

Ris, ris, jag vill bara ha ris!

- **En essä om den pedagogiska måltidens syfte**

Av: Elina Andersson

Handledare: Ursula Naeve-Bucher
Södertörns högskola | Lärarutbildningen
Förskollärarytbildning med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad
Självständigt arbete 15 hp
Vårterminen 2016



Title: Rice, Rice, I just want to have rice! - An essay on the educational purpose of the meal

Author: Elina Andersson

Director: Ursula Naeve-Bucher

Term: Spring 2016

Summary

This essay is about the pedagogical meal in preschool. In my essay I describe a dilemma where I, as a teacher felt stressed and insufficient as an educator at the lunch situation with the children in preschool. I felt how the stress makes me unfocused. And I feel depressed knowing that what could be a peaceful moment aren't the forum for learning as I know a pedagogical meal can be. In the essay I use relevant literature perspective on stress and how it influences the children and the teachers in a learning situation. I will describe in what way a stressed meal has a negative effect on the children and me as a teacher. And how I, as an educator, can promote a positive learning situation and environment at lunch.

To get some perspective, I attended another school to observe the meal situation. The teachers have extensive professional experience, and are actively working to achieve a meal situation, in an non stressed environment suitable for learning. At the same school I also interviewed one of the teachers about her view on how a meal can become an environment for learning.

The curriculum 98/10 serves as guiding documents in preschool and is influenced by Vygotsky's theory of language and interaction as a tool for development, therefore is his theories included in the essay to create a relevance to all active in preschool.

Keyword: Stress, Teaching meal, interaction, learning, preschool

Titel: Ris, ris, jag vill bara ha ris!-en essä om den pedagogiska måltidens syfte

Författare: Elina Andersson

Handledare: Ursula Naeve-Bucher

Termin: Våren 2016

Sammanfattning

Denna uppsats handlar om den pedagogiska måltiden i förskolan. I min uppsats beskriver jag ett dilemma där jag som vuxen förebild kände mig stressad och otillräcklig som pedagog vid lunchen med barnen i förskolan. Jag kände hur stressen gjorde mig ofokuserad. Och jag kände mig nedstämd av vetskapen att det som skulle kunna vara en lugn stund inte formades till ett forum för lärande som jag vet en pedagogisk måltid kan bli. I uppsatsen använder jag relevant litteratur som ger perspektiv på vad stress är enligt olika stressforskare och hur den kan påverka barn och pedagoger i en lärandessituation. Jag kommer att beskriva på vilket sätt en stressad måltid har en negativ effekt på barnen och mig som lärare. Och hur jag som pedagog kan främja en positiv inlärningsmiljö vid lunch.

För att få perspektiv och material till min essä, besökte jag en annan förskola för att observera måltidssituationen hos dem. Pedagogerna hade lång yrkeserfarenhet, och arbetade aktivt för att uppnå en kulturell miljö vid måltiden som kunde främja lärandet hos barnen. På skolan intervjuade jag en av lärarna om sin syn på hur en måltid kan bli en miljö för lärande.

Läroplanen 98/10 fungerar som styrdokument i förskolan och är influerad av Vygotskys sociokulturella teori om språk och interaktion som verktyg för utveckling, därför är hans teorier inkluderade i uppsatsen för att skapa en relevans för alla aktiva i förskolan.

Nyckelord: Stress, Pedagogisk måltid, samspel, lärande, förskola

Innehållsförteckning

Berättelserna

”Stressmåltid”	1
”Drömmen”	3
Syfte	4
Frågeställning	5
Metod	5
Etiska aspekter	7

Reflektioner

Den stressade pedagogen som förebild	7
Kunskap i praktiken	13
Förförståelse och insikt	14

Den närvarande pedagogen

-Kvalitativ intervju	16
----------------------------	----

Lärande i pedagogisk måltid.....

Språkutveckling	20
Mediering	22

KASAM

Slutord

Referenslista.....

”Stressmåltid”

Jag kommer sist in i hallen av både personal och barn. Svetten rinner ner i pannan och jag försöker febrilt sätta ner mina fötter någonstans utan att trampa på barnen som undrar vad som ska ske härnäst.

”Kära barn, sätt er ner och ta av er skorna” ropar jag som uppmaning till dem. De är kompetenta och vet att det är dags att ta av sig skorna och hänga av sig ytterkläderna.

Några av barnen lyssnar och sätter sig vid sina platser. ”Oj vad svettig jag blev” säger jag skojar till barnen. Ett par barn hjälper varandra med avklädningen av de blöta vinterkläderna, några börjar lite smått själva och de övriga passar på att smita iväg till lektorget som ligger längst ner i korridoren.

Irritationen inom mig är ett faktum. Jag känner mig yr.

Min kropp börjar ta fart emot lektorgets riktning för att hämta de barn som smitit iväg.

Jag vet att jag samtidigt lämnar halva gruppen bakom mig utan uppsikt, men jag måste välja.

”Fröken, fröken, fröken!...Kerstin slog mig!” gnäller ett av barnen som lämnades kvar utan uppsikt när vi kommer tillbaka. Nu rinner svetten över hela kroppen under mina fodrade vinterkläder. Dörren öppnas till den gemensamma avdelningen där barnen har sin förskoleplats, och jag mitt arbete.

”Välkomna in” ropar min kollega när hon släpper in barnen på avdelningen.

Alla är glada och stämningen livlig men hjärtlig. Jag ursäktar mig och springer snabbt iväg på toa för att sedan ta reda på alla blöta ytterkläder. I kroppen rusar mitt hjärta på högsta frekvens då jag känner stressen över att behöva gå på toa samtidigt som det dåliga samvetet rycker in över att lämnat en kollega ensam med många barn.

Väl tillbaka på avdelningen är blöjbytet och lek i full gång och jag tittar upp mot klockan. Den står på kl 10.45 och vid 11.00 behöver vi äta lunch för att sedan hinna smita in på avdelningen bredvid senast kl 11.45 utan att väcka ”deras” barn som kanske hunnit somna. I mitt inre hinner jag måla upp en bild av en vila som utbryter i kaos om vi inte infinner oss i tid.

Jag tar ett djupt andetag. ”Andrea, ska jag byta av dig med blöjbyte så kan du hämta lunchen?” ropar jag ut till min kollega som byter blöja efter blöja på barnen.

”Nej, det går bra!” ropar hon tillbaka och jag ilar ut från avdelningen för att hämta matvagnen i köket.

På en skåpsslucka i köket sitter veckans matsedel uppsatt där dagens rätt står formulerad.

”måndag, kebabgryta med tomatsås och ris” läser jag mumlande för mig själv.

Samma matsedel som när jag själv gick i lågstadiet kommer jag på mig själv att tänka.

Jag biter ihop käkarna och drar vagnen från köket till avdelningen. Vissa av barnen är alldeles lyriska när de ser matvagnen som gör entré vid matborden. Barnen sitter på sina bestämda platser och jag ser Andrea, min kollega i ögonvrån. Hon har värnat om åtta småbarn helt själv i väntan på mig och matvagnen som ska göra entré. Andrea verkar vid gott mod med ett leende på läpparna men samtidigt iakttar jag hennes position då hon sitter på stolen i färd med att ta sig ifrån den bekväma stolen. Svetten börjar åter igen pärla sig i min panna då barnen likt en flerstämmig kör börjar uttrycka sin hunger. Ett barn ropar ”give me that” och pekar på stål karantinerna på vagnen samtidigt som ett annat barn ropar efter ”ris, jag vill bara ha ris!”, de andra barnen har upptäckt att skedarna de har bredvid sig kan användas som slagverk och börjar dunka dem i bordet.

Det gäller att hålla sig ”cool” hinner jag tänka innan min kollega Andrea kommer till min undsättning och börjar ösa upp mat på faten jag har framför mig. Snabbt lägger hon upp mat till barnen i stående position och jag lägger snabbt upp mat till mig själv på en tallrik och slår mig halvt ner på en stol vid närmaste bord och slukar i mig maten då klockan börjar närma sig 11.30...

Precis som denna dag har jag många gånger tidigare känt mig utanför, exkluderad från att kunna påverka matsituationen. Det är en känsla som väcker olust i min mage. Jag känner maktlöshet och en groende apatisk känsla som inte är trevlig. Som studerande pedagog har jag fått fria tyglar av min chef att ta plats och påverka den pedagogiska verksamheten i linje med målen ur *Läroplanen för förskolan 98/10*. Men den inre konflikten inom mig får mig snarare att vilja fly fältet då de stressade måltidsituationerna får för lite prioritering inom det pedagogiska utövandet. Jag känner en inre skuld och skam att jag flummar iväg och dras med likt en karusell i mitt egna uppjagade tempo.

”Elina, i`m finish! I want to go!” Daniel fångar min uppmärksamhet med sin påtalande önskan om att få lämna bordet. I tallriken skrapar jag ihop den sista tuggan och för den till munnen samtidigt som min mun formulerar att han måste vänta tills hans mun och händer är torkade.

Snabbt ställs tallriken på bordet då sista tuggan är uppäten och jag beger mig bort mot köksbänken för att hämta våtservetter.

Vänd emot diskbänken tar jag tre djupa andetag för att samla ny energi och återgå till barnen utan att visa min inre stress.

”Kom igen nu alla barnen, nu är det dags att vila!” hojtar Andrea med sin positiva inställning.

Hon kurar ihop sig och sätter pekfingret över munnen ”nu ska vi smyga, smyga så tyst vi kan”. Vi beger

oss till vilan under en kort tystnad. Väl inne på vilan lägger sig alla ner för att sova. Daniel känns orolig så jag lägger mig bredvid för att stryka honom lätt över ryggen som ett lugnande inslag.

Mina ögonlock känns tunga och jag märker hur jag påverkas av barnen som sover och andas med tunga andetag och jag drömmer mig bort till.....

Drömmen

”Nu är det tid för lunch” säger Cornelia som står i dörröppningen. ”Idag blir det vegetarisk lasagne, grönsaker och vitlöksbröd”. Dofterna som sprider sig i rummet är fantastiska, vilken ljuvlig förväntan som infinner sig när vi sätter oss till bords. Till min förtjusning ser jag att det är dukat till mig. Jag känner mig inkluderad och stressfrekvensen som brukar ligga högt lyser med sin frånvaro. Lasagnen ryker när jag lägger upp en lagom portion på min tallrik.

Vid Mathilda på andra sidan bordet står det väldoftande vitlöksbrödet, jag möter hennes blick och ber om brödet.” Javisst” säger hon och vi utbyter fat. Jag får brödfatet och Mathilda grönsaksfatet.

