

Inifrån och utifrån

Inifrån och utifrån

Om praktisk kunskap i förskolan

Red. LOTTE ALSTERDAL
& MARIA PRÖCKL

Utgivningen av denna bok finansieras av Södertörns högskolas publikationskommitté. Centrum för praktisk kunskap tackar Östersjöstiftelsen för det stöd som har möjliggjort detta.

SÖDERTÖRN STUDIES IN PRACTICAL KNOWLEDGE 8
ISBN: 978-91-87843-56-3

© Södertörns högskola
Distribution: Södertörns högskolebibliotek
141 89 Huddinge
publications@sh.se

www.sh.se/centrum
www.sh.se/publikationer

Grafisk form: Lars Paulsrud
Tryck: Elanders Sverige AB, Mölnlycke 2016

Innehåll

Inifrån och utifrån	
MARIA PRÖCKL	7
Anknytningar mellan barn och vuxna	
NINA ERIKSSON	19
Barnet genom kameralinsen	
JENNY STÅLKLINGA	47
Inte räcka till	
JOHANNA WALLER	79
Varför tvivlar jag?	
LINN FORSSÉN	107
Samlingen i förskolan	
JESSICA DEIVERT SÖDERBERG	131
Tysta barn och pedagogens makt	
TUIJA PIENIMÄKI	159

»Mamma jag lekit dig» SITTO POLI	195
Förskola i samhällets tjänst? CHARLOTTA STÅLBERG	219
Inskolning – Om förnyelse och gemenskap på förskolan EVA SCHWARZ	259
Kvalitet i förskolan – ett föräldraperspektiv LOTTA VICTOR TILLBERG	283
Vad skall vi göra med ADHD i förskolan? FREDRIK SVENAEUS	319
Omprovande – om vikten av att ryckas ut ur sin förtrogenhet BEATRIZ LINDQVIST	337
Om pedagogens ansvar bortom förskolans läroplan CARL CEDERBERG	367
Säkerhet och osäkerhet i rörelse – tankar om förskolepraktik och förskollärarytbildning LOTTE ALSTERDAL	391
Käll- och litteraturförteckning	437

Inifrån och utifrån

Temat för den här boken är praktisk kunskap i förskolan. Praktisk kunskap brukar beskrivas som en aspekt av kunskap som vi utvecklar genom våra erfarenheter. För att se vad som är det viktiga att ta fasta på i en situation inom ramen för en verksamhet, och kunna handla klokt och ansvarsfullt i relation till det, behövs omdöme byggt på bland annat personlig erfarenhet och reflektion.¹ I denna volym tecknar förskollärestudenter på den erfarenhetsbaserade förskollärarytbildningen, och forskare som undervisar på samma utbildning, en bild av den praktiska kunskap som förskolepedagoger besitter. I förgrunden placeras bland annat relationsskapande, lyhördhet, dådkraft och flexibilitet. I fonden finns det omgivande samhället och det inflytande som politiska, ekonomiska och sociala krafter har på förskoleverksamhet idag.

Kärnan i boken utgörs av en samling essäer; omarbetade C-uppsatser utvalda av Lotte Alsterdal, docent i den praktiska kunskapens teori och denna boks initiativtagare och

huvudredaktör. Dessa texter, som utgör bokens inledning, tar sin utgångspunkt i studenternas egna erfarenheter av sin praktik som barnskötare. Essäerna är skrivna enligt den metod för processkrivande som vuxit fram på Centrum för praktisk kunskap. Alsterdal, som var en av dem som kom att utveckla och förfina denna metod, har beskrivit processen i texten »Essäskrivande som utforskning».² Att undersöka praktisk kunskap – enligt denna metod – är att genom skrivande, med en reflekterande ansats och i dialog med sina medstudenter och lärare, undersöka handlingar. För det är i handling den praktiska kunskapen visar sig. Teoretiska perspektiv anläggs för att sätta handlandet i ett menings- sammanhang som för erfarenheten av det egenupplevda till en nivå där det generella kan ges plats. De frågor som studenttexterna i denna antologi undersöker och cirkelar kring, exempelvis professionalitet, barnsyn, värdegrund och etik, har kunnat avtäckas och belysas med hjälp av metoden.

