om barns rätt till demokrati i vardagen. Katarina Stridsberg skriver i sin uppsats att pedagogikforskaren Elisabeth Arnér menar att begreppen delaktighet och inflytande oftast används synonymt både i dagligt tal och inom forskningen. Arnér själv skiljer på begreppen. Med inflytande anses barnens åsikter tas tillvara på ett påtagligt sätt och genom delaktighet får de ta del av något som andra redan bestämt (Arnér 2009, se Stridsberg 2011, s. 14). Liknande tankar har Karlsson som skriver att delaktighet innebär att barnen är delaktiga i ett sammanhang men att denna delaktighet inte nödvändigtvis behöver betyda ett aktivt deltagande. Inflytande handlar om att barnen ska kunna påverka vardagen i förskolan (Karlsson 2014, s. 26). Arnérs och Karlssons tankar gör att delaktighet känns som att bli presenterad för något som är utanför en själv medan inflytande har mera djup och det som presenteras kan påverkas. Likväl ser jag att

delaktighet kan vara en aktiv handling om vårt förhållningssätt och praktiska kunnande tillåter det, om vi pedagoger öppnar för ett aktivt lyssnande mellan alla inblandade i förskolan.

Eva Johansson, professor i pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, skriver att den franske filosofen och fenomenologen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) menar att språket är av en särskild vikt för vår förståelse av andra. Kommunikationen ses lätt kunna bryta samman genom att vi inte väljer att möta den andre som ett subjekt i en ömsesidig dialog (Johansson 1999, s. 159-160). Johansson skriver att i asymmetriska relationer, som mellan barn och vuxna, är det alltid den vuxne som ansvarar för omsorgen. Utifrån detta resonemang återgår jag och ser på situationen med Filippa. Jag ser att jag själv endast såg henne som jämlike, ett subjekt i tanken och i dialog med kollegan, men i handling mötte jag henne inte alls. Mitt förhållningssätt tillät inte Filippa att bli aktivt delaktig. Det får mig att undra hur det är med pedagogernas hörande av barnens röster i andra sammanhang i förskolan.

På min arbetsplats tar delaktigheten i arbetet med barns rättigheter konkret form genom våra vuxeninitierade fördjupningsgrupper, barnråd och barnens dagliga val av rum att leka i. Syftet med våra fördjupningsgrupper är att pedagogerna ska kunna lyssna och samtala med barnen i mindre grupper om deras funderingar i projektet, med möjligheten att barnen ska förmå göra sig hörda. Barnen har dock varken varit med och valt grupp, det som erbjuds eller med vilka kamrater de helst vill göra något tillsammans med. Jag märker att flera barn ser grupperna som styrda av oss vuxna. När vi inte har grupper hörs ofta något barn säga *nu får vi leka med vem vi vill*. Vår intention är demokratisk, men jag undrar om det går att tala om inflytande.

På barnrådet en gång per månad möts två representanter per avdelning (från äldsta och näst äldsta årsgruppen) och förskolans pedagogista för att barnen ska ges tillfälle att gemensamt samtala om saker som de själva finner viktiga. Det är pedagogernas ansvar att barnen kommer med rätt fokus. Däremot är det inte helt lätt att ha fokus på bara en sak i förskolan där det ofta är många bollar i luften samtidigt. Det kan göra att barnen får olika förutsättningar att bli aktiva deltagare, vilket jag ska försöka uppmärksamma genom att återge några tankar från ett arbetslagsmöte där först pedagogistans perspektiv får komma fram och sedan en kollegas:

(Förskolans pedagogista) Vad är det Karima och Emma håller i? Jag frågar nyfiket vad de har med sig. Jaha, det visar sig att barnen har med sig teckningar som en vikarie ritat åt dem och Emma har dessutom ett privat gosedjur med sig som hon kramar hårt. Varför har inte någon pedagog sett till att barnen lämnat sakerna på avdelningen? Nu kan inte jag bli den som tar sakerna ifrån barnen. Nu får barnen mindre plats i huvudet för det vi är här för.

”Vad vill ni prata om idag?” Barnen från en av avdelningarna (Emma och Karima) vill visa en film om Fru Skräck på lärplattan och vi tittar på filmen tillsammans. De andra barnen vill se var filmen är gjord och vi beslutar att gå till avdelningen. Karima berättar nämligen att ”vi kan det, för alla kompisar är ute på gården.”

Vad bra att Karima tar täten och visar vägen samtidigt som hon berättar vad vi ser. Men varför går inte Emma i täten tillsammans med Karima? Kan det vara för att hon både har teckningar och gosedjuret att bära på? Jag tänker på vikten av att pedagogerna ansvarar för att ge barnen möjligheter till delaktighet och inflytande istället för att begränsa barnen.

(Min kollega) Jag hör förskolechefen säga ”Tack för alla bidrag till vårt gemensamma delaktiggörande”, men mina tankar har redan lämnat rummet. Mötet har dragit ut på tiden och jag känner mig en aning stressad. Hela avdelningen är på väg ut och jag vet att det blir kämpigt när vi har en ny vikarie och jag som är sen. Jag reser mig hastigt och på bara några kliv befinner jag mig i hallen. Jag ser att Emma och Karima inte klätt på sig ytterkläder. Bra, de är förberedda att gå på barnråd. Anar jag att de har något i händerna? Kanske, men tänker väl att båda lägger sakerna i sin låda. Nu måste jag faktiskt skynda mig ut.