På förmiddagen har vi vart ute på en utflykt som så många gånger tidigare. Vi gick ”Slingerbulten”, en skogsstig som leder till ett vackert område med kolonilotter.

Allt som allt gick barnen drygt fem kilometer och jag märker att lunchen är extra uppskattad efter en lång promenad där hela kroppens muskler fått arbeta.

Samtalen som föds vid matbordet är många. Jag och min kollega Pia får höra många av barnens upplevelser och iakttagelser från dagens utflykt. Det har varit en mycket givande förmiddag där lunchstunden ger utrymme till reflektion, iakttagelse, uppmuntran, bekräftelse och fungerar som ett pedagogiskt forum. I enlighet med mina egna värderingar värdesätts lunchstunden. En varm och behaglig känsla sprider sig i min kropp, jag känner mig glad och väldigt närvarande i barngruppen och nuet. Jag hinner möta varje barns blick och känner att den intersubjektiva och mentala kommunikationen kan läsas av i gruppen.

Jag väcks av en öm putt på min vänstra fot, det är Andrea. På min ena sida ligger Daniel och andas tungt, han sover och jag förstår att jag själv somnat och drömt mig bort för en stund...

Stel i kroppen ställer jag mig upp och tassar ut på tå för att ta sikte mot personalrummet och en hägrande kopp te....

När jag nästintill kastar mig ner i soffan i personalrummet är det en enda fråga som cirkulerar och upptar mina tankar och skapar en oro i kroppen:

-Varför ska jag utbilda mig till förskollärare när mina värderingar som stämmer väl överens med Läroplanen för förskolan 98/10 inte stämmer med verkligheten?

Jag blir så arg och klankar ner på mig själv att känna som jag gör. Sedan många år har jag önskat att bli förskollärare och en ledare för det pedagogiska arbetet inom förskolan. Men just nu känner jag tårarna bränna bakom mina ögonlock. Hur ska min inre stress kunna vändas till något positivt som i drömmen?

Syfte

Syftet med min essä är att jag vill reflektera och undersöka måltidssituationen som fenomen på förskolan och på vilket sätt den skulle kunna bli ett socialt och lärande forum att mötas i som berättelsen ”Drömmen”. Som pedagog och vuxen har jag skapat och varit medkonstruktör till en stressig miljö kring måltidssituationen i ”stressmåltid”. Därför kommer jag i reflektionsdelen granska vad en stressad pedagog kan ha för negativ påverkan på den pedagogiska måltiden. Jag kommer också reflektera hur man kan främja att den pedagogiska måltiden blir en lärandesituation.

Teoretikern Lev Vygotskijs teori kring utveckling inkluderas i mina reflektioner för att få perspektiv och andras tolkningar av vad barn kan uppleva och ta med sig som erfarenheter, utveckling eller lärande utifrån den pedagogiska måltiden i förskolan. Vi ska i arbetet på förskolan utgå ifrån barnens behov och skapa nära och trygga relationer med barnen menar Förskolepsykologen Gunilla Niss och förskolläraren Anna-Karin Söderman. De har tillsammans skrivit boken *Små barn i förskolan-Den viktiga vardagen och läroplanen* och skriver om vad det innebär att vara professionell i rollen som pedagog.

Professionalitet innebär att man kan skapa ”ett personligt engagemang, lyhördhet och en stor nyfikenhet för varje enskilt barn” (Niss och Söderström 2006. s, 13). Vid en måltidssituation har vi möjligheter och förutsättningar att vara lyhörda, och skapa trygga relationer om vi pedagoger skapar bra förutsättningar till en pedagogisk måltid och värdesätter måltiden som aktivitet. Niss och Söderström skriver vidare att när pedagogen visar ett tydligt intresse för barnet under de dagliga mötena så kan uppmärksamheten stärka dem i deras självbild och självkänsla (Ibid.17). Vid måltiden har vi som pedagoger ett gyllene tillfälle att skapa personliga möten och trygghet då man möts i mindre grupper och alla har möjlighet att komma till tal och bli sedda av pedagogen och barnen sinsemellan.

Barn-och ungdomspsykologen Nils Andersson delar mina tankar då han menar att ”måltiden är en nyckelsituation i omsorgen om barnen. Samtidigt som den är viktig är den också så självklar att den är lätt att glömma” (Andersson 1991, s. 94). När den pedagogiska måltiden inte blir den pedagogiska aktivitet som jag tänkt mig börjar jag ifrågasätta min lust till att bli förskollärare. Det stämmer inte

överens med mina värderingar då lunchen och dess syfte verkar ha tappat sitt värde i en alltför stressad nutid. Jag delar Nils Anderssons i hans åsikt att måltiden är så självklar att den är lätt att glömma. Min reflekterande del i uppsatsen kommer börja med ett teoretiskt avsnitt om vad stress är enligt olika stressforskare då stress är en central del av mitt egen upplevda dilemma. Jag kommer undersöka vad en pedagogisk måltid kan erbjuda för lärandesituationer när pedagogen är fokuserad på barnen i barngruppen. Uppsatsen riktar sig till alla inom barnomsorgen och de som är intresserade av den pedagogiska måltiden som lärandesituation.

Frågeställning

- Vad kan en stressad pedagog ha för negativ påverkan på den pedagogiska måltiden?
- Hur kan man som pedagog främja att den pedagogiska måltiden blir en lärandesituation?

Metod

Jag har valt att skriva mitt examensarbete i en erfarenhetsbaserad essäform som är framtagen på Södertörns högskola och Centrum för praktisk kunskap. Metoden innebär genom gestaltning av ett dilemma i kombination av processkrivande försöka få syn på erfarenheten och reflektera om det upplevda dilemman i en skriftlig text (Alsterdal 2014, s. 52-53). I essän har jag använt skrivandet som en metod för reflektion över den egna erfarenheten för att skapa distans till mitt upplevda dilemma. Maria Hammarén, docent i yrkeskunnande och teknologi menar att skriva är en metod för reflektion. Hon skriver att ”vi inte kan iaktta oss själva utan distans ” (Hammarén 2010, s.14). Genom att skriva får jag distans till mitt dilemma och kan iaktta mitt handlande och agerande i ”stressmåltid”. Att skriva en essä där syftet är att undersöka ett yrkesdilemma och tillsammans med andra reflektera om erfarenheten har hjälpt mig att se bortom mig själv för att upptäcka brister och bidragande orsaker till dilemman som står utanför mig själv så har jag samtidigt granskat mig själv hur jag agerat medkonstruktör till den stressade måltiden.

Med det sociokulturella perspektivet på lärande där den sociala interaktionen och kommunikationen spelar en stor nyckelroll för utveckling vill jag med en hermeneutisk metod reflektera kring måltidsituationen och dess påverkan på oss som deltagande i en social kontext. I boken *Sanning och metod* översätter författaren Melberg den hermeneutiske filosofen och teoretikern Hans-Georg Gadamer verk. Han skriver att hermeneutiken fungerar som en tolkningslära och fri att tolkas av den som läser en text (Gadamer 1997, s. 7-10).

Som material i essän kommer jag utgå från mina egna reflektioner, tankar och teorier i kombination med aktuell forskning om stress och en annan pedagogs reflektioner kring den pedagogiska måltiden och vad den innebär för henne i praktiken. Jag har samlat in observations material och intervjumaterial till min essä då jag utfört en ostrukturerad observation och deltagit i en verksamhet under en halvdag på en förskola i Stockholm. Runa Patel och Bo Davidson, båda författare och lärare i forskningsmetodik beskriver den ostrukturerade observationen som ett medel för att samla in så mycket information som möjligt kring ett visst område (Patel & Davidson 2011, s.97). Mitt syfte med observationsdagen var att undersöka barnens sociala interaktioner och hur de formades i förskolans kulturella kontext. Jag gjorde ett aktivt val att fungera som ”icke deltagande” observatör i verksamheten som Patel och Davidson menar kan vara till fördel om man vill stå utanför det aktuella skeendet (Ibid,s.100). Metoden att använda sig av ostrukturerat deltagande var svårt men nödvändigt för att kunna skapa en egen tolkning av mina iakttagelser kring verksamheten och relationen mellan barngrupp och pedagoger. Jag antecknade ned aktuella iakttagelser och uttalanden efter dagens slut. Relevanta och intressanta iakttagelser ur materialet används i mina reflektioner i uppsatsen.

Jag valde också att tillföra en kvalitativ intervju i uppsatsen som Patel och Runa har beskrivit som en metod där respondenten får beskriva något med egna ord och har oftast en låg grad av strukturering (Patel & Davidson 2011, s.81). Intervjun ägde rum med en pedagog på samma förskola i Stockholm för att få med material som kan hjälpa mig att ge perspektiv, reflektioner och nyansering på min frågeställning. Under måltiden har jag ställt den öppna frågan ”Hur tänker du kring måltiden på förskolan?” till pedagogen och observerat barngruppen för att se hur stunden ter sig och hur de interagerar med varandra.

Pedagoger kan skapa olika förutsättningar för barngruppen i den dagliga miljön genom att skapa rum för lärande vilket en måltid kan vara. När jag i min berättelse talar om ett stressymptom som uppstår inom mig då den pedagogiska måltiden fallerar kommer jag reflektera över om måltidssituationen kunde bli som i ”drömmen” om jag som pedagog agerat annorlunda och ändrat på förutsättningarna för att skapa en mer dynamisk och socialt möte med barnen. Teoretikern Vygotskijs teoretiska begrepp den proximala utvecklingszonen som Säljö beskriver är den utvecklingsprocess som kan ske med stöd av en mer kunnig person i ett socialt möte kommer att diskuteras i essän för att syna interaktionens betydelse för lärande och utveckling av högre psykologiska funktioner (Säljö 2011, s.161-167).

Etiska överväganden

I min essä har jag fingerat namn, miljön och annan relevant information i texten för att anonymisera. Den enda som benämns med sitt riktiga namn är jag som skribent till texten. Underlaget är hämtat från två olika förskolor och alla har delgetts de forskningsetiska principerna som innefattar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitets kravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002).

Reflektion

Den stressade pedagogen som förebild

I studierna till förskollärare har jag under utbildningens gång vid ett par tillfällen hamnat i dialog med kurskamrater om hur förskolverksamheter ofta upplevs som stressade verksamheter att vistas i. Därför tycker jag det är intressant att undersöka och skriva om hur stressen kan påverka barn och vuxna psykologiskt och fysiskt genom att presentera olika forskares teorier om stress i mina reflektioner om den stressade pedagogen som förebild.