I bokens fortsättning utvecklar forskarna olika teman som knyter an till studenttexternas frågor om exempelvis ansvar, säkerhet/osäkerhet, anknytning eller kvalitet samtidigt som de går i dialog med dessa. Denna del visar hur angelägna frågorna *inifrån* fältet är för hur bilden av förskola gestaltas. Om man betraktar den endast *utifrån*, sätts förskolan annars endast i ett menings-sammanhang där de professionellas egna perspektiv och komplexiteten i deras vardag, riskerar att falla bort.

Boken är skriven inom ramarna för projektet *Being and Becoming: A phenomenological perspective on formative dimensions of preschool education*, ett Östersjö- stiftelsefinansierat forskningsprojekt riktat mot förskola

som behandlar så väl pedagogers som barns utvecklings- och bildningsprocesser i svensk och tysk förskola ur ett mångvetenskapligt perspektiv. Lotte Alsterdal, Beatriz Lindqvist och Eva Schwarz är delaktiga i projektet och har skrivit sina bidrag inom ramen för det.

I slutet på 90-talet fick förskolan sin första läroplan och i samband med det började också en akademiseringsprocess av förskollärarytbildningarna runt om i landet. Sedan 2010 ansvarar Skolverket för förskolan och den reviderade läroplanen från 2011 har en betoning på lärande som inte tidigare styrdokument haft. Läroplanen definierar ramen för pedagogernas arbete, den måste emellertid tolkas och sättas i relation till den vardagliga praktiken, till möten med barnen och de förutsättningar som finns på just den förskolan. Tankar och reflektioner över läroplanen som sådan och om hur arbetet skall läggas upp för att gå i linje med den är ett tema som återkommer i studenttexterna.

Förskollärarytprogrammet är idag på kandidatnivå och sedan 2009 finns den erfarenhetsbaserade förskollärarytutbildningen, där denna antologi hämtat sin näring, på Södertörns högskola. Utbildningen vänder sig till yrkeserfarna barnskötare som vill vidareutbilda sig. De kommer en dag i veckan till högskolan och är resten av tiden på sin arbetsplats. En genomgående idé med utbildningen är att knyta innehållet och formen för undervisningen till studenternas egna erfarenheter. *Inifrån*perspektivet av yrket blir startpunkten för att ta in nya perspektiv *utifrån*, och att växla mellan att vara inne i praktiken på förskolan och utanför den, på högskolan, beskriver många studenter som fruktbart men också utmanande då en ny yrkesidentitet;

förskollärarens – skall växa fram inom ramen för en välkänd; barnskötarens.

Utmaningen med den erfarenhetsbaserade utbildningen är att ta sig an studenternas erfarenheter och se dem som en viktig resurs, men att samtidigt få de erfarna praktikerna att titta på sina yrkeserfarenheter med en kritisk blick, att se dem i ett sammanhang av vanor, traditioner och externa krav som kan vara både bra och dåliga. Andra utmaningar ligger hos högskolan. Som exempel kan jag nämna de akademiska traditioner och vanor som gör att kunskaper om och i det skriftliga ofta värderas högre än ett kunnande som ligger i handling.

Bokens titel *Inifrån och utifrån – om praktisk kunskap i förskolan* kanske leder tankarna mot att förskollärestudenternas texter representerar ett *inifrån* och forskarnas texter ett *utifrån*. En sådan tolkning är naturligtvis relevant eftersom undersökandet av den egna praktiken, och undersökandet av någon annans, är två skilda saker, men detta utgör som jag ser det inte hela bilden.