Alsterdal menar att var vi sätter fokus hänger ihop med i vilken mån vi är ägare till praktisk förtrogenhet. Förtrogenhetskunskap går inte att lära på distans utan det handlar om en praktisk logik vilken hanterar olika utgångspunkter, nyanser, bedömningar, motstridiga behov och känslor (Alsterdal 1999, s. 10-12). Det medför att vi flyttar våra perspektiv. Med blicken riktad på situationen med Filippa ser jag att jag inte förmådde flytta perspektiv hela vägen. Trots att det fanns en önskan inom mig att göra hennes röst hörd kring valet fanns likväl ett behov av att ha fokus på barnens utforskande i min ansvarsmiljö. I situationen med Kim och Lukas förmådde jag rikta fokus på att göra deras röster hörda i den vuxenbestämda strukturen. De här situationerna bjuder in till ett reflekterande kring huruvida verkligheten i förskolan handlar om att försöka hålla fast vid en struktur eller inte göra det eller om det kan röra sig om att välja rätt tidpunkt för att bryta mot strukturen. För mig som pedagog handlar det om att våga ta ställning för att sätta barnens aktiva delaktighet i centrum samt kunna motivera och försvara mitt handlande inför kollegorna. Som Arnér och Karlsson skriver kräver inflytande att barnens åsikter tas tillvara och att de kan påverka sin vardag. Helt enligt läroplanen.

Varje barn ska ges möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån de egna förutsättningarna. Delaktighet och tilltro till den egna förmågan ska på så vis grundläggas och växa (Lpfö 98 (reviderad 2010), s. 5).

Att göra val här och nu – beredskap för framtiden

Typiskt! Hur ska Lillebror nu veta vilket godis det är han måste smaka på? Han ser sig omkring. Där finns miljoners miljoners godisar, hur ska han kunna välja rätt? (Björnstjerna 2010)

Jag ser att barnen i förskolan kan ta små beslut som får en direkt verkan och att de förstår påföljderna. Däremot tvivlar jag på att våra förväntningar är rimliga när vi ber dem att välja rum för lång lek. Jag undrar om alla barn förstår att den långa leken kan betyda att vistas nära två timmar i samma miljö. Kan förskolebarn ta rationella beslut och hur förmår de förstå rationell planering? Min erfarenhet säger mig att det har att göra med både ålder, hur ofta och på vilket sätt barnen varit med och tränat på att göra olika val.

Jag undrar hur medvetna barn är om hur ett individuellt beslut som görs på morgonen kommer att påverka resten av dagen, eller på vilket sätt ett beslut som tas en tisdag kommer att inverka på ens vardag två dagar längre fram i tiden. För mig symboliserar fotografiet på krysset i sanden möjligheter för barnen att förmå besluta om framtiden genom att det finns en punkt, ett minne att utgå ifrån och variera kring. Jönsson skriver att en kommunikation utan bilder och ord gör att det inte finns något för barnen att hänga upp sina tankar eller minnen på. Då består deras tillvaro av ett nu följt av ett nästa nu och av ett nästa som gör att barn varken kan betänka, önska sig eller förvänta sig något (Jönsson 1999, s. 54-55). Liknande tankar ser jag i *Mind and Society* (1930) där den judiske psykologen Lev Semjonovitj Vygotskij (1896-1934) skriver om att det barnet kan göra med hjälp idag kommer det att kunna göra själv imorgon (Vygotskij 1930, s. 76-85). Vygotskij menar att barnet utvecklar språket, kulturen före tänkandet. Språket (begrepp) ses som medel för socialt utbyte och han ser att tänkandet hos det lilla barnet i många avseenden bestäms av barnets minne och att tänkande för förskolebarn innebär att minnas. I den grundläggande formen av tänkande kommer *något ihågs* och i den högre formen kommer människor aktivt *ihåg något* (Vygotskij 1930, s. 26, 34, 36-37, 40-49, 77). Jag tolkar att både Vygotskij och Jönsson betonar vikten av relationella möten människor emellan och att processen ska vara i fokus. Vygotskijs grundläggande form av tänkande kan liknas vid Jönssons tankar om att minnas vid upprepningar och den högre formen som hennes tankar om ett minne som stöd för att förmå kunna skapa något nytt. Även Åberg ser minnen och erfarenheter som förutsättning för tänkandet. Hon betonar emellertid att utan människans kreativa förmåga, det vill säga fantasin, kan vi inte kombinera det gamla med att lägga till något nytt (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 123). I situationen med Kim och Lukas ute i sandlådan kombineras tidigare erfarenheter och minnen av att exempelvis använda kryssteknet vid olika former av skattletarlekar, med att bli en symbol för framtida slottsbygge.

Genom skrivandet och reflekterandet kan jag nu efteråt upptäcka att ingen av oss pedagoger frågade Lukas om han ändrat sig ifråga om att delta i att ta emot kamraterna från Sillen. Jag undrar hur väl Kim förstod att hans icke deltagande vid mötet efter barnrådet skulle innebära ett icke-deltagande i det som eventuellt beslutades på mötet. Barnen fick frågan om att delta i barnrådets eftermöte auditivt, genom det muntliga språket. Samma gäller informationen om vilken sida av avdelningen de skulle vara på då besöket från Sillen skulle ske. Ahl skriver att för att barn ska kunna göra val behöver de veta vilka uttrycksmöjligheter som står till buds att välja mellan och att kunna använda sig av dem (Ahl 2014, s. 476). För att bättre kunna skapa beredskap för barnen att dagligen se vad som ska hända och kunna påverka sin egen vardag behöver jag och mina kollegor utveckla mer visuella redskap som stöd för tanken.