I en studie utförd av forskarna Gunnar Aronsson, Wanja Astvik och Klas Gustafsson vid Göteborgs universitet har man genom kvalitativa intervjuer och kvantitativa enkäter undersökt hur arbetsvillkor, återhämtning och hälsa hänger ihop inom olika omsorgsarbeten. Resultatet gav indikationer på att överansträngningar hos pedagoger som ständigt byggs på och inte får möjlighet till återhämtningen, återgå till "basnivån" där man "laddar om batterierna" kan leda till att stressrelaterade påfrestningar läggs på hög, ackumuleras och kan leda till ohälsa (Aronsson, Astvik & Gustafsson 2010, s.2-4).

Ur mitt dilemma tolkar jag det som att överansträngningen jag kände var en varningsklocka på att något inte var rätt. Mina ansträngningar och möjlighet till återhämtning där jag kunde återgå till "basnivån" fanns inte. Aronsson, Astvik och Gustafsson skriver vidare i rapporten att om man saknar yrkeskunskaper eller nödvändigt handlingsutrymme inför ett arbetsmoment kan det väcka oro och stress (Ibid, s.3). När jag tänker tillbaka på "stressmåltid" så minns jag min benägenhet och oförmåga att påverka mitt handlingsutrymme då jag inte visste i "vilken ände jag skulle börja". Min fallenhet kan ha grundats i en okunskap i hur man äter med yngre barn i grupp. Jag var nybörjare och hade behövt en matris eller instruktion i hur man skapar bra förutsättningar i en pedagogisk måltid med yngre barn. Istället blev det att jag imiterade mina kollegor och gjorde så gott jag kunde efter förutsättningarna.

Att anstränga sig är "livets krydda" sa Hans Selye, läkare och forskare inom fysiologi som myntade begreppet stress. Genom sin forskning ville han i boken *Stress utan oro* förklara kroppens fysiska reaktioner när vi är stressade. Han menade att stress är kroppens naturliga reaktion på påfrestningar oavsett om de är positiva eller negativa. I alla tider har stress existerat men haft olika benämningar (Selye 1974, s.17-18). Selyes teori kring stress som en ospecifik reaktion på stressorer har blivit kritiserad av flera forskare menar Peter Währborg som är hjärtläkare. I sin bok *Stress och den nya folkhälsan* förtydligar han att stress är fysisk och psykisk reaktion på stressorer men ger olika uttryck hos olika individer. Stress är en subjektiv upplevelse och reaktion (Währborg 2002, s.38-39).

Som pedagog har oron inför måltiderna vid lunch inneburit mest inverkan på mig. Vid andra aktiviteter har jag upplevt positiva och peppande ansträngningar där barnen lekt och är aktiva. Selye påtalar att "stress är kroppens ospecifika reaktion på varje krav som ställs på den" (Selye 1974, s.17-18). Den peppade och gynnade stressen jag upplevde vid andra aktiviteter tog sig uttryck i eufori men inte vid lunchen då stressorer var förknippade med oro och ledde till en disträ pedagog vid måltiden som i mitt privatliv är en favoritaktivitet, den gemensamma måltiden.

I *Vårdguiden* som dimper ned i brevinkastet läser jag ett reportage om stressens biverkningar. Journalisten Gunilla Eldh har i texten intervjuat psykologen Hanna Hellström, verksam vid en stress och smärtmottagning. Hellström säger i texten att tecken på att bli "utbränd" eller "gå in i väggen" är att känna en stor trötthet som inte går att sova bort (Eldh 2016, s.8). När jag läser artikeln tänker jag på stressforskaren Hans Selye och hans teori om de faser kroppen går igenom innan man blir utbränd: 1. alarmreaktion, 2. Motståndsstadiet, 3. Utmattningsstadiet, Selye kallade det sista stadiet "det biologiska stressyndromet" även kallad G.A.S som ger en förklaring vad som händer med kroppen vid olika stressorer. Min kropp alarmerade genom svettning, hög puls och trötthet. Hans Selye skriver "i kroppen är det liksom i en kedja den svagaste länken som först ger vika under stressen" (Selye 1974, s.27-33). När jag läser att den svagaste länken ger vika först så tänker jag på min hjärna som kändes "kidnappad" av alla stimuli. Hjärnan kan vara min svaga länk för stressorer och tröttheten tolkar jag som ett bevis på överbelastning. När jag läser Selyes fysiska reaktioner på stressorer med komplettering av Währborgs senare stressforskning där han uppger att individuella förutsättningar och respons på stressorer kan utgöra påföljden av långvarig stress börjar jag fundera på om jag är känsligare och har lättare att reagera på stressorer (Währborg 2002, s.38-44). Det kan vara så att min "stresströskel" är lägre än hos mina kollegor för när jag tänker på min kollega Andrea i "stressmåltid" visade hon ett professionellt uttryck i sitt bemötande mot mig och barnen. Jag undrar hur hon tänkte om situationen, om hon kände stress eller var mindre känslig för stressfaktorer. Vi pratade sällan om hur vi ville utforma lunchsituationerna.

Dialogen och reflektionen mellan oss brast. Filosoferna och lektorerna Eva Schwarz och Carl Cederberg verksamma vid Södertörns högskola beskriver hur reflektionen innebär att i dialog och tanke ”gå från den praktiska verkligheten till teorin” (Schwarz & Cederberg 2013, s.45). Reflektionen kan vara ett sätt att betrakta och få perspektiv på det vi gör i dialog med andra. Jag hade behövt stanna upp och i lugn och ro föra en dialog med Andrea och mina andra kollegor. Måltiderna i förskolan var något vi aldrig riktigt reflekterade över grundligt utan jäktades igenom på stående fot. Vi hade ingen klar struktur över syftet med den pedagogiska måltiden. Schwarz och Cederberg beskriver vidare hur reflektion behöver användas kontinuerligt, övas in då den är en praktisk kunskap och utvecklas i samspel med andra (Ibid). Jag satt ofta tyst och tog inte ansvar över tiden då reflektionen kunde ägt rum.

Mina höga föreställningar om måltidens syfte inom förskolan som en praktik där barn och pedagoger har en stund till socialisation, god mat och givande samtal förbyttes i ”stressmåltid” till en verklighet där den inre stressen jag känt skapade en oro och apati hos mig. Apatin och min roll som frånvarande pedagog kan ha skapat en oro och osäkerhet hos barnen. Socionomen och forskare inom omsorgen Kerstin Olofsson menar att oro för en situation kan föda negativ stress vilket i sin tur kan liknas vid en självförverkligande ”profetia” (Olofsson 2001, s.48-49). Genom oro och stress kan en situation som verkar banal senare bli ett upptrappande dilemma vilket det blivit i mitt fall. När jag läser mitt dilemma urskiljer jag en oro redan när jag befinner mig i hallen med vinterkläderna på. När jag kom in med barngruppen från förmiddagens uteaktivitet började jag svettas och hjärtat ”rusade”. I tanken var jag redan framme vid måltidssituationen och illustrerade en kaotisk stund med hungriga och trötta barn. Som Kerstin Olofsson beskriver börjar jag oroa mig redan innan måltiden ens börjat. Min mentala frånvaro som visade sig i onormal trötthet och känslomässig avstängning menar Olofsson kan vara en psykisk långtidseffekt på stress (Ibid, s.20).

Att utföra ett arbete under stressfyllda former gynnar ingen, varken barnen, föräldrar, chef, samhälle eller pedagoger. Som yrkesutövare vill man utföra ett bra och väl utfört uppdrag. Främst för barnens skull. Uppdraget som pedagog innebär att inspireras av Lpfö 98/10 och dess strävandemål. Barnen ska känna sig trygga och sedda på förskolan. Att få bli bekräftade, sedda och uppmärksammade minst en gång per dag är ett motto jag följer, eller vill följa. Det är min inre övertygelse och värdegrund som sätts ur spel när barnens lunchstund blir ett stressat moment i vardagen. Jag tycker att måltiden är en av de viktigaste stunderna att mötas vid. Dess dagliga och regelbundna inslag inbjuder till läroplanens alla områden om vi som pedagoger är medvetna om lunchens värde och visar barnen att den är viktig genom att vara goda förebilder och ledare. För ledare är vad vi är. Pedagoger hjälper barnen att orientera sig i förskolans institutionella värld.

I boken *Ledarskap* beskrivs ledaren som en person ”som den centrala aktören som skapar effekt på andra” eller en person som skapar en inflytandeprocess (Sveningsson & Alvesson 2012, s.16-17). Som ledare ska pedagogen verka som en person att se upp till och uppmuntra utveckling. Utveckling skapas och startas i någonting. Jag vill som förskollärare vara denna ”förebild”, en inspirationskälla för barnen. Men i mitt presenterade dilemma framstår jag mest som en stressad och likgiltig person, svävandes i sina egna tankar. Som pedagog och förebild i förskolan gör det ont i mig att känna mig stressad då min övertygelse är att barn ”gör som vi vuxna gör” och ”inte som vi säger”. Min roll som förebild överensstämmer inte med den jag vill vara. Min pedagogiska filosofi överensstämmer med *Läroplanen för förskolan 98/10* som i inledande text talar för att vi ska främja demokratiska värderingar och att barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser (lpfö98/10, s.4). I förskolan är måltiden en konkret aktivitet som kan vara ett forum för lärande.

När blicken och läsandet börjar närma sig slutet av mitt nedprintade dilemma och jag tänker på den bristande reflektionen mellan mig och kollegorna angående den pedagogiska måltiden kommer känslorna tillbaka av att känna mig som en dålig pedagog. Jag tog inte mitt ansvar att lunchen skulle bli det forum för lärande som jag ansåg att den hade potential att bli. Som blivande förskollärare kände jag ett inre kall att utmana barnen i deras språk och kommunikationsutveckling vilket *Läroplanen för förskolan 98/10* menar att förskolan har ansvar för (s.11). Måltiderna i förskolan är en återkommande aktivitet i vardagen och har därför stor potential att fungera som en lärandesituation då den kan vara en knutpunkt under dagen för att praktisera socialt samspel och kommunikation. Istället för en kommunikativ lärandesituation vid matstunden där jag lyssnar in barnen så undrar jag vilka negativa signaler som sändes ut till dem.