Alsterdal skriver i sin essä i denna volym:

Forsséns exempel visar hur akademisk utbildning kan sätta igång en rörelse bort från att se sig själv och en välbekant praktik *inifrån*, till att se *utifrån* med blick som intar distans, ser att det finns andra perspektiv och problematiserar det förtrogna. Hon beskriver en utveckling av sitt sätt att tänka kritiskt och vad det gör med henne. (Min kursivering MP)

ut när en viss distans infinner sig och det kritiska tänkandet studenterna lär sig når plötsligt in i praktikens minsta vrår och kastar ljus över det som tidigare legat inbäddat i vanor och rutiner. Studenterna närmar sig de akademiska forskarnas sätt att undersöka världen under de tre år som de studerar. De skaffar sig ny kunskap och därmed andra möjligheter att se på det som de har mångårig erfarenhet av. För forskarnas del kan det direkta mötet med förskolepedagogernas praktiska kunskap vara något de erfarit under sin egen förskoletid, i sin föräldraroll eller under fältstudier, men de har också erfarenheter av förskolepedagogerna som studenter. I seminarierummet har de tagit del av de utmaningar, problem och den komplexitet som vardagen på förskolan omfattar, och har på det sättet byggt upp en sekundär förtrogenhet av fältet; de känner insidan av fältet, men inte *inifrån*.

* * *

Det första som händer då ett barn börjar på förskolan är inskolningen. Det är därför ingen tillfällighet att det första bidraget i den här boken handlar om inskolning. Nina Eriksson har skrivit »Anknytningar mellan barn och vuxna – om att skolas in och skola in». Inskolning beskrivs av Eriksson som en process som omfattar både barn och föräldrar och som är central för hur vistelsen på förskolan blir för barnet. Eriksson undersöker begreppet anknytning och hur hon själv handlar i några helt olika inskolningar för att hjälpa barnen och föräldrarna i det ömtåliga skeende när barnet skall knyta an till en vuxen utanför hemmet.

När barnet väl är inskolat har förskolan ansvar för att upprätthålla en god kontakt med hemmet, och som en del i uppdraget att göra föräldrarna delaktiga i barnens vardag och lärande på förskolan, ligger dokumentation.

Jenny Stålklingas text »Barnet genom kameranlinsen» argumenterar för en mer nyanserad och återhållsam användning av den dokumentation som den senaste tiden är allt mer i ropet. Hon frågar sig vilken roll som ges dokumentationen och vad den egentligen visar. Hon ser en fara i att dokumentationen blir ett kvitto på duktighet för pedagogerna och ser framför sig ett förändrat arbetssätt där barnen i större grad dokumenterar själva snarare än att bli dokumenterade, och där pedagogernas bidrag blir att stötta barnen i det.

Förskolevardagen kan ha olika ansikten, men att tempot och kraven ökar och att barngrupperna blir större verkar vara en tendens på många håll. Johanna Waller skriver i »Inte räcka till» om den frustration hon upplever när tillvaron för Maja, ett barn med särskilda behov, upprepade gånger kastas över ända av de höga krav som förskolevardagen generellt ställer på barn idag. Hon är kritisk mot den utsatthet som drabbar de barn som inte har förmåga att anpassa sig till regler och där socialt samspel i stor grupp är omöjligt. Waller uttrycker i sin text oro över vad som händer med barn som ofta misslyckas för att kraven på dem är orimligt höga.

Att studera på heltid och samtidigt arbeta på det sätt som studenterna på den erfarenhetsbaserade förskollärarytbildningen gör, är en krävande insats, men vad som kommer till under studietiden – som kanske till en början är dolt – är utmaningen i att genom bildningsprocessen förändras. I

Linn Forsséns text »Varför tvivlar jag?» beskrivs en ny oroande tveksamhet artikelförfattaren känner i relation till sin nya yrkesroll. I stället för att som tidigare i sin barnskötarroll handla säkert och utifrån vanor, märker hon att utbildningen satt i rörelse ett ständigt ifrågasättande. Detta oroar och underminerar hela hennes tillvaro som förskollärare.

Förskolan har många rutiner och traditioner. En del med anor från barntädgårdens tillblivelse under det förra sekelskiftet. En väletablerad men numera allt oftare ifrågasatt tradition är samlingen. I »Samlingen i förskolan – pedagogernas eller barnens arena?» problematiserar Jessica Deivert Söderberg samlingen, och i ljuset av det, synen på lärande och lek. Vilket syfte fyller samlingen för barnen? Och varför tycker pedagogerna att samlingen är viktig? Hon funderar bland annat på om allt det nya som händer i förskolan får till följd att pedagogerna fastnar i mönster och rutiner som tryggar dem, och vem är samlingen i så fall till för?