Dolk lyfter komplexiteten kring val av sysselsättning, att det inte jämt är så lätt för yngre barn att alltid veta vad olika val innebär. Det yttrar sig i att barnen redan efter några minuter önskar göra något annat än det barnet valt. Hon skriver att det i hennes studie är barnets uppfattning om sitt val och sitt samarbete med en annan person som utvärderas, inte pedagogernas insatser. Hon menar härmed att självregleringen blir stark i linje med de vuxnas förväntningar. Om barnet protesterar, vill välja om hamnar problemet hos individen som väljer *fel*, snarare än i systemet som styr de val som erbjuds (Dolk 2013, s. 106-108). Mina tankar återvänder till valsituationen. Jag ser att Filippa kan ha upplevt att hon blev tilldelad verkstan för att hon inte *klarar av* att leka i ett rum utan en ständigt fysiskt närvarande vuxen. I verkstan finns det som regel oftast en pedagog som guidar barnen tillbaka till en välfungerad lek. Fantasirummet som var Filippas val är ett relativt litet rum som endast rymmer lek med några barn. Det medför att vi pedagoger inte alltid kan vara lika fysiskt närvarande i detta rum. Jag kan se min kollegas handlande gå i linje med vårt utnyttjande av *guidad åtkomst* (Apple-support 2015) då barnen arbetar vid iPaden med intentionen att hålla kvar fokus på lärandet. Som pedagog möjliggör guidad åtkomst att jag förmår se till att barnen har fokus på innehållet i en enskild app och att styra vad som är tillgängligt att göra. Verkstan var den *app* som blev tillgänglig för Filippa.

Jag tänker att svaret på frågan, kan förskolebarn ta rationella beslut och hur förmår de förstå rationell planering? blir olika beroende på hur vi ser på barn, barndom, vuxna och kunskap. Jag menar att det är viktigt att vi pedagoger inte ser barn och vuxna som homogena grupper. Likväl bör vi i rollen som medutforskare idag vara medvetna om att vi är pedagoger och barn. Margareta Rönnberg, professor i filmvetenskap, betonar vikten av att använda begreppet *generation* för ökad förståelse, genom att ta upp företeelser och relationer mellan generationerna sedda från barns perspektiv. Hon anser att vuxna bör försöka ha ett barnöga

som ser utifrån ett underifrånperspektiv på vuxensamhället ihop med en vuxens erfarenheter och reflektionsförmåga (Rönnerberg 2006, s. 20, 53). Jag inser vikten av att vi i arbetet med barns rättigheter både tar hänsyn till och utmanar den asymmetriska maktrelationen mellan vuxna och barn, annars får både barn och vuxna det svårt att bli delaktiga i praktiken. Likt *Lillebror Kanin* som måste välja rätt godis bland *miljoners miljoners godisar*, kan barnen ha svårt att välja rätt rum för lång lek när det finns flera rum med olika stationer att välja mellan. Även om pedagogen verbalt talar om rummens namn vet barnen möjligen inte vilket godis som är rätt när valet måste ske i all hast. Att hitta det rätta godiset att smaka på kan upplevas svårt när valet måste göras nu (delta/icke delta på barnrådets eftermöte) och får eftersmaker två dagar längre fram (ta emot/inte ta emot Sillen).

Barn som *becomings* och/eller *beings*

– Vilken jätte, jättesöt liten tomte! säger barnen. – Äh, håll truten! säger tomten. Det här är anledningen till att jag blev ett godistroll från början! Jag vill inte vara söt, jag vill ha respekt! – Men ingen respekterar dig om du är elak och läskig, säger Lillebror. Respekt får man om man är snäll. – Kunde ingen ha sagt det tidigare? undrar den lilla tomten. Nu är ju allt förstört! Ingen kommer någonsin vilja jobba i min godisfabrik igen! (Björnstjerna 2010)

I likhet med *Godistrollet* kan vi pedagoger agera oförnuftigt, vi kan känna oss små, vilja bli lyssnade på och få respekt. *Lillebror* representerar i sin tur att barn kan stå för förnuft och aktivitet när han kommer med förslag på hur *Godistrollet* kan erhålla respekt som liten tomte. Eidevald anser att läroplanen bör skriva in att förskolan *ska främja många sätt att vara på*. Han menar att barn är redo för olika stort ansvar i olika situationer och benämner det som att barnen ska ges möjlighet att ibland välja drivande positioner och ibland välja följsamma positioner (Eidevald 2011, s. 177, 187, 191). Jag förstår det som att skapa möjligheter för barnen att växla mellan att vara passiv, aktiv, mottagare, givare, ibland ha en biroll, ibland en huvudroll men på barnens egna villkor.

Etnologen Barbro Johansson skriver om barn som *becomings* och *beings* i relation till vad ett barn och barndom är i det västerländska konsumtionssamhället. Hon förklarar det som att barn främst ses som *becomings* innebärande att vara blivande, något bristfälligt, passivt och som har potential att bli något mer – en färdig människa i betydelsen vuxen (*being*). Likväl kan barnen också ses som *beings* i betydelsen andra, de som marginaliseras för att inte anses klara eller bli upphöjda som mystiska väsen med en egen exotisk kultur att som vuxen sträva

efter (Johansson 2009, s. 14-20). Jag ser att vi bör ha dialog om vad barnen har rätt till här och nu samt vad de behöver ha med sig för olika situationer i framtiden utan att barnperspektivet ska lyftas som något speciellt som står i motsats till vuxenperspektivet. Vi vuxna måste bli medvetna om den historiska, sociala, politiska och ekonomiska påverkan som styr våra tankar och handlingar och som skapar ramar för vad som blir möjligt för barnen att göra i förskolan.

Barn har en framtid, men också ett förflutet i form av händelser, minnen och många stunder av viktiga funderingar i all ensamhet. De kommer ihåg och glömmar precis som vi, uppskattar och föraktar, resonerar förnuftigt och gör misstag för att de inte vet bättre (Korczak 2002, s. 53).