För att vara en god förebild och pedagog behöver man vara mentalt närvarande för att kunna bemöta barnen som grupp och som enskilda individer. Ylva Ellneby, författare och specialpedagog förklarar i sin bok *Om barn och stress* hur det kroppsliga hormonet adrenalin utsöndras vid stress och kan verka positivt och produktivt på vår existens om den utsöndras under kontrollerade former där vi känner att vi kan påverka och bemästra olika situationers utformning (Ellneby 1999, s.34-35). Som pedagog i ”stressmåltid” har jag tappat bort kontrollen att bemästra min adrenalinnivå och den har ökat likt en negativ spiral där mina ansträngningar lagts på hög. Min hantering och inställning i ”stressmåltid”, att jag lät oro och ansträngningar över en situation som måltiden gå så långt kan jag nu se som onödig och något jag tillsammans med mina kollegor kunnat undvika genom planering och reflektion i arbetslaget om hur måltiden skulle kunna utformas mer som i ”drömmen”. Ellneby hänvisar till forskaren Peter

Währborg i boken *Om barn och stress*. Han arbetar vid Sahlgrenska sjukhuset i Göteborg och har medverkat i en artikel skriven av Anna-Lena Svantelius om hur barn kan bli sjuka och deprimerade av stress. Han menar att barn i dagens samhälle "är ruskigt övergivna av vuxna" och får för lite stöd och uppmärksamhet av föräldrar och andra vuxna i samhället (Svantelius 2002). Frånvaron av vuxenkontakt menar han kan vara ett orosmoment för barn vilket kan leda till stress hos dem. Artikeln beskriver den långvariga stressen och dess påverkan på barns hälsa. I min mentala frånvaro som pedagog kan en negativ effekt vara att jag överfört min inre stress på barnen då jag inte funnits där att stötta dem i den pedagogiska måltiden. För att främja barns hälsa och utveckling i positiv riktning rekommenderar Währborg mer fysisk kontakt och påtalar hur en mysig måltid tillsammans kan främja välmående och gemenskap (Ibid). En mysig måltid kan innebära att man äter under tystnad och njuter av maten, samtalar eller på annat sätt samlas i en mindre grupp och delar matupplevelsen.

Eva Johansson, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet och högskolan i Stavanger har genom en utvärdering av en studie utförd om barns och pedagogers möte i förskolan gett en beskrivande bild av hur en forskare upplevde en interaktion mellan barn och pedagog vid den pedagogiska måltiden på en av förskolorna där studien utfördes. Hon menar att barn och pedagoger möttes i aktivitet där närvaro och samspel var centralt. Pedagogen försökte uppleva och dela världar med barnen, känna intersubjektivitet i aktiviteten med barnen (Johansson 2011, s.27-28). Men för att mötas i den intersubjektiva världen menar Johansson att emotionell närvaro, närhet till barns perspektiv och att kunna vara lekfull och nyfiken ett av kriterierna för att kunna mötas som subjekt i en gemensam livsvärld (Ibid, s.12). I mitt dilemma var det enda klara syftet med måltiden att hinna i tid till nästa aktivitet. Kommunikationen blev av strategisk karaktär, där målet att hinna i tid till vilan viktigast för mig i stunden och mitt intersubjektiva samspel med barnen uteblev.

Barnens psykosociala utveckling startar redan vid födseln, för att överleva behöver barnet omvårdnad och har en medfödd förmåga att känna intersubjektivitet. Daniel Stern, professor i psykologi beskriver intersubjektivitet som "känslan att vara med någon annan" och fungerar som en "känslomässig motor i samspelet med andra" (Stern 2011, s.10). Den kognitiva förmågan att vilja samspela med sin omgivning utvecklas vidare och formas i den kulturella och sociala kontext barnet möter (Stern 2011). När barnen i förskolan får möjlighet att dela upplevelser, mötas i mindre grupper skapar vi vidare förutsättningar att öva sig i moral och etik, hur vi är mot oss själva och andra människor. Jag vill i "stressmåltid" uppleva intersubjektivitet, en närvaro med barnen men vi delar inte världar då jag är inne i min egen tankebubbla. Oro och stress blockerar mig ifrån ett givande samspel och interaktion med barnen vid

måltiden. Jag tycker förskola som institution och skola har en möjlighet att erbjuda regelbundenhet i den dagliga strukturen vilket många barn behöver för att känna sig trygga.

Gunilla Niss och Anna-Karin Söderström vilka är verksamma inom förskolan som förskollärare och skolpsykolog har lång erfarenhet inom sina yrken och menar att ”barnens signaler och behov måste vara vägledande i arbetet” (Niss & Söderström 2006, s.7). Men i ”stressmåltid” har jag inte lyckats fånga upp barnens signaler och samtal under måltiderna då fokuseringen funnits i mitt inre mående istället för hos barnen och deras utveckling och socialisering. Den pedagogiska måltiden kan vara ett bra forum för lärande och gemenskap där goda relationer skapas mellan pedagoger och barn. Jag undrar hur de blyga och tillbakadragna barnen som individer uppfattat ”stressmåltid”.

I boken *Psykologi i förskolans vardag* skriver psykologen Anna Hellberg om blyga barn och att förskolan generellt passar bäst för de barn som är sociala och utåtriktade (Hellberg 2015, s.145). Hon menar att sociala förmågor ses som en resurs och uppmuntras i förskola och skola. I dilemmat kan en negativ följd av min stress vara att jag inte lyckades skapa en trygg och kommunikativ relation med de försiktiga barnen, vilket skulle kunna stärka dem i deras kommunikativa språk och talutveckling om jag som pedagog vågat släppa min oro och stress och njutit av nuet i måltiden och lyssnat till barnens signaler.

Utifrån min tolkning av forskaren Pia Williams syn på Vygotskij sociokulturella perspektivet kring utveckling där social interaktion och kommunikation är viktiga för att stimulera barns emotionella, intellektuella och övriga utveckling, behöver vi pedagoger och andra vuxna skapa meningsfulla aktiviteter för de blyga barnen så de vågar och vill kommunicera med andra (Williams 2001, s.35). Det kan vara oron för att jag inte hann med att uppmärksamma de försiktigare barnen som en del stress grundade sig i i ”stressmåltid”. Hallberg påpekar att de barn som ofta hamnar i skymundan kan man uppmärksamma och söka ögonkontakt med under de fasta rutinerna i förskolan, vilket kan stärka barnet i hans kunskapsutveckling och självförtroende, då barnet skapar en trygghet till pedagogen och gruppen (Hallberg, s.149). Genom Hallberg delar jag åsikten att blyga barn har ”lika stor rätt till sin personlighet och sitt sätt att vara som alla andra” (Ibid, s.145). Genom att skapa goda relationer, kan man stimulera barnet att vilja uttrycka sig och använda talet i interaktionen med andra och utveckla språket som i sin tur, kan verka som verktyg för den kognitiva utvecklingen och sedan kunna internalisera och utöva kunskap i andra kontextuella miljöer. Hallberg refererar till FN:s barnkonvention och paragraf 29 där det står ”att barns utbildning ska syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga” (UNICEF Sverige 2009, s.28). Utifrån ”stressmåltid” som en

lärandesituation missade jag möjligheten att skapa subjektiva möten med barnen där jag kunde lärt känna dem som individuella personer i en mindre grupp vilket kunde banat väg för framtida förutsättningar att skapa en verksamhet som passar alla oavsett om man är blyg, framåt, explosiv, introvert, eller på annat sätt i sin personlighet.

Kunskap i praktiken

I boken *Skriva- en metod för reflektion* menar Hammarén hur skrivandet kan vara en metod för reflektion kring det egna handlandet i en situation man inte utforskat tidigare (Hammarén 2010, s.5-8). Skrivandet hjälper mig att se tillbaka på en situation där jag kände mig stressad och otillräcklig som pedagog. Att utforska och göra en skriftlig tolkning av mitt dilemma ger mig möjligheten att finna ny användning för min erfarenhet och förändra uppkomsten till liknande dilemman i framtiden. En bidragande faktor till min upplevda stress vid måltiden är upplevelsen att sakna praktisk erfarenhet av att arbeta med små barn i grupp. Insikten är något jag kommit fram till under skrivprocessen och får mig att reflektera kring min praktiska kunskap i ”stressmåltid”.

Vid Södertörns högskola grundar sig den praktiska kunskapen främst på teoribildning utifrån filosofen Aristoteles syn på kunskap och en hermeneutisk metod. Bernt Gustavsson som är forskare och lärare vid Linköpings universitet redogör för Aristoteles teoretiska begrepp i sin bok *Kunskapsfilosofi-tre kunskapsformer i historisk belysning* att kunskapsteorin *fronesis* är en praktisk klokhet eller förmåga att använda en god omdömesförmåga i praktiken. Jag reflekterade inte över situationen i ”stressmåltid” att jag kände en inre stress eller var frånvarande mentalt, det är en reflektion och insikt jag kommit till i efterhand i mitt essäskrivande. En annan filosof som är intressant för praktisk kunskap är Donald Schön som skapade en vetenskaplig teori kring kunskap i handling och yrkeskunnande där reflektionens betydelse för kunskapsutveckling är betydelsefull. Schön menade enligt Molander att reflektionen används hela tiden i handling (Molander 1996, s.132). Molander skriver vidare att ”Schön anser att den tekniska rationaliteten är oförmögen att täcka mer än en liten del av det kunnande och den konst som utgör den yrkeskunniga eller professionella praktikers kompetens” (Ibid, s.134). I mitt dilemma hade en eller flera praktiska erfarenheter av att arbeta i en småbarnsgrupp gett mig mer praktisk kunskap än den vetenskapliga kring hur man äter med små barn i grupp. Det blir tydligt för mig att *fronesis* är en kunskap som kan ”ses som knuten till olika gemenskaper” (Gustavsson 2001, s.161). Den behöver praktiseras i de sammanhang vi befinner oss i kombination av reflektion för att utveckla *fronesis* vilken är en kunskap som jag anser är den främsta att sträva efter i arbetet som pedagog där man jobbar med mellanmänskliga kontakter. För att utvecklas och bli en bättre pedagog i arbetet med de yngsta barnen inom förskolan behöver jag mer praktisk erfarenhet. I dilemmat stagnerade jag i min praktiska

kunskapsutveckling då den inre stressen blockerade mig mentalt och hindrade mig från att kunna reflektera i handling vid den pedagogiska måltiden.