Därefter följer tre texter som alla handlar om förskolepedagogens utmaningar med att fånga och ta hand om de stunder när tilliten mellan barn och pedagog kan slå rot. Texterna ställer frågor om makt och om att se och skapa en relation till alla barn utifrån deras unika förutsättningar.

I »Tysta barn och pedagogens makt» berättar Tuija Pienimäki om sitt möte med Linus. Pienimäki beskriver honom som ett »tyst barn» och hon oroas av att hon och hennes kollegor ofta liksom glömmer bort honom, trots att de försöker göra det motsatta. Hennes närgångna undersökning av vad det är som gör att Linus hamnar bredvid, som en tyst observatör, avtäckar komplexa skeenden där bland annat pedagogernas strävan efter det som är bäst för gruppen som helhet,

tankar om makt och normalitet, och rutinerna i vardagen och reflektionsarbetet är beståndsdelar.

Sitto Poli gestaltar i »Mamma jag lekit dig» mötet med två barn som inte leker, som är vid sidan av resten av barngruppen och som inte verkar ha förmåga eller lust att leka med andra. Polis reflektioner i samband med sina möten med barnen leder till en slags kartläggning som visar fram lekens förutsättningar i all sin komplexitet, och den fantasi och fingertoppskänsla som behövs hos den pedagog som skall stötta barnet i lekens sköra tillblivelse.

I det efterföljande bidraget, »Förskola i samhällets tjänst?», skriver Charlotta Stålbergs om intentionen hos pedagogerna att göra barnen till aktiva, utforskande subjekt men att de ofta hindras av den organisatoriska struktur som genomsyrar förskolevardagen. Stålberg undersöker maktfördelningen mellan barn och vuxna, arbetet med läroplansmålen och barngruppens storlek och ser att leken och barnens egna röster ibland blir osynliggjorda till förmån för de organiserade aktiviteterna och att blicken på barnen i förskolan många gånger är riktad mot en framtid bortom barndomen.

Eva Schwarz är filosof och lektor på Centrum för praktisk kunskap. I sitt bidrag »Inskolning – Om förnyelse och gemenskap på förskolan» diskuterar hon i dialog med Nina Erikssons text, den sårbarhet som finns i relationen mellan pedagoger och barn. Inskolningen diskuteras, med koppling till Hanna Arendts teorier om *det offentliga*, som ett tillfälle där barnen förflyttas från att vara i det privata; i hemmet, till att vara »en bland alla andra» på förskolan.

I »Kvalitet på förskolan – ett föräldraperspektiv» skriver Lotta Victor Tillberg, arbetslivsforskare och docent i den praktiska kunskapens teori, om de år hennes barn gick på förskolan. Hon utvecklar i sin text varför det hon upplevde som god kvalitet i förskolan i första hand var kopplat till en känsla av trygghet. Relationen till pedagogerna och erfarenheten av att omsorgen om hennes barn var ett delat ansvar gjorde henne trygg på ett sätt som de av ledningen implementerade samtalsunderlagen eller det målstyrda kundfokuset inte gjorde.

Fredrik Svenaeus, professor i den praktiska kunskapens teori, menar i sitt bidrag »Vad skall vi göra med ADHD i förskolan?» att vi i dag har en alltför stor tilltro till ställandet av neuropsykiatriska diagnoser som nyckeln till att lösa alla upptänkliga typer av problem. I dialog med Johanna Wälers text belyser han vilken typ av kunskaper som behövs för att hjälpa barn med särskilda behov i förskolan. Den kompetens som behövs för att hjälpa barnen är praktisk, empatisk och pedagogisk snarare än neuropsykiatrisk. Svenaeus visar på vilket sätt det är viktigt att de pedagoger som arbetar med barn som har eller som utreds för ADHD bemöter dem som just barn och inte som diagnoser.

I »Omprövande – om vikten av att ryckas ut ur sin förtrogenhet» utgår Beatriz Lindqvist, professor i etnologi, ifrån de fältstudier hon gjort på en förskola i Södertälje. Hon lägger sina egna erfarenheter av osäkerheten hon upplevde under sina fältstudier bredvid förskolepraktikernas erfarenheter av akademiska studier och ser att arbetet med att smälta samman teori och praktik är lika mödosamt, men lika utvecklande och viktigt i en professionsut-

vecklande kontext, ur bägge utgångspunkterna.