Den vetenskapligt skolade polsk-judiske barnläkaren, pedagogen och författaren, Janusz Korczak (1878-1942) skriver att det handlar om att respektera barnens okunnighet och deras strävan efter kunskap och att vuxna är välvilliga vägvisare som ger barnen de upplysningar de behöver (Korczak 2002, s. 54). Jag ser det som ett aktivt ansvar att stötta genom erfarenhet och inte förvänta sig att barnen alltid gör rätt eller väljer rätt. Mina tankar går till Henriksen och Vetlesen som beskriver förmågan att vara ett moraliskt subjekt som en förmåga att visa ansvar för och omtanke (empati) om andra, att förmå tillmöteskomma andras beroende och behov (Henriksen & Vetlesen 2013, s. 95, 105, 150). Jag förstår den nya tidens syn på barn som kompetenta som att barn ska mötas med respekt och att de ska tillåtas ta plats här och nu. Orden är självklara. Likväl frågar jag mig, vad betyder min växande osäkerhet inför hur jag som pedagog ska möta barns spontana idéer och frågor här och nu i relation till att ställa krav på att barnen väljer aktivitet/miljö som de utför/vistas i länge? Genom reflekterandet inåt och utåt har jag börjat se att det ligger i en efterfrågan av det som Eidevald, Eliasson och Åberg skriver, att barn ska få erfarenhet av att vara på en mängd sätt i förskolan, här och nu, där och då och framåt. De bör få välja grad av engagemang i vårt projekt utifrån deras egna intressen och erfarenheter i en verksamhet som genomsyras av ansvar och förtroende (Eidevald 2011, s. 177, 187, 191; Eliasson 2010, s. 7-8, 66, 73; Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 21, 37, 42-44, 70-71, 103). Om barnen ska vilja engagera sig i förskolans demokratiarbete och inte bara vid vissa tillfällen, bör vi ta med allas olika roller och erbjuda en variation verktyg. I situationen med Kim och Lukas såg jag från början att de tog ansvar för både material och miljö rörande slottsbygget. Numer ser jag att de visade en hög grad av engagemang i stunden utifrån deras egna behov och intressen. Filipa fick dock varken ta ansvar eller välja grad av engagemang. Jag kan se och känna hennes uttryck som ett missnöje mot förskolans demokratiarbete.

Frågan är inte *om* utbildningsväsendet fostrar medborgare, utan *vilken typ* av medborgare som fostras, *hur* och för *vilket samhälle* hon fostras (Dahlstedt & Olson 2013, s. 136).

Om pedagoger likt *Godistrollet* vill att barnen ska arbeta i *godisfabriken* (delta i förskolans demokratiarbete) behöver barnen få välja grad av engagemang utifrån behov och intressen. Godisfabriken (förskolan) måste genomsyras av en känsla av ansvar och förtroende.

Demokrati – så kan vi också tänka

– Kom och hjälp mig! Godistrollet är inget riktigt troll, det är bara en massa godis. Och det smakar jättegott! Då drar alla de andra barnen bort tejpens från sina munnar, och springer fram och börjar kalasa på Godistrollet. – Fördömt! ropar trollet. Det var ju det här som INTE FICK hända! (Björnstjerna 2010)

För att jag ska bli en aktiv demokratipedagog måste *tejpen* från barnens munnar dras av och förskolans demokratiarbete bli till något mer än att låta barnen välja mellan olika godissorter ur påsen. Jag ser ett demokratiskt arbetssätt som att barn och vuxna tar ett gemensamt etiskt ansvar för att försöka förstå vad påsen ska innehålla och hur den kan användas i vår vardag. Filosofie doktorn i pedagogik Carina Fast ser goda möjligheter för det här nya att bli till om pedagoger skapar ett *tredje område* tillsammans med barnen de möter. Hon förklarar det som att vuxna ska äga mod att på ett lekfullt sätt kliva ut på det okända ihop med barnen på deras villkor. Vuxna ska dela barnens fokus och låta eleverna agera experter. Förutsättningen skriver Fast är att pedagoger äger glasögon som ser att barn kan och förmår delta i etiska samtal (Fast 2008, s. 138-144, 152). Åberg ser pedagogisk dokumentation tillsammans med ett medvetet reflekterande förhållningssätt till praktiken som nyckeln till ett mer demokratiskt arbetssätt. Hon menar att vi inte kan lära barn demokrati utan demokrati i förskolan handlar om att vuxna äger synen att barn har lika stor rätt att komma med nya sätt att tänka som vuxna har. Däremot betonar Åberg att vuxna genom makten att välja vad projektarbetet ska fokusera på måste ta ansvaret att lyssna efter det som *inte* hörs, det som inte lyfts fram (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 19-20, 61, 64-65, 91, 134). När vi vuxna aktivt tillrättalägger och går på djupet i det vi anser meningsfullt i vårt berättarprojekt ser jag att det finns risk att barnen delar vårt fokus istället för att göra sina egna upptäckter på vägen. Jag menar att vi behöver ta barnens perspektiv och systematiskt ta reda på vad de värdesätter i sin gemenskap och bygga vidare på det i utformandet av det fortsatta arbetet. Jag och mina kollegor måste även pausa och *lyssna efter*, medvetet observera (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s. 28), vilka strategier barnen använder när de gör val och hur vi vuxna förhåller oss verbalt, med blickar och gester i mötet med dessa val och vad som ligger bakom. Likväl bör barnen involveras i dialogen om hur valen kan se ut och hur vi tänker kring de tillfällen barnen eventuellt inte kan välja.