Den vetenskapliga kunskap jag tar till mig genom högskolestudier har rustat mig med olika perspektiv och sätt att se på barns utveckling och lärande ur olika pedagogiska och psykologiska teorier. Aristoteles kallade det vetenskapliga begreppet episteme med betydelsen ”vetande och nödvändigt betingat som inte kan förhålla sig på annat sätt”(Ibid, s.33). När jag serverade barnen mat i ”stressmåltid” ville jag uttrycka mina värderingar som går i linje med *Läroplanen för förskolan 98/10* som vilar på en demokratisk grund där alla ska ges lika värde och rättigheter (Lpfö98/10, s.4). Jag serverade mat till det barn som var lugnast först. Jag ansåg att jag agerade demokratiskt och etiskt rätt i mitt handlande efter *Läroplanens 98/10* riktlinjer. I *Aristoteles-den nikomachiska etiken* uttrycker Aristoteles att ”målet för våra strävanden är någonting gott- och som allt och alla eftersträvar” (Aristoteles 1988, s.20). I stunden agerade jag efter de förutsättningar jag hade att tillgå då. Jag trodde jag agerade rätt som serverade barnen mat efter uppförande. Aristoteles menade att den goda och mest eftersträvandsvärda kunskapen är samhällskonsten, hur man påverkar samhällets etik och utformning. Han bortsåg inte från den individuella kunskapen men skrev ”även om individen och samhället har samma mål, förefaller det vara en större och mer fullkomlig uppgift att nå det och bevara det för samhällets räkning” (Ibid, s. 21). När jag tolkar min yrkespraktik i dilemmat som stressad pedagog där jag ville se till allas intresse i barngruppen blev resultatet en stressad och högljudd måltid utan något gott ändamål. Det resulterade i att jag förlorade mitt omdöme och förnuft då situationen kändes ovan med fler barn som krävde min uppmärksamhet på samma gång.

Genom att ha ett gemensamt syfte och förhållningssätt kring måltiden som aktivitet där vi diskuterat vad en pedagogisk måltid ska innebära i praktiken hade situationen kanske sett annorlunda ut. Reflektion i den praktiska verksamheten är en förutsättning för att nå kunskap, att vara medveten om hur något görs men i handlingen också veta varför man gör på ett visst sätt skriver Bernt Gustavsson om den ”praktisk-produktiva kunskapen *techné*” (Gustavsson 2001, s.101-104). När jag tänker tillbaka, var mitt främsta syfte med mitt agerande vid måltiden att servera barnen mat och sedan hinna i tid till vilan innan ett visst klockslag.

Förförståelse och insikt

När jag läser ”stressmåltid” vill jag gå in och rycka upp mig själv, ta tag i situationen och utföra ett kvalitativt arbete. För att nå en kunskap lik *fronesis* där mina värderingar kommer till uttryck i praktiken

måste jag inse att ”normer och värden är inbyggda som slumrande möjligheter i rådande förhållanden och handlingsmönster” skriver Bernt Gustavsson (Gustavsson 2001, s.163).

Olika verksamheter kräver olika kunskaper som måste praktiseras och utmanas. I ”stressmåltid” var jag som pedagog osäker och rädd att agera fel vid måltiden. Men genom att våga fela kan man komma till nya insikter och kunskaper vilket kan stärka mig i rollen som framtida förskollärare och lyckas påverka måltidens utformning till att bli det forum för lärande som jag önskar. Jag behöver agera och reflektera, gestalta det jag uppnå och inkludera hela arbetslaget och barngruppen i värderingar och lärande vi vill ska gestalta och prägla verksamheten.

I reflektionen kring ett upplevt dilemma som genom skriftlig gestaltning och en hermeneutisk tolkning av min roll som stressad pedagog vid måltiden ” rör sig förståelsen ständigt från helhet till del och tillbaka till helhet” (Gadamer 2002, s.137). Ur delen kan jag urskilja att min praktiska klokhet (*fronesis*) vid måltiden brast då jag saknade erfarenhet kring att äta med små barn i grupp vilket ledde till en oro som eskalerade och skapade en inre stress hos mig. Den inre stressen och mentala frånvaron jag kände i ”stressmåltid” kan ha skapat en otrygghet och negativ påverkan hos barnen. Per-Johan Ödman som är professor och pedagog skriver att

En hermeneutisk tolkningssituation bör således enligt Gadamer bygga på en förväntansfull öppenhet för att något ska hända. Uttolkaren tar inte texten i besinning genom att försöka fatta den intellektuellt. Tolkningsprocessen består istället av att man låter en värld öppna sig. (Ödman 2005, s.21).

Tolkningsprocessen jag gör genom att gå från helhet till delar och sedan tillbaka till helhet har öppnat en ödmjuk insikt i att min stress kan ha grundat sig i en brist på reflektion i verksamheten kring syftet med måltiden. Mina egna värderingar och syn på måltiden som ett centralt forum för lärande och samspel gav sig inte uttryck i verkligheten utan låg inbäddade och gav sig till känna i ”drömmen”. Kontrasterna jag upplevde i ”stressmåltid” och ”drömmen” fick mig att vilja studera en annan verksamhet där jag visste att förskolan hade ett aktivt pedagogiskt tänk kring måltiden och låta den öppna upp för en ny erfarenhet och tolkning i mina reflektioner om hur en måltid kan bli ett forum för lärande. Under observationsdagen på den andra verksamheten fick jag under lunchen möjlighet att göra en öppen intervju med pedagogen Nina om hennes förhållningssätt till begreppet pedagogisk måltid.

Den närvarande pedagogen

Kvalitativ intervju

Jag inleder med observerande blick barngrupp och pedagog hur de betar sig när de anländer till matbordet. Där observerar jag att barnen är rutinerade och direkt hittar till "sina" platser. Att inta rollen som observatör och "icke deltagande" i gruppens dialoger och samspel är svårt. Barnen bjuder in mig i deras uppenbara gemenskap. Mitt emot mig sitter pedagogen Nina. Hennes blick riktas mot barnen och jag möter upp hennes blick vid lämpligt tillfälle för att ställa en öppen fråga som resulterar i en dialog om måltidens syfte. Nedan är ett urklipp:

Jag: Hur tänker du kring måltiden på förskolan?

Nina: Måltiden ska vara en trevlig och avkopplande stund med barnen i mindre grupper. Vid måltiden får vi tid att sitta ner tillsammans och jag får möjlighet att uppmärksamma barnen. Maten förenar oss och alla blir sedda och hörda. För mig är det viktigt att varje dag ha någon personlig kontakt med varje enskilt barn. Måltiden är ett bra tillfälle att kunna möta barnen och få ögonkontakt. När barnen är uppdelade i mindre grupper vågar de uttrycka sig mer och får en tydligare plats och utrymme i gruppen.

Jag: Vilka faktorer har spelat roll för att skapa en måltid som är inbjudande och avkopplande enligt dig?

Nina: Vi har en tydlig struktur kring hur vi placerar oss pedagoger och borden. Borden är placerade i olika rum och vi pedagoger roterar bord varje vecka. Det har skapat en tydlighet för oss som arbetsgrupp och för barnen, de får möjlighet att lära känna alla pedagoger och mötas under rofyllda omständigheter.

Jag: Ni arbetar i "åldersnära" barngrupper och arbetslaget följer barngruppen genom hela förskoletiden. Hur ser du på det?

Nina: Det skapar bra förutsättningar att till goda och hållbara relationer. Man lär sig hur kollegorna fungerar och det skapar ett klimat där man vågar vara sig själv.

Jag: Vad tycker du om att barnen har fasta platser och att det är pedagogerna som roterar bord?

Nina: Jag upplever att barnen mår bra av att veta vad som förväntas av dem när de kommer till bordet för att äta. Vi är ofta ute på utflykt på förmiddagen och kommer tillbaka vid lunch. De gemensamma utflykterna som vi gör flera gånger i veckan skapar samtalsämnen att mötas i vid måltiden.

Barnen skapar goda relationer med sina bordskamrater och blir trygga med varandra.

Den trygga samvaron vid maten skapar förutsättningar till att våga be om mer mat, skicka fat till varandra och så vidare.....

Jag: Finns det fler aspekter som har påverkat den pedagogiska måltiden och utformandet av måltidssituationen?

Nina: Barnen har inplanerade ”barn råd” ett par gånger per termin där representanter från varje avdelning möts och får komma med förslag på maträtter som ska serveras under ”önskeveckan” som sker med jämna mellanrum. Det är ett populärt och uppskattat inslag i verksamheten. Det gynnar även det demokratiska samtalet och dialogen då barnen behöver lyssna på varandra och komma överens.

Med den ostrukturerade observationen där jag iakttog barnens och pedagogernas agerande och den öppna intervjun i tankarna dras jag till filosofen Gadamer som antydde att vi alla har en förförståelse inom oss som har präglats av erfarenheter och kulturella arv. Förförståelsen betyder att vi alla bär på ett förflutet som har präglat oss som människor och hur vi ser på olika händelser och företeelser (Thomassen 2008, s.95-96). Svunna minnen av att måltiden ska vara en plats för gemenskap och avkoppling har jag med mig från barndomen. I mötet med Nina kom jag till insikt och upplevde en samhörighet i hennes värderingar. Mina tidigare erfarenheter och mina värderingar speglades i hennes sätt att vara och uttrycka sig. Nina sa klart och tydligt att hon ville uppmärksamma alla barn som individer någon gång under dagen. Hon menade att måltiden var ett perfekt ställe att få ögonkontakt och mötas i dialog med barnen. Hur lunchen var strukturerad med bord i olika rum för att bilda mindre grupper för att skapa möjligheter till utrymme för barnen i mindre sammanhang.

Jag är glad över, att få uppleva en verksamhet där ett av läroplanens mål är tydligt förankrade i praktiken. Läroplanen för förskolan 98/10 menar att, förskolläraren har ansvar över att ”barn ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen och får stöd i sin sociala utveckling” (Lpfö98/10, s.11). De barn som gjorde lite väsen av sig på förmiddagens utflykt tog för sig mer under den pedagogiska måltiden och delgav oss sina tankar och funderingar. De mer försiktiga och blyga barnen blommade ut och tog plats. För mig var det ett bevis på att de barn som kan vara försiktiga i sin person kan gynnas av att vistas i mindre grupper. I mindre konstellationer är det lättare att fästa uppmärksamhet på enskilda individer än i storgrupp. I dialog med Nina och som observatör av verksamheten kände jag mig trygg och lugn. Likheter i mötet med Nina och ”Drömmen” är slående lika.

I ”Drömmen” sätter sig barngruppen vid ett dukat bord där maten är snyggt upplagd på faten, vid min plats står en tallrik snyggt framdukad och jag känner mig inkluderad, uppfylld av alla sinnesintryck från

den väldoftande maten och en trevlig atmosfär. Känslan att ”den pedagogiska diskussionen-reflektion, dialog och lärande samtal och delaktighet ” som Dahlberg och Åsen beskriver är likt honnörssord inom den Reggio Emilia-inspirerade förskolan ligger i luften (Dahlberg och Åsen 2011, s.241).