Bidraget »Om pedagogens ansvar bortom förskolans läroplan» är skrivet av Carl Cederberg, filosof och lektor på Centrum för praktisk kunskap. I sin text pekar han på, att trots att Läroplanen stakar ut ansvarsområden och ansvarsfördelning på förskolan, så är detta att vara ansvarig för någon, ett åtagande som griper djupare in i oss människor än vad något styrdokument kan råda över. Med utgångspunkt i flera av de ansvarssituationer som beskrivs i denna antologi använder han sig av filosofen Emmanuel Levinas för att reflektera över ramarna och betingelserna för detta ansvar.

Hur bildning påverkar praktiken är temat i det sista bidraget »Säkerhet och osäkerhet i rörelse – tankar om förskolepraktik och förskolläroplan» Det är skrivet av Lotte Alsterdal, arbetslivsforskare och docent i den praktiska kunskapens teori. Texten tar sin utgångspunkt i Linn Forsséns text och Alsterdals forskning med alumnistudenter från den erfarenhetsbaserade förskolläroplanen, och problematiserar den förändring som studenterna vittnar om att de genomgår under sin studietid. De akademiska studierna och den vana att kritiskt reflektera över sitt eget handlande som de tillgodogör sig under studieåren står plötsligt i vägen för praktiken. De hamnar utanför den handlingsgemenskap de tidigare tillhört och behöver ytterligare reflektion för att landa i det nya. Alsterdal menar att osäkerheten är ett tecken på den genomgripande förändring en bildningsprocess kan ge och att insikten om att kunskap är föränderlig är oroande, men utvecklande.

Denna antologi har kommit till tack vare initiativ och engagerat arbete av Lotte Alsterdal som gick bort innan den hann färdigställas. Alsterdal är den som tagit alla de stora besluten och på så vis anlagt tonen i boken och sedan jag övertagit arbetet med att slutföra den, har jag ofta försökt lyssna efter hennes röst, som ju finns i materialet. Men jag upptäckte, att för att kunna bidra till antologin – även på minsta vis – var jag tvungen att utgå ifrån mig själv, och det är vad jag till sist försökt göra.

Alsterdal var arbetslivsforskare med en bakgrund som forskollärare och hon ansåg att forskning om arbetslivet inte bara kan bedrivas av människor som är experter på forskning, utan att forskningen även måste komma inifrån fältet. Hur sådan forskning kan se ut är denna bok ett prov på.

Alsterdal bidrog till Centrum för praktisk kunskaps strävan att undersöka och belysa ömsesidigheten mellan praktik och teori på många sätt, särskilt i förhållande till forskolefältet. Hon var exempelvis med och startade Magisterprogrammet i Praktisk kunskap med inriktning mot förskola 2015, hon var medforskare i *Being and Becoming* och hon undervisade och handledde studenter på både grund-, avancerad- och forskarnivå. Alsterdal var en mycket uppskattad lärare och kollega och tomrummet efter henne är stort. Vi är många som av Alsterdal lärt oss betydelsen av att i processinriktat essäskrivande arbeta noggrant med gestaltningen av dilemmat, att gå tillbaka till berättelsen då teorier skall utveckla texten och vikten av att avtäckas »kunskap som botten». För det är vi oändligt tacksamma.

Till Lotte

*Se på liljorna på marken
Pingstliljorna
Narcissus poëticus
huru de växa
De arbeta icke
Ej heller spinna de
Ej heller det
eller det
eller det*

*Se på narcisserna
Titta
Men det kan du inte
Nevermore*

(Ur *Det här är hjärtat* av Bodil Malmsten)

Anknytningar mellan barn och vuxna

Om att skolas in och skola in

NINA ERIKSSON

MAMMAN SOM VILLE SMITA

Jag väntar på att mitt inskolningsbarn Pär, som är ett och ett halvt år, och hans mamma ska komma. Vi är inne på den andra inskolningsveckan och allt har gått bra än så länge. Pär är nyfiken på vår miljö och jag tycker att vi har fått bra kontakt med varandra. Idag ska hans mamma pröva att gå ifrån för första gången. De kommer in genom dörren, båda ser glada ut. Mamman går och sätter sig i soffan, Pär går och ställer sig mot mammans ben. Jag tar med mig några bondgårdsdjur och sätter mig på golvet en bit ifrån dem. Pär tittar på djuren, sen på mig och sin mamma. Han kryper upp bredvid sin mamma i soffan. Jag pratar med några andra barn som leker med bilar på golvet, får ögonkontakt med Pär och vi ler mot varandra.