Ribaeus anser att det krävs tid att reflektera och diskutera läroplanens riktlinjer för att dessa ska kunna brytas ned till något som kan realiseras i den egna förskolan. Hon skissar fram en modell där alla vardagliga situationer i förskolan kopplade till demokratiuppdraget delas in i fyra former, vilka alla är viktiga och har sin funktion: individualistiska, sociala, politiska och formella. Enskilda barn ska få ta initiativ utifrån egna intressen, barn ska agera gemensamt, deras förslag ska bemötas av vuxna som har makt att godta eller förkasta önskemål och barn ska mötas av lärande eller fostran som initieras av förskollärare (Ribaeus 2015, s. 19). Jag ser att modellen kan utgöra en grund för att få till balansen jag eftersöker mellan förskolans olika nivåer av inflytande, strukturellt inflytande och inflytande som ges i vardagen (Skolverket 2013, s. 59-61). Genom att göra kartläggningar märker vi om en form dominerar över en annan vilket möjliggör att vi kan ompröva våra förhållningssätt och metoder. Vi kan se om de formella formerna såsom barnråd dominerar eller de individuella där några barns initiativ tar över gruppens. Kanhända överväger den politiska formen där barnens förslag ofta möts av ett nej från oss vuxna. Ambitionen ska inte vara ett antingen eller, snarare mer utsuddade gränser.

Maria Nordlöw, adjunkt och lärarutbildare i skapande dans, drama, labanteknik, estetiska lärprocesser samt gestaltning och kommunikation, skriver om att dansa barnkonventionen ihop med barn. Hon betonar att lekens form kan göra det lättare att vända och vrida på orden och artiklarna så att de kan översättas till vår egen vardag och verklighet. Hon menar att dans är demokrati genom att alla får de redskap de var och en behöver i nuet för att uttrycka sig och då kunna säga sin mening, vilket gynnar olika slags personligheter (Nordlöw 2014, s. 233-249). Jag upplever att vi skulle kunna använda oss mer av dansens språk och utforska vårt förhållande till olika komplexa begrepp i läroplanen och barnkonventionen. Vågar vi pedagoger likt *Lillebror Kanin* ta klivet och smaka på *Godistrollet* ihop med barnen, kan vi möjliggöra för oss alla att våga pröva nya sätt att kommunicera och förhandla om vad godispåsen ska innehålla. Öppnar vi för ett gemensamt reflekterande ser jag att barnen kan bli huvudpersoner i sin vardag med en mängd personliga känslor och smakupplevelser.

Reflektionens betydelse

Jag riktar blicken mot mitt eget praktiska handlande i de två gestaltade situationerna och reflekterar närmare över vilken slags kunskap pedagoger behöver utveckla för att ge både barnen och sig själva makten att arbeta mer demokratiskt. Carl Cederberg och Eva Schwarz, båda lektorer vid Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola, lyfter reflektionens

betydelse för att kunna handla professionellt som pedagog och som ledare i förskolan samtidigt som de betonar komplexiteten i att vara en närvarande pedagog på samma gång som en reflekterande praktiker. De menar att en bra pedagog både har en närvaro i form av att vara med barnen och känna och se det barnen känner och ser, likväl en distans till olika situationer i form av att inta olika perspektiv i betraktandet av dessa (Cederberg & Schwarz 2013). Jag förstår mitt agerande ute i sandlådan som ett uttryck för ett speciellt intuitivt seende vilket gjorde att jag läste av Kims och Lukas behov av att få mötas. Det ändrade mitt handlande och fick mig att lägga en del av det planerade på hyllan. Jag ser det som en konst att som pedagog ha ett inplanterat sätt att se framåt i nuet likafullt som det handlar om en särskild förmåga att flexibelt kunna möta varje ny situation här och nu med andras bästa för ögonen. Det gäller att äga distans i stunden, en känsla för ödmjukt lyssnande som anpassas efter situation. Schön lyfter vikten av *reflektion-i-handling* innebärande att tänka på att göra något medan vi gör det. Han talar om att vi har en benägenhet att sluta tänka när det intuitiva, spontana handlandet inte skapar mer än det förväntade resultatet. Emellertid kan vi reagera med att *reflektera-i-handling* då det spontana handlandet leder till överraskningar, både behagliga, löftesrika och oönskade (Schön 2011, s. 34-35). För mig symboliserar fotografiet av krysset i sandlådan ett möjliggörande för barnen att ha ena foten i nuet och den andra i framtiden. Jag ser mitt intuitiva, improvisatoriska agerande som en slags tillgänglighet och närvaro i nuet likväl som jag med bildens hjälp kom att skapa en relation mellan då, nu och sen.

Filosofen Bengt Molander hävdar att handlingens *identitet* är moralisk laddad och att det existerar en moralisk sida av att *veta vad man gör* likväl som han anför att handlingens skäl inte alltid rättfärdigar ens handling (Molander 1996, s. 110, 129). Jag ser en moralisk sida i både mitt och Karins handlande i situationen med Filippa. Min uppfattning är att ingendera av våra bakomliggande skäl kan rättfärdigas. Karin kan ha sett att hon agerade efter avdelningens rutin att skriva ned barnens val, men jag tvivlar på att Filippa såg att valet var hennes eget. Själv involverade jag inte Filippa fysiskt i dialog om valet. Jag ser det som ett etiskt dilemma att gå emot det som en kollega precis bestämt och ifrågasätta hens omdöme inför barnet. Lotta Victor Tillberg, filosofie doktor i yrkeskunnande och teknologi, skriver om praktisk kunskap inom vård och omsorg och framvisar komplexiteten att veta hur vi ska handla som hamnar utanför det nedskrivna, det som är oförutsägbart (Victor Tillberg 2011, s. 130-131). Jag menar att barnens möjligheter att bli aktiva deltagare i förskolans demokratiarbete är beroende av om vi pedagoger handlar på rutin eller om vi handlar rutinerat. För mig innebär ett rutinerat handlande något mer än att bara följa det som står nedskrivet. Vissa situationer kräver mer än