Barn och pedagoger möts i ett forum som spinner vidare på förmiddagens aktivitet. Avdelningens alla barn och pedagoger har gemensamt upplevt en utflykt som formats till en kulturell praktik, något gruppen gör tillsammans på bestämda dagar. Vid måltiden kan barn och pedagoger mötas i dialog där reflektion, kulturella symboler och symbolspråk kan införlivas då diskussionen utgår från gemensamma upplevelser och skapar en god grund för inkludering och samhörighet i gruppen. Symboler och symbolspråk kommer jag reflektera om längre fram i essän.

En förutsättning för den lugna och inspirerande lunchen är att jag som pedagog tillsammans med barnen känner mig lugn och inkluderad i måltiden. Tallrikar, bestick, glas och matskålar står framdukat på borden. Vi sätter oss alla samtidigt och jag kan möta barnens frågor och blickar under intag av måltiden som smakar fantastiskt. Som pedagog känner jag mig fokuserad och att mitt arbete är roligt och givande. Att skapa en relation med varje barn i en mindre grupp är viktigt då barnen i barngrupperna ofta är många till antalet. Vygotskij menade att vi genom sociala relationer hela tiden omkonstruerar världen och utvecklas som människor (Säljö 2011, s.166-167). Men för att våga utvecklas är just att känna trygghet en stor grundförutsättning för att barnen ska utveckla en stark självkänsla som gynnar dem i deras kunskapsutveckling. Med Vygotskij som inspiratör i mitt arbete med barn och kollegor vill jag skapa goda relationer i en miljö som är tillåtande och skapar möjligheter och inbjuder till kulturella möten vilket lunchen i ”drömmen” blev. Jag vill som pedagog agera som inspiratör till barnens språkliga och sociala utveckling. Att dela tankevärldar med varandra genom språk och kommunikation som sedan kan internaliseras och utvecklas vidare hos barnen i andra sociala eller kulturella möten skriver Roger Säljö om Vygotskijs teori. Att kommunicera och lära sig tal främjar den kognitiva tankeprocessen (Säljö 2011, s.153-164). I ”drömmen” tränar de små barnen in många begrepp som varm, kall, hårt och mjukt med mera vid den pedagogiska måltiden. Vi pedagoger som deltar använder ett medvetet språkbruk där vi benämner föremål på borden och uppmuntrar barnen att fråga efter det önskade föremålet.

Lärande i pedagogisk måltid

I mitt dilemma ”stressmåltid” känner jag mig orolig och stressad över en situation jag upplever att jag inte bemästrar. Måltiden inom förskolan är för mig ett centralt inslag i förskolans verksamhet och jag valde därför att utföra en ostrukturerad observationen och intervju på en förskoleavdelning i Stockholm där den pedagogiska måltiden aktivt används som ett forum för lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Genom att delta och utföra en observation på förskolan har jag upplevt hur en pedagogisk måltid kan

utmytna i en harmonisk och lärorik aktivitet. Genom att skriva en egenupplevd essä har jag pendlat mellan att vara subjekt och objekt i dilemmat. Intervjun med Nina och observationen av barngruppen där hon arbetar som pedagog hjälpte mig att se pedagogens inverkan på hur måltidssituationen kan arta sig. Det gav mig en praktisk erfarenhet av hur en lärorik miljö kan utformas. Runa Patel och Bo Davidson beskriver hermeneutiken som att göra tolkningar av ett sammanhang i sin helhet för att sedan gå in på delarna (Patel & Davidson 2011, s.30-31). Intervjun med Nina var ett sätt för mig att granska och tolka delarna av en aktivitet som måltiden är. Genom att jämföra ”stressmåltid” och ”drömmen” objektivt, alltså utanför det aktuella skeendet och göra en tolkning av mig som subjekt i dilemmat har min förståelsehorisont vidgats. Gadamer menade att förståelsehorisonten alltid bär med sig en förförståelse, vi är som människor präglade av vår historia i en speciell kultur (Ibid, s.94-95). I processkrivandet där mina tankar bollas mellan mina två berättelser och den kvalitativa intervjun kommer jag tillbaka till barnen och vad de ur ett pedagogiskt syfte kan stimuleras i genom måltiden där Nina deltog. Vid måltiden var Nina mentalt närvarande och hade en klar blick. Hon såg glad och trygg ut. Jag kunde inte spåra några tendenser till stress. När jag minns tillbaka upplevde även jag ett lugn i stunden. Alla barnen vid bordet kom till tals och ljud nivån var bra. Bordet var redan dukat när vi slog oss ner för att äta och maten doftade underbart. Vi hade alla vid bordet deltagit i förmiddagens utflykt som hade gått till en park vilken var välbekant för barnen och de kändes förtrogna med varandra i samvaron.

Pia Williams, docent och forskare vid Göteborgs universitet hävdar i sin tolkning av Vygotskijs sociokulturella teori att ”socialt samspel är den viktigaste drivkraften i barns utveckling, och utgår från att lärande och utveckling står i relation till varandra från barnets första levnadsdag, där språket utgör den utlösande mekanismen för utveckling” (Williams 2001, s.35). I ”drömmen” och i observationen av Ninas verksamhet utgör den aktuella kulturen som råder rum för språkliga aktiviteter. Verksamheterna har utformat ett fungerande arbetssätt där barnens utveckling och lärande genom samspel verkligen får utrymme. En utvecklingsprocess äger rum först när kunskapen har internationaliserats och kan praktiseras i andra sociala och kulturella miljöer (Ibid). Min uppfattning och förståelse av internalisering är att den rymmer olika dimensioner som verbala, fysiska, kognitiva och intrapsykologiska processer (Ibid, s.36). Kunskap kommer ”utifrån och in” enligt Williams.

När barnen och pedagoger i ”drömmen” är ute på utflykt i en miljö som barnen känner väl igen och känner sig trygga i vågar barnen mötas i sociala samspel som blir en kulturell miljö att mötas i. När barnen kommer tillbaka från förmiddagens utflykt eller aktivitet blir måltiden ett centralt forum att mötas i och uppleva tillsammans i en mindre grupp som skapar förutsättningar för pedagog och barn att utmanas i en ömsesidig dialog. En viktig faktor för att skapa en god atmosfär vid måltiden är hur borden

är uppdelade. Både i ”drömmen” och i intervjun med Nina var barngruppen indelade vid bord i separata rum. Pedagogikprofessorerna vid Göteborgs universitet Pia Williams, Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson nämner i boken *Barngruppens storlek i förskolan* att ”måltider och avklädning kan bli stressmoment när det är trångt, och samtal mellan vuxen och barn försvåras”(Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson 2016, s.68-69). Att dela barngruppen i mindre grupper i separata rum vid måltiden har jag i min yrkespraktik som barnskötare tidigare haft en skeptisk inställning till då jag haft synen att måltiden är något vi delar alla tillsammans men jag kan nu urskilja ett värde i att dela barngruppen mellan de olika rummen. Som pedagog känner jag lusten komma tillbaka till att bli förskollärare när jag tänker på den pedagogiska måltiden där språkandet och mötet mellan deltagarna i en social kontext kan ta vid.

Språkutveckling

Med en kulturell mångfald inom det svenska samhället och i barngrupperna på många förskolor behöver vi pedagoger se varje barn som unika i sitt sätt att ta till sig kunskap och utveckla kommunikativa färdigheter. Jag tycker vi ger dem en bra start och förutsättningar genom att skapa mindre sociala grupperingar. I ”stressmåltid” mötte jag en barngrupp som bestod av skilda individer med skilda behov. Genom att ha delat barngruppen vid bord i separata rum kunde vi pedagoger gynnat språkutvecklingen och kommunikationen mellan barnen. I stressmåltid var vi alla samlade i ett rum där ett par barn var trötta och ett par andra uttryckte sin hunger. Det resulterade att barnen påverkades av varandra och ljudnivån blev påtagligt hög. När jag läser boken *Små barn i förskolan* av förskolläraren Gunilla Niss och psykologen Anna-Karin Söderström som menar att man vid lunchen med små barn bör se till att det blir en positiv upplevelse där man bör prioritera barnens hunger och iver istället för att lära dem vänta på sin tur blir jag lite konfundersam och splittrad (Niss & Söderström 2006, s.100-101). I ”stressmåltid” var en viktig aspekt och värdering i mitt handlande att ömma om barnens empatiska utveckling och ”förmåga till ansvarskänsla och social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs” (Lpfö98/10, s.4). Mitt agerande genom att servera de lugnaste barnen före dem som hade mest hungerskänslor och uttryckte dem blev kontraproduktivt istället för ett lärande att vänta på sin tur. Jag krävde kanske för mycket av barnen när de bara uttryckte sin entusiasm och iver över att få mat. Kanske skulle den inre stress och oro jag kände i dilemmat minskat av en mindre grupp barn vid samma rum och bord. De intensiva studierna till att bli förskollärare och viljan att agera för ett demokratiskt klimat som genomsyrar Lpfö98/10 och det svenska samhället kanske stigit mig åt huvudet och mitt praktiska handlande och förnuft tynat bort. I mitt praktiska agerande har jag alltid försökt bemöta barnen med respekt och förklara varför de får stå tillbaka och vänta på sin tur. Den teoretiska kunskapen har skapat en osäkerhet i mig, det känns som min ”fingertoppskänsla” för det naturliga umgänget med barn

kantas av en massa måsten att agera på ett formellt sätt. I bemötandet har jag förstärkt det verbala språket med stöd av tecken och gester för att vara så tydlig som möjligt i min kommunikation med barnen. ”Tecken som stöd” eller också kallat TAKK är inte ett eget språk utan ett pedagogiskt komplement till det verbala språket skriver logopeden (Heister Trygg 2006, Teckenhatten förlag). Genom att använda TAKK kan det undvika missförstånd och främja språkutvecklingen och korsa språkliga barriärer. I arbetet med små barn är vi pedagoger inom förskolan ofta de första vuxna och barn socialt möter utanför hemmet och det är därför viktigt att vi skapar goda förutsättningar till att kunna kommunicera. Att använda tecken till det talade språket har jag länge uppskattat att använda mig i arbetet med barn. TAKK kan appliceras till de flesta verksamheter där man arbetar med mänskliga kontakter.

I mitt inledande berättelse ”stressmåltid” beskriver jag hur jag sätter mig ner vid ett bord och slukar i mig maten och tittar upp mot väggklockan för att hinna till nästa aktivitet vilan i tid. Vid måltiden visade jag inga tendenser till att använda mig av tecken som stöd i samspelet med barnen. Jag upplever att det föll bort i min upplevda stress och med en mer mentalt närvarande pedagog vid måltiden hade TAKK vart ett bra stöd i den pedagogiska måltiden och i barnens kommunikationsutveckling anser jag.