Mamman verkar tycka att sonen ska vara på golvet och försöker sätta ner honom, men Pär vill inte och blir ledsen. Mamman tar upp och tröstar honom. Pär blir glad igen. Jag säger att det inte gör någonting, han gärna får sitta i soffan och titta på om han vill. Mamman undrar om det är

meningen att han ska vara med henne idag när hon ska gå iväg en stund. Jag svarar att det är det inte, men att vi ska låta Pär få se sig omkring en stund först. Vi tar det lugnt och i dag behöver han hennes trygga famn en stund till. Mamman fortsätter: »Vi pratade om det hemma att jag ska gå iväg en stund idag och då verkade Pär glad. Han ville verkligen gå hit idag. »Så börja leka nu då Pär, sitta i soffan kan vi göra hemma sen.» Pär skakar på huvudet och säger: »NEJ, vill inte.» Mamman försöker övertala honom på flera olika sätt. Jag säger att han får sitta hos sin mamma tills han tycker att det känns bra. Pär tittar misstänksamt på mig, men nickar. Mamman ser lite obekvämt ut.

Jag plockar med bondgårdsdjuren och då kommer en flicka fram till mig och låter som en ko »muu, muu», hon tar kossan och går fram till Pär och ger den till honom. Han tittar på henne och tar tveksamt emot den. Flickan vänder sig om och hämtar flera djur som hon radar upp framför Pär i soffan. Han petar ner dem och flickan ställer upp dem igen. De håller på så en stund, sen tröttnar hon på att plocka upp djuren och går iväg. Pär tittar på djuren som ligger nedanför soffan. Han tittar på mig och sen upp på mamma. Så glider han ner från mammas knä. Han tar kossan och säger »muu, muu». Jag svarar: »Ja, så låter kossan muu, muu». Pär tittar på mig, ställer ner kossan och tar upp fåret. Vi säger båda »bää, bää». Han flyttar sig närmare mig. Vi börjar leka en »tack och varsågod lek» med djuren. Han ger mig ett djur, jag tackar och lämnar tillbaka djuret med ett varsågod, så håller vi på en stund fram och tillbaka. Sen får Pär syn på brandbilen som står på golvet en bit bort. Han går mot bilen och låter »tut, tut, tut». Därefter sätter han sig på

golvet mitt bland de andra barnen och leker med brandbilen.

Mamman som sitter kvar i soffan tar ett djupt andetag och säger:

»Vad bra då passar jag på att gå nu då.»

»Nej», protesterar jag. »Du kan inte smita iväg, utan att säga hej då.»

»Jo, men nu är han glad och leker med de andra barnen.»

»Ja, det gör han men vi måste träna på ett tydligt »hej då» i hallen så att han förstår att du försvinner en stund, men också att du snart kommer tillbaka.»

»Men, då blir han ledsen igen, det är väl onödigt?»

»Ja, men det är bättre att han ser dig gå, än att han plötsligt upptäcker att du är borta. När vi börjar plocka undan innan samlingen blir det ett bra tillfälle att säga hej då.

Mamman säger att det har jag kanske rätt i, men när vi går ut i hallen för att säga hej blir Pär ledsen. Hon går och vi är överens om att hon kommer tillbaka om en kvart. Pär är ledsen, men jag kan avleda honom korta stunder. Glad blir han först när mamma kommer tillbaka. Pär fortsätter att vara ledsen när mamma eller pappa går iväg, men under allt kortare stunder för varje dag.