att bara göra, de kräver en eftertanke och att lyssna in själva situationen, en praktisk visdom. Min blick ser åter Filippa. Jag tolkar mitt alltmer kritiska reflekterande kring barnens val som uttryck för att jag börjar tänka och handla mer medvetet och rutinerat. Schön refererar till arkitekten Christopher Alexander och dennes syn på kunskap som slovakiska bönder genom tradition brukat vid tillverkning av sjalar, genom successiva upptäckter och korrigeringar av vad som inte passar tills de goda formerna uppnås (Alexander 1968, se Schön 2011, s. 32). Denna kulturella designprocess skulle kunna kopplas till mitt eget agerande att öppna för dialog med kollegor om valsituationen. Kanhända är jag med och producerar ett nytt mönster av hög kvalitet som ska ge barnen möjlighet att få positiva roller här och nu samt i framtiden.

Om *reflektion-i-praktik* skriver Schön att en professionell praktiker är en specialist som ideligen möter vissa situationer men med vissa variationer. Han skriver vidare att vi möter dessa situationer med en viss repertoar av förväntningar, uppfattningar och tekniker (Schön 2011, s. 39). Hammarén förklarar det som att erfarenheten formar våra handlingar, i form av en igenkänning, en förståelse av situationen, en etik (Hammarén 2005, s. 18). Med blicken åter mot händelsen ute i sandlådan ser jag en pedagog som både medvetet och med en intuitiv uppmärksamhet använde tekniken att ta ett kort på krysset som en omsorg om barnens behov här och nu. Jag hade inte i förväg bestämt att ta kort, det intuitiva agerandet bara dök upp.

Dolk påvisar att samförstånd och gemensamma förhållningssätt ofta ses som viktiga värden i förskolan vilket hon menar försvårar för pedagogerna att göra alltför stora avsteg från det vanliga och förväntade (Dolk 2013, s. 229). Min uppfattning är att förskolan behöver skapa en gemensam förståelse av begrepp som demokrati, delaktighet och inflytande likväl som det bör finnas en öppenhet för det olika med synen att skilda perspektiv berikar. Om vi pedagoger tar del av forskningsresultat, erövrar teoretisk förståelse ihop med våra tolkningar av läroplanen ser jag att den pedagogiska verksamheten kan få en god vetenskaplig grund med stor potential att bli mer demokratisk. För mig är ett demokratiskt arbetssätt att använda sin profession på ett väl avvägt sätt. Jag ser det som att jag i den praktiska kunskapen behöver känna mig själv vilket kräver att jag tar ett ödmjukt ansvar både inåt och utåt. Det handlar om att ha mod att granska sina egna vuxeninsatser och att utelämnas sig själv att låta bli granskad av kollegor. Enligt Johannesen och Sandvik handlar det om att våga befinna sig i ett *tvivlens mellanrum*. De menar att om vuxna har mod att öppna för tvivel genom att släppa kontrollen kommer de uppleva och lära sig något både om sig själva och om barnens vardag i förskolan. Kunskapen som görs ligger i att pedagoger utmanas att sätta ord på den pedagogiska verksamheten och försvara den (Johannesen & Sandvik 2009, s. 41-42, 47, 55, 65).

Tvivelns mellanrum

Att vara okunnig på Sokrates sätt är att förstå, att den kunskap eller de idéer som man tar för givna och sanna, måste granskas och värderas. Sådana insikter kan inte läras ut som sanningar utan måste tränas som förhållningssätt till lärande och kopplas till personlig utveckling (Pihlgren 2010, s. 15).

Inspirerad av Sokrates skriver Ann S. Pihlgren, filosofie doktor i pedagogik, att pedagoger behöver ha ett fruktsamt kritiskt förhållningssätt till den egna förförståelsen även om det vi upplever verkar passa in i det vi redan tidigare tänkt. Hon talar om att våga bli förvirrade i upptäckten att det finns fler sätt att se på saker som tagits som självklara och sanna (Pihlgren 2010, s. 16, 30). Min uppfattning är att förskolläraryrket har berikat mig med teori som gör att jag ser komplexiteten i vardagslivet. Numer är jag mer reflekterande både utåt och inåt likväl som jag har större mod att våga lämna det bekanta och invanda. Jag känner större glädje i ovissheten. Det har att göra med att jag blivit mer medveten om vad jag själv ser som viktigt i ett demokratiskt arbete med barnen. Att jag och mina kollegor inte delar samma tankar utmanar mig snarare till att arbeta vidare i tvivelns mellanrum. Johannesen och Sandvik lyfter Toril Strands syn på tvivlen som en positiv drivkraft och inte en försvagning av pedagogens yrkesroll eftersom osäkerheten ger motivation att undersöka saken närmare (Strand 2001, se Johannesen & Sandvik 2009, s. 69). Som pedagog handlar det om att ta sig själv på mindre allvar vilket kräver ett erkännande av att aldrig kunna vara hundra procent säker på att äga svaret. Härmed kan rummet öppnas för flera möjligheter och perspektiv som gör tvivlen till gåvor som måste främjas (Johannesen & Sandvik 2009, s. 12, 47, 69, 76).