Kommunikation och begrepp förståelse är länken mellan kunskap och utveckling och genom att stimulera kommunikation och tankeprocesser hos barnen vill jag precis som i ”drömmen” och i intervjusituationen med Nina uppleva en pedagogisk måltid där Vygotskijs teorier om språket och kulturens relevans för barnets utveckling ges ett stort värde.

Åsa Wedin som är språkforskare vid Örebro universitet delar mitt sociokulturella perspektiv på utveckling att ”människan är en social varelse och språk är centralt för människans sociala liv”. Hon menar vidare att ”det lilla barnet har en medfödd förmåga att lära sig mänskligt språk genom social interaktion med andra människor” (Wedin 2011, s.29). Min tolkning av det sociokulturella perspektivet är just att allt lärande utgår ifrån interaktion mellan människor där man delar mentala världar och kulturer. Roger Säljö som forskat inom lärande och utveckling hos individer och kollektiv menar utförligare i sin tolkning av Vygotskijs texter att det sociokulturella perspektivet på barns utveckling sker i två led, det ena biologiska som styr kroppsliga funktioner och den andra den kulturella linjen. Vi formas och utvecklas i den kultur vi lever och existerar i. I Vygotskijs teorier spelar språket en nyckelroll, genom kommunikationen blir det lättare att bli delaktig i kulturella möten (Säljö 2011, s.161). I ”Stressmåltid” hindrade min mentala utmattning det sociala samspelet och interaktionen mellan mig och barnen. Jag ville i mitt mentala landskap socialisera med barnen och använda enkla men många begrepp

för att uppmuntra språkutvecklingen och utöka deras ordförråd. Språket och kommunikation rymmer den sociokulturella aspekten mediering för förståelse i kulturella gemenskaper.

Mediering

Sandra Smidt använder mediering som ett centralt begrepp i Vygotskijs teori om språkutveckling hos barn. Enligt henne är ”mediering olika sätt att kommunicera, främst genom tecken och symboler, i syfte att förstå och förklara eller representera världen och våra erfarenheter (Smidt 2013, s.43-46). Smidt menar att mediering utvecklas och förfinnas i den kulturella kontext den verkar i. I min observation med Nina och hennes barngrupp märkte jag en språklig kultur där de i samspelet med varandra talade om gemensamma symboler som de genom regelbundna utflykter i närområdet skapat en samförståelse kring. Symboler på utflykten som diskuterades var allt från stigar, stenar och träd. Objekten blev symboler för olika ställen att stanna och samlas vid. I den pedagogiska måltiden ”plockade” barnen fram sina erfarenheter i mediala samtal. På utflykten ropade Nina till barnen som gick en bit före ”stanna vid den stora stenen!”. Barnen stannade sedan och väntade in hela gruppen. Jag fick genast intrycket av att vägen var väl bekant för barnen. För Ninas barngrupp och med henne som pedagog har de skapat kulturella redskap för att komma ihåg vissa händelser som blir förknippade med objekt. Smidt menar att kulturella redskap främjar tankeprocessen och kommunikationen då de kan symbolisera händelser som inte längre finns synligt framför oss (Ibid).

I ”stressmåltid” kände jag som pedagog en inre stress och var mer fokuserad på mig själv och att hålla tiden än att vara mentalt närvarande med barnen. Den mediala dialogen mellan mig och barnen i ”stressmåltid” där vi möttes i ett samförstånd kring symboler och gemensamma kulturella upplevelser kom inte till uttryck vid måltiden. Ett av Vygotskijs mest kända begrepp för utveckling är *den närmaste utvecklings zonen* eller också kallad den proximala utvecklingszonen. Enligt Säljö är den proximala utvecklingszonen en fas när ett barn eller en vuxen är mottaglig för att ta till sig en ny kunskap i stöttning av en annan mer erfaren person (Säljö 2011, s.167). En närvarande vuxen kan i den pedagogiska måltiden se sig som en mer erfaren person och utmana barnen i barnens respektive proximala utvecklingszon och barnen kan lära av varandra. I samtalet med barn i en mindre grupp finns möjligheten att observera om barnen internaliserat och utvecklat nya kunskaper. Internalisering handlar om att praktisera inlärd eller upplevda erfarenheter i nya kontextuella miljöer och gemenskaper skriver Säljö (Ibid, s.171-174). Jag uppfattar att internalisering ägt rum när kunskap har integrerats inom barnet och kan plockas fram och användas utan någon annans vägledning eller stötning.

I min berättelse ”stressmåltid” var jag orolig och kände ett inre stresspåslag. När jag läser om *Små barn i vardagen* skriver Niss och Söderström om att de små barnen lever i nuet och behöver sammanhang i vardagen för att hålla uppe intresset. De menar att pedagoger inom förskolan ibland är för upptagna med att hinna med aktiviteter som är inplanerade att de missar att vara lyhörda inför barnen. (Niss & Söderman 2006, s.63) När jag tolkar min text och roll som pedagog i ”stressmåltid” och ”drömmen” så upplever jag en skillnad i min mentala närvaro. I dilemman som stressad pedagog befinner jag mig mentalt hela tiden framåt i tiden och tänker på nästa aktivitet och hur vi ska hinna äta klart innan ett visst klockslag. Det skapar en oroad och frånvarande pedagog vid måltiden. I ”drömmen” där jag var mentalt närvarande och ”i nuet” infann sig ett helt annat lugn och förmåga att lyssna till barnen vid måltiden. Vi förde en dialog vid bordet om det barnen funderade på just i stunden. Många av barnens tankar och funderingar kretsade kring förmiddagens aktivitet som de verkade tycka meningsfull.

Smidt skriver i sin tolkning av Vygotskijs teori att mediering ”handlar om att använda kulturella redskap eller tecken för att göra kvalitativa förändringar av tänkandet” (Smidt 2013,s.42). I ”drömmen” bejakade vi de fysiska redskapen i måltiden som ett stöd i att skapa en kulturell atmosfär som kunde främja till samtal och dialog. I dialogen används sedan det kulturella redskapet tal som innefattar tecken och symbolspråk vilket barngruppen utvecklat tillsammans och har en samförståelse kring då de genom regelbundna utflykter och aktiviteter skapat en egen samtalskultur och gemenskap (Ibid, s.41-44). Barn och pedagoger har tillsammans skapat en meningsfull miljö att samtala kring vid bordet. Jag upplevde i ”drömmen” och i observationen av Ninias verksamhet att den pedagogiska måltiden spann vidare på förmiddagens aktivitet likt ”en röd tråd”.

KASAM

När jag tänker tillbaka på hur jag upplevde ”stressmåltid” känns det vemodigt och som ett dilemma som lätt skulle kunna undvikas om jag tagit mitt ansvar att inbjuda till en dialog och reflektion med mina kollegor om hur jag upplevde situationen. Att reflektera med mina kollegor hade kunnat stärka mig och gett perspektiv utifrån deras reflektioner och tankar kring syftet med den pedagogiska måltiden. Att kunna föra en dialog och påpeka synpunkter anser jag är ett viktigt åtagande jag kommer ha i mitt framtida yrke som förskollärare för att skapa de bästa förutsättningarna till en meningsfull och välfungerande verksamhet. Nu i slutet av min essä kommer jag introducera avsnittet KASAM som är en psykologisk teori om hur man kan främja välmående och förebygga stress genom att skapa en meningsfull och begriplig tillvaro för barn och vuxna inom förskolan.

Författaren och skribenten Aroseus skriver att KASAM är en teori utvecklad av en professor i medicinsk sociologi vid namn Aaron Antonovsky som var verksam i Israel och studerade efter andra världskriget

hur judiska kvinnor lyckats behålla sin psykiska hälsa trots hemska upplevelser under kriget. Kvinnornas optimistiska och starka psyke intresserade Aaron och han ställde sig frågan hur ”människor förblir psykiskt friska?” (Aroseus 2013). Hans studie resulterade i ”KASAM”, teorin om hur man genom känsla av sammanhang kan uppnå välmående genom de tre begreppen ”begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (Ibid). Teorin kan appliceras på alla verksamheter och Niss och Söderman har i boken *Små barn i förskolan* nämnt hur man kan applicera teorin i förskolans verksamhet (Niss och Söderman 2006, s.63-68). Teorin är uppskattad att använda i mina reflektioner kring ”stressmåltid” och mitt dilemma för att se bortom mig själv och hur jag kunde ha stimulerat till att bygga upp en situation som verkar meningsfull för barnen, och i sin tur kan främja lärandet vid måltiden och skapa den ”röda tråden” jag upplevde i ”drömmen” och i Ninas verksamhet.

I sitt första begrepp ”begriplighet” menade Aaron att struktur och kontinuitet är det viktigaste för små barn vilket vi hade i form av de praktiska delarna som utevistelse, toalettbesök, måltiden och vilan (Niss & Söderman, 2006, s.65). I ”stressmåltid” började vi morgonen och dagen med att vistas ute, vilket vi gjorde de flesta mornar när vädret tillät. Jag upplevde att barnen kände en trygghet med utemiljön och uppskattade att vara där. När vi skulle gå in och hänga av oss alla vinterkläder började ett par barn klä av sig och ett par sprang iväg mot ”lekhallen” som ligger längst ner i korridoren. Jag fick där göra ett val att hämta tillbaka de barn som sprungit iväg. Här kan barnen upplevt en otrygghet och ovisshet vad som förväntades av dem och de sprang då iväg. De barn som lämnades kvar kan också blivit osäkra och hamnade i konflikt med varandra. Inom arbetsgruppen hade vi talat om att använda oss av bilder som kulturellt redskap för att förbereda barnen inför vad som skulle ske härnäst. I min tolkning av Roger Säljös beskrivning av kulturella redskap skulle bilden fungera som en artefakt, ett föremål att användas vid olika praktiska övergångar för att skapa tydlighet för barnen (Säljö 2011, s.163). Redan vid detta moment började min positiva närvaro övergå till en oro inför måltiden. Jag hade behövt stanna upp och befunnit mig mentalt med barnen ”där och då” och lyssnat till dem för att fånga deras uppmärksamhet och intresse.