EN LEDSEN MAMMA

När jag har snörat av mig skona hör jag att någon kommer ut genom dörren. Jag tittar fram och möter en mamma som just lämnat sin ett och halvåriga dotter, inskolningen pågår fortfarande. Mamman försöker undvika min blick och hon svarar med en kort nick. Jag hinner tänka; hur var det här då? Då bryter mamman ihop och börjar gråta. Jag får fram ett: »Oj, vad är det som har hänt?» Mamman gråter mer och

jag lägger min hand på hennes axel. Det får mamman att titta upp på mig, mellan snyftningarna säger hon att det här är det värsta hon har varit med om i hela mitt liv.

Snyftningarna tilltar igen och tårarna strömmar ner för hennes kinder. Jag hör att det är fler på väg upp för trappan, finner mig och föreslår att vi ska gå in i köket om hon vill prata om det. Mamman tar ett djupt andetag och följer mig. Jag drar ut en stol och mamman sjunker ihop framför mig. Jag blir osäker vad ska jag göra nu och behöver lite tid och fundera så jag tar fram två glas och håller upp en kanna vatten som jag ställer på bordet. Hushållsrullen tar jag också fram. Mamman börjar samla ihop sig och säger:

»Du tycker säkert jag är larvig som lipar så här.»

»Nej, jag tycker inte du är larvig, men jag förstår inte varför du är så ledsen. Vill du prata om det?»

»Jag vill inte lämna mitt barn här hos er. Det gör så ont att säga hej då till henne och gå iväg. Idag blev hon inte ledsen när jag sa adjö, utan vände mig ryggen och tog din kollega i handen och bara gick iväg från mig. Jag tror mitt hjärta gick i tusen bitar. Hur klarar de andra föräldrarna avskedet varje morgon? Jag är en dålig mamma som sitter här och lipar värre än en småunge.»

Jag säger att jag tycker hon är en bra mamma och att när hon blir så ledsen, så är det väl för att hon har svårt att skiljas från sin dotter. Vi pratar en stund, jag och mamman. Jag försöker hjälpa henne så gott jag kan, men märker att mamman inte verkar kunna ta emot mina tröstande ord. Efter en stund när hon lugnat ner sig reser hon sig upp med orden: »Nej här kan jag inte sitta och ta upp din tid. Tack och hej då.» Så skyndar hon iväg. Jag känner att det inte var något

bra samtal. Vad hände? En olustkänsla sprider sig inom mig och jag kan inte få bort bilden av den ledsna mamman i hallen. Jag har varit med om rätt många inskolningar, men att en förälder bryter ihop har jag inte varit med om förut. Det blev helt stopp i huvudet och jag fick inga uppslag om hur jag skulle fortsätta. När jag försökte trösta mamman kände jag mig helt vilsen. Förut tyckte jag att mamman överreagerade. Det är hennes tredje barn. Hon har haft inskolningar med de äldre syskonen. Jag blev överraskad av att hon tog det så hårt. Fast det är klart att, det är svårt att släppa taget om sitt yngsta barn och att se att barnet väljer en annan vuxen gör nog ont. Mamman kanske inte vill se att dottern kan själv, utan vill känna sig behövd. När hon skolat in syskonen hade hon minstingen hemma hos sig, nu blev hon själv när hon gick ifrån oss. Jag pratade med mina kollegor och vi försökte stötta mamman, men det blev många tårfyllda avsked innan det blev bra. Dotterns inskolning gick bra, även om den var jobbig för mamman.

ANNA GÅR RAKT IN

Jag möter Anna och hennes pappa i hallen. Hon hälsar på mig och springer rakt in till lekrummet. Det är tredje dagen på inskolningen. Pappan ser lite vilsen ut:

»Jaha, då sätter jag mig i soffan en stund, jag tog med mig en bok idag.»