Min medverkan i gruppreflectionen har inspirerat mig till att vistas i tvivelns mellanrum. Jag har ständigt känt mig tryggt osäker i vetenskapen att de fortlöpande dialogerna lett mig vidare i både tanke och i handling. Det har gjort att jag erhållit fördjupad kunskap och en djupare etisk blick ifråga om etiskt ansvar i praktiken. Jag ser att vi pedagoger behöver lämna våra invanda tankemönster angående *godispåsen* och ha mod att ihop med barnen lyssna inåt och utåt. Vågar vi lyssna med alla sinnen, hör vi kanske att godispåsen inte ens måste vara en påse.

Slutord

I slutet av min utbildning blev jag alltmer tvivlande och kritisk angående villkoren för barnens demokratiutövande i min förskola, vilket skapade ett behov av reflektion. Jag behövde backa ett steg för att se på mitt eget tillvägagångssätt och min praktik utifrån för att med nya

perspektiv bättre kunna ta ett etiskt ansvar. Det motiverade mig till att välja skrivandet i form av denna essä. *Tid för demokrati?* är titeln på min vetenskapliga text. Jag valde den titeln på grund av demokratibegreppets komplexitet i det demokratiska rummet i förskolan. Samtidigt som vuxna strukturerar för att ge delaktighet och inflytande i syfte att göra barnens röster hörda, hamnar ofta barnens aktiva deltagande i vardagen i andra hand. Detsamma gäller barnens insyn i hur vi tänker kring och ordnar för delaktighet och inflytande och att bjuda in dem att påverka sitt eget lärande. Jag ser att vi behöver reflektera över vad vår fasta inrutade struktur innebär för både barn och vuxna och för vems skull vi gör ändringar i strukturen. Bilden har blivit klarare rörande vad mina tankar om att barn ska bli tidsmedvetna betyder. Barnen ska få kontakt med det vi gjorde igår och det vi ska göra imorgon för att kunna påverka dagen idag. Annars deltar de i situationer som följer på varandra utan slut och utan sammanhang. Demokrati är en gemenskap som inte bara handlar om vad ett fotografi på ett kryss i sanden betyder för vårt projekt, det handlar om de relationer vi bygger med fotografiet som minne. Barns rätt till demokrati, att vara delaktiga och ha inflytande är beroende av att pedagogers förhållningssätt tillåter det. Vi behöver vara lyhörda i varje nytt möte med det enskilda barnet och erbjuda en mängd olika roller och verktyg. Jag menar att det inte finns en bestämd demokratisk mall vi kan följa som passar alla. Demokrati kan inte läras ut till barnen, det är en process som ständigt pågår som vi lever och gör hela tiden i förskolan. Det som är betydelsefullt och som essän belyser är att pedagogerna måste ha dessa värden klart för sig och att de är integrerade i både tanke och i handling. Vågar vi dröja kvar i tvivlens mellanrum kan möjligheter öppnas för ett demokratiskt arbete som inte gör en åtskillnad mellan barn och vuxna, struktur och flexibilitet, långa och korta lekar eller mellan teori och praktik. *Tid för demokrati* i förskolan går inte ut på att barnen ska få välja utifrån redan givna smaker. Det handlar om att få vara med och utforma hur godispåsen ska se ut och hur den kan användas.

Jag har genom reflektion och dialog med människor och texter fått en ökad förståelse om mig själv, mitt handlande och mina tankar samt förståelse om andra. Det har hjälpt mig att se på situationer och kollegor utifrån olika perspektiv. Samtidigt har jag kommit till insikt att jag aldrig kan förstå någon annan människa helt och fullt. Istället för att försöka förklara dem ligger mitt fokus numer på att försöka ta emot vad de uttrycker med sina olika individuella och kollektiva, tysta och högljudda röster med en förståelse att en och samma situation kan upplevas och tolkas på skilda sätt och flera lösningar kan finnas. Jag ser inte längre mina tvivel som en försvagning av min pedagogiska yrkesroll utan som en positiv drivkraft och metod att kunna arbeta mer demokratiskt.

Referenser

Ahl, Anna-Carin (2014). "Språkliga rum". I: Burman, Anders (red.) *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola

Alsterdal, Lotte (1999). *Det tredje ögat: Om yrkeskunnande i vård och omsorg*. Stockholm: Per Martin Bäckströms förlag. (Elektronisk) Tillgänglig: < <https://ssd04.web.sh.se/kurswebb20141/dmt05295.nsf?opendatabase> < (2014-05-04)

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

Barnkonventionen (1989). (Elektronisk) Tillgänglig: < <http://www.rb.se/barnkonventionen> > (2015-02-22)

Bech-Karlsen, Jo (1999). *Jag skriver, alltså är jag. En bok för fackskribenten som vill berätta*. Lund: Studentlitteratur AB

Bengtsson, Jan (1999). "En livsvärldsansats för pedagogisk forskning". I: Bengtsson, Jan (red.) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur AB

Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet Acta Universitatis Gothoburgensis. Refererar till Bakhtin, Mikhail (1986). *Speech genres and other late essays* (McGee, Vern W. övers.). Emerson, Caryl & Holquist, Michael (red.). Austin: University of Texas Press

Björnstjerna, Jonna (2009). *Sagan om den underbara familjen Kanin och Fru Skräck*. Stockholm: Bonnier Carlsen

Björnstjerna, Jonna (2010). *Sagan om den underbara familjen Kanin och Godistrollet*. Stockholm: Bonnier Carlsen

Brinkkjær, Ulf & Høyen, Marianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB

Brinkkjær, Ulf & Høyen, Marianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB. Refererar till Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos

Ulrica Claesson

Cederberg, Carl & Schwarz, Eva (2013). "Reflektionstid? – Om närvaro och distans på förskolan". (Elektronisk) *Förskoletidningen*, nr 6. Tillgänglig: < <https://ssd04.web.sh.se/kurswebb20141/dmt05295.nsf?opendatabase> > (2014-04-29)

Dahlstedt, Magnus & Olson, Maria (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront förlag

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

Eliasson, Tina (2010). *Att bli tagen på allvar: exempel på barns och ungas inflytande*. Göteborg: Tryggare och Mänskligare Göteborg

Engdahl, Ingrid (2013). "Vem har makten över tiden?" *Förskoletidningen*, vol. 38(5), s. 14-18. (Elektronisk) Tillgänglig: < <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:686278/FULLTEXT01.pdf> > (2015-02-25)

Fast, Carina (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur AB

Hammarén, Maria (2005). *Skriva – en metod för reflektion*. Stockholm: Santéus Förlag

Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan (2013). *Etik i arbete med människor*. Lund: Studentlitteratur AB

Hjertström Lappalainen, Jonna & Schwarz, Eva (2011). "Tänkandets gryning: Praktisk kunskap, bildning och Deweys syn på tänkandet". (Elektronisk) I: Burman, Anders (red.) *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massbildningens tidevarv*. Stockholm: Södertörns högskola. Tillgänglig: < <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:444170/FULLTEXT01.pdf> > (2015-04-18)

Hjort, Madeleine (2011). *Konstens betydelse. Om konstarter och litteratur i skola och samhälle*. Stockholm: Carlsson Bokförlag

Johannesen, Nina & Sandvik, Ninni (2009). *Små barns delaktighet och inflytande – några perspektiv*. Stockholm: Liber AB

- Johannesen, Nina & Sandvik, Ninni (2009). *Små barns delaktighet och inflytande – några perspektiv*. Stockholm: Liber AB. Refererar till Strand, Toril (2001). "Hva er pedagogikk?" I: Kvernbekk, Tone (red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johansson, Barbro (2009). "Sparare, delegerare och hedonistiska konsumtionsnjutare. Olika sätt att vara barnkonsument". I: Banér, Anne (red.) *"Allt blir en vara."* *Barn, kultur och konsumtion*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet
- Johansson, Eva (1999). "Etik med små barns ögon". I: Bengtsson, Jan (red.) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur AB
- Jönsson, Bodil (1999). *Tio tankar om tid*. Stockholm: Brombergs Bokförlag
- Karlsson, Rauni (2014). *Demokrati i förskolan – fokus på barns samspel*. Stockholm: Liber AB
- Korczak, Janusz (2002). *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och Kultur
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Lpfö 98 (reviderad 2010). Skolverket (Elektronisk) Tillgänglig: < <http://www.skolverket.se> > (2015-02-22)
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos AB
- Nordlöw, Maria (2014). "Dansa Barnkonventionen!" I: Burman, Anders (red.) *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola
- Pihlgren, Ann S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur AB
- Ribaeus, Katarina (2015). "Ta demokratin ett steg längre". (Text: Sten, Arndt) *Förskolan*, nr 3/15, s. 18-19.
- Rönnerberg, Margareta (2006). "Nya medier" – men samma gamla barnkultur? *Om det Tredje könets lek, lärande och motstånd via TV, video och datorspel*. Uppsala: Filmförlaget. (Elektronisk) Tillgänglig: < www.hig.se/download/18.2ca6b1a4132473568408000582/nya > (2015-02-04)

Schön, Donald A. (2011). ”Den reflekterande praktikern”. I: Brusling, Christer & Strömqvist, Göran (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur AB

Schön, Donald A. (2011). ”Den reflekterande praktikern”. I: Brusling, Christer & Strömqvist, Göran (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur AB. Refererar till Alexander, Christopher (1968). *Notes Toward a Synthesis of Form*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Skolverket (2013). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. (Elektronisk) Tillgänglig: < <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2579> > (2015-04-16)

Stridsberg, Katarina (2011). *I dag blir det inga cyklar... En essä om barns inflytande i förskolan*. Uppsats för yrkesexamina på avancerad nivå från Södertörns högskola/ Lärarutbildningen. Stockholm: Södertörns högskola. Refererar till Arnér, Elisabeth (2009). *Barns inflytande i förskolan: en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur AB

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. (Elektronisk) Tillgänglig: < <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> > (2015-02-03)

Victor Tillberg, Lotta (2011). ”Kvalitetsrevisionen – en dokumentär komposition om konsten att vårda”. (Elektronisk) I: Alsterdal, Lotte (red.) *Omtankar – praktisk kunskap i äldreomsorg*. Stockholm: Södertörns högskola. Tillgänglig: < <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:450537/FULLTEXT01.pdf> > (2015-04-17)

Vygotskij, Lev S. (1930). *Mind and Society*. Harvard University Press (Elektronisk) Tillgänglig: < http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099-curriculum/Edu_Psy/EP_03_New.pdf > (2015-04-16)

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB

Åslund, Camilla (2013). ”Snart, om en minut, nästa år”. I: *Nämnamn TEMA 9 – Förskolans matematik*. Göteborg: Nationellt Centrum för Matematikutbildning, Göteborgs universitet

Övriga källor

Apple-support (senast uppdaterad 2015). iOS: Om Guidad åtkomst. (Elektronisk) Tillgänglig: < <https://suport.apple.com/sv-se/HT202612> > (2015-02 -14)

Wikipedia (2015). Lista över svenska ordspråk. (Elektronisk) Tillgänglig: < http://sv.m.wikipedia.org/wiki/Lista_över_svenska_ordspråk > (2015-04-14)