Antonovskys andra begrepp ”hanterbarhet” beskriver Niss och Söderman att ”individens själv anser sig ha tillräckliga resurser för att möta olika situationer som hen hamnar i” (Niss & Söderman 2006, s.65). Begreppet belyser den personliga förmågan att kunna påverka situationer och omständigheter. De menar att det lilla barnet ofta vill utföra saker själv och uttrycker ”kan själv!” fast de inte riktigt kan utan stöd från en mer kunnig eller stöttande person. Har barnet någon som stöttar och uppmuntrar barnet i sin iver att kunna själv stimulerar man barnets lust och drivkraft att fortsätta försöka till att det till slut lyckas och barnet når en ny utvecklingsnivå. Roger Säljö skulle beskriva att barnet befinner sig i sin närmaste utvecklingszon och inom den proximala utvecklingszonen (Säljö 2011, s.167-168). Vid avklädningen av

vinterkläderna var min strävan att kunna uppmuntra barnen till att klä av sig overaller och skor själva eller hjälpa varandra vilket fallerade då barnen inte visste vad som förväntades av dem. I ”stressmåltid” minns jag min ambivalens över att hämta de barn som sprang iväg till lekhallen och att behöva lämna några barn kvar i hallen när vi skulle gå in ifrån utevistelsen. De barn som lämnades kvar var ivriga att komma in på avdelningen men behövde stöttning i avklädning av ytterkläderna. Deras intresse av avklädningen fördröjdes och barnen kunde inte hantera situationen och hamnade därför i en konflikt. När jag läser ”stressmåltid” och övergångsmomentet från utevistelse till avdelningen när vi befinner oss i hallen lämnades barnen till sin egen förmåga att tolka situationen och handla därefter.

I Antonovskys sista och tredje begrepp ”meningsfullhet” gör Niss och Södermans en tolkning av begreppet relaterat till små barn i förskolan att barnen behöver vara delaktiga i en aktivitet eller händelser för att skapa meningsfullhet (Niss & Söderman 2006, s.65-66). Ju mer barnen får påverka och vara delaktiga i olika aktiviteter och händelser stärker deras inre motivation, stimulerar lusten att vilja kommunicera och utveckla talspråket. Jag tänker att barnen vid ”stressmåltid” hade kunnat motiveras av att inkluderas mer i måltidens utformning. Som pedagog hade jag kunnat ställa fram matskålar och grönsaksfat på bordet för att barnen skulle få visa på och benämna vad de ville ha upplagt på sin tallrik. På så vis hade barnen fått vara delaktiga och påverka den pedagogiska måltiden. I ett längre skede hade barnens motivation till att verbalisera vad man önskar för mat kunnat bidra till dialog och monolog vid matbordet som i sin tur gynnar språkutveckling och tänkandet. I min framtid som förskollärare kommer jag ha som inre strävan och mål att lyssna mer till barnen och vara närvarande mentalt. I förskolans interkulturella miljö, där barn och vuxna från olika bakgrund möts tror jag att den viktigaste utgångspunkten i interaktionen är att barnen får vara medskapare och delta i alla aktiviteter som sker på förskolan. De praktiska övergångarna mellan olika aktiviteter som påklädning och dukning är lika ofta förekommande som den pedagogiska måltiden och behöver också göras meningsfulla för att motverka stress och minska oro.

Slutord

Att skriva en essä som metod för ett egenupplevt dilemma i förskolan har varit lärorikt. Genom reflektionen har jag pendlat mellan att se mig som objekt och drabbad av en inre stress och på vilket sätt jag istället som subjekt kunde agera som pedagog för att forma den pedagogiska måltiden till ett forum för lärande.

I min inledande berättelse ifrågasatte jag min lust att bli förskollärare då jag kände att den inre stressen tog över mitt psykiska mående. Jag befann mig i mental limbo och var inte den närvarande pedagogen vid måltiden som jag ville vara. När jag granskar, reflekterar och går igenom min essä och tänker på

stressens konsekvenser vid den pedagogiska måltiden tror jag en negativ effekt kan vara att jag överfört min stress på barnen, eller att de inte kände sig sedda och bekräftade som individer. Vygotskijs sociokulturella syn på lärande där interaktionen är av största betydelse för kunskap och utveckling kan ha påverkats negativt och försumrats då min mentala närvaro i samspel med barnen blockerades av inre oro och stress.

I mina reflektioner uppmärksammar jag hur min stress grundar sig i en oro och okunskap hur man äter med små barn i en grupp. Oron eskalerar till att skapa en inre stress hos mig som jag upplever kan påverka barnen och den pedagogiska måltiden som lärandesituation.

I den inledande berättelsen ”stressmåltid” beskriver jag mig som en stressad och ofokuserad pedagog för att sedan i ”drömmen” beskriva hur jag upplever en givande måltid efter mina egna tankar och värderingar. De olika berättelserna skiljer sig mycket åt, för att uppleva vad som kan ha bidragit till min inre stress valde jag att besöka och observera en annan verksamhet där den pedagogiska måltiden fungerade som ett centralt forum för lärande. Med iakttagelser och upplevelser från verksamheten fick jag en ”aha”-upplevelse hur jag önskar att den pedagogiska måltiden kan byggas upp på ett liknande vis genom att aktivt delta i ett intersubjektivt möte med barnen som bygger på kommunikation utifrån kulturella och gemensamma upplevelser. I essäns sista kapitel diskuterar jag och reflekterar över den psykologiska teorin KASAM, ”teorin om meningsfullhet” och hur jag i arbetet med barnen skulle kunna främja lärande, välmående och motverka stress genom att skapa meningsfulla sammanhang i vardagen på förskolan. Alla aktiviteter bör löpa som en ”röd-tråd” genom varandra, och via den röda tråden kan en gemensam förståelse och meningsfullhet i förskolans verksamhet utvecklas hos barn och pedagoger, vilket enligt teorin KASAM kan skapa trygghet och goda psykologiska förutsättningar för den pedagogiska måltiden som lärandemiljö. De gemensamma upplevelserna som utgångspunkt vid måltiden kan bjuda in alla barn till konversation, även de blyga och försiktiga.

Vid en sista tillbakablick av min uppsats ”*Ris, ris-jag vill bara ha ris!*” kommer jag till en del värdefulla insikter vilka jag kan ha med mig som erfarenheter i framtiden. Min inre stress blockerade mig mentalt som pedagog, och den inre drivkraften till att utbilda mig till förskollärare började ifrågasättas. Jag blev självkritisk och kände mig usel som pedagog när den gemensamma måltiden i förskolan blev ett stressmoment. För att bli mer positiv och närvarande i rollen som pedagog i framtiden kommer jag ha teorin KASAM i baktankarna om hur man kan motverka stress genom att skapa en meningsfull verksamhet i praktiken, för barn och pedagoger. Även att lyfta reflektionen om måltidens pedagogiska syfte i arbetsgruppen där vi kan ventilerar och ge varandra feedback för att skapa bättre förutsättningar vid lunch är något jag kommer öva mer på i mitt framtida yrke som förskollärare.

Jag ser ljusst på framtiden som förskollärare och tycker fortfarande att måltiden är en nyckelsituation i den dagliga verksamheten som förskolan bedriver. Vid ett genomtänkt och strukturerat förhållningssätt vid den pedagogiska måltiden kan *Läroplanen för förskolan 98/10* och dess olika lärandemål praktiseras.

Referenslista:

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

Andersson, Nils (1991). *Mötas vid maten: om sådant som händer kring maten i barnomsorgen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Aristoteles (1988[1967]). *Den nikomachiska etiken*. Ny tr. Göteborg: Daidalos

Aronsson, G .Astvik, W .Gustafsson, K. (2010). *Arbetsvillkor, återhämtning och hälsa – en studie av förskola, hemtjänst och socialtjänst*. Diss., Göteborgs universitet
Tillgänglig: www.diva-portal.org/smash/get/diva2:372499/FULLTEXT01.pdf (2016-05-01)

Aroseus, Frida (2013). *Kasam*. Hämtad 26 apr, 2016 från Lätt att lära.
Tillgänglig på internet: <https://lattattlara.com/klinisk-psykologi/kasam/>(2016-05-01)

Dahlberg, Gunilla.& Åsen, Gunnar.(2011). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia I: Forssell, A (red.). *Boken om pedagogerna*. 6., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber

Eldh, Gun (2016). Du kan bli sjuk av stress. *1177 Vårdguiden* (1), s.5.

Ellneby, Ylva (1999). *Om barn och stress: och vad vi kan göra åt det*. Stockholm: Natur och kultur

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet:
http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf (2016-04-30)

Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos

Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Hammarén, Maria (2005). *Skriva: en metod för reflektion*. 2. uppl. Stockholm: Santéus

Hellberg, Anna (2015). *Psykologi i förskolans vardag*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Johansson, Eva (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. 2., rev. uppl. Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2694> (2016-04-29)

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442> (2016-04-29)

Niss, Gunilla & Söderström, Anna-Karin (2006). *Små barn i förskolan: den viktiga vardagen och läroplanen*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Olofsson, Kerstin (2001). *Vår stress på jobbet: förebygg och hantera stress på jobbet - gemensamt och enskilt*. Höganäs: Kommunlitteratur

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Pramling, Samuelsson, Ingrid.(2016). Fråga som väcker känslor. *Förskolan Lärarförbundets tidning för alla förskollärare*, (4). Tillgänglig på internet <http://www.lararnyheter.se/forskolan/2016/04/13/ingrid-pramling-samuelsson-fraga-vacker-kanslor> (2016-04-14)

Schwarz, Eva. Cederberg, Carl.(2013). Reflektion: en nödvändighet. *Förskollidningen*,(6),s.44-49.

Selye, Hans (1974). *Stress utan oro..* Stockholm: PAN/Norstedt

Smidt, Sandra (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Sveningsson, Stefan & Alvesson, Mats (2010). *Ledarskap*. 1. uppl. Malmö: Liber

Sventelius, Anna-Lena.(2002). Tio år och sjuk av stress. *Aftonbladet*, 8 februari. <http://www.aftonbladet.se/halsa/article10258477.ab> (2016-03-29)

Säljö, Roger. (2011). L .S. Vygotskij-forskare, pedagog och visionär .I: Forssell, A (red.). *Boken om pedagogerna*. 6., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber

Teckenhatten förlag (2006-01-19). *Tecken som AKK*
Tillgänglig på Internet: <http://www.teckna.se> (2016-04-28)

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Williams, Pia (2001). *Barn lär av varandra: samlärande i förskola och skola*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Univ., 2001

Williams, Pia, Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2016). *Barngruppens storlek i förskolan: konsekvenser för utveckling och kvalitet*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur

Währborg, Peter (2002). *Stress och den nya ohälsan*. Stockholm: Natur och kultur

Ödman, Per-Johan (2001[1979]). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: ePan/Norstedt