»Vad bra, det finns kaffe i köket om du vill ha.» Jag följer efter Anna, hon har redan börjat leka med dockorna och jag sätter mig på golvet. Anna tittar upp, men fortsätter sin lek. Hon bjuder in en annan flicka i leken. De dukar bordet och lagar mat vid spisen till dockorna, ett annat barn kommer

och sätter sig i mitt knä och vill att jag ska läsa en bok. Jag börjar läsa och Anna sätter sig bredvid mig, hon lyssnar och kommenterar bilderna. När vi läst färdigt går hon fram till hyllan med pussel och väljer ett pussel med djur. Hon lägger det några gånger och sen är det dags att avsluta för idag.»Oj vad tiden går fort nu är det dags att gå hem», säger jag. Hon tar mig i handen och vi går till soffan. Pappan säger: »Hej på dig, vill du inte gå hem? Anna ser lite ledsen ut och säger »nej inte hem». »Jag förstår att du tycker det är roligt här, vi ska gå hit imorgon igen. Vi behöver hem och vila lite.»

Jag berättar tillsammans med Anna om vad vi gjort i lekrummet. Jag säger till pappan att jag tycker vi ska prova med att han går iväg en stund imorgon. Det är tidigt på in-skolningen, men Anna verkar redan ha knutit an till mig och vår miljö. Hon känns så trygg hos oss att vi vågar prova det imorgon. Vi säger hej då till varandra.

Nästa dag kommer Anna in lika glatt som förgående dag. Pappa berättar att hon vaknade klockan sex i morse och det första hon sa var »dagens» Jag svarar att det låter bra och att hon verkar tycka det är roligt här. Jag pratar med pappan en stund och går sen efter Anna som har börjat leka i rörelserummet. Hon klättrar upp på ribbstolen och hoppar ner på madrassen. Anna leker med två andra barn som gör samma sak. Jag sätter mig på golvet en bit ifrån madrassen, ett barn sätter sig mitt emot mig och rullar en boll mellan oss. Anna sätter sig i mitt knä och börjar kasta boll med barnet. När hon tröttnat på bollandet och är på väg till lekrummet säger jag till henne: »Nu ska vi gå och säga hej då till pappa så får han gå ifrån en stund. »Anna springer in till sin pappa som sitter i soffan och säger »hej då, hej då.» Hon ger pappan en

kram sen fortsätter hon in i lekrummet. I soffan sitter pappan lite överraskad:

»Jaha, då går väl jag då, vi ses om en stund.»

»Ja, det verkar inte vara några problem, vi ses om en kvart.»

Anna leker med de andra barnen. Jag håller mig i bakgrunden ifall hon kommer på att pappa gått, men Anna leker bra med de andra barnen. När pappa kommer tillbaka hejar han på henne. Hon tittar upp och ger honom ett stort leende, men fortsätter att leka. Pappan skrattar och säger »ja, här var man inte saknad precis».

Jag berättar att Anna har lekt hela tiden, att det har gått jättebra och frågar hur det kändes för honom när han gick iväg. Pappan ser lite besvärad ut, men svarar att det är bra att hon inte blir ledsen, men att han känner sig övergiven. Detta samtidigt som det är så här han vill att det ska vara, att Anna ska ha det bra när han arbetar. Vi pratar en stund innan de går hem. Anna uppskattar att vara hos oss och vad jag än introducerar; samlingen, vara ute på gården, äta mat och vilan så är hon med på det. Inskolningen går bra. Hon har inte haft något bakslag senare heller.

OLLE GRÅTER OCH GRÅTER

Det är dags för Olles mamma att gå ifrån för första gången idag. Inskolningen har hittills gått bra och det är tid att ta nästa steg. Innan vi har samling går vi ut till hallen och säger hej då till mamman. Hon tar på sig sina kläder och Olle tittar på henne. Mamman ger Olle en kram och säger: »Vi ses snart, mamma går bara en kort promenad jag är snart tillbaka, hej då.»

Hon reser sig och går ut genom dörren. Olle tittar mot dörren och på mig. Jag tar upp honom i famnen för han ser så ledsen ut och säger att mamma snart kommer tillbaka och kom så går vi in och leker lite. Då börjar han gråta »mamma, mamma, mamma». »Ja, mamma kommer snart. Jag ser att du är ledsen, mamma kommer snart.»

När jag försöker få honom att titta på saker som vi lekt med tidigare, blir han arg och ålar sig ner från min famn. Olle går ut till hallen, ställer sig vid dörren, gråter och ropar på mamma. Jag följer med, tar upp honom igen och försöker trösta honom. Han hämtar andan en stund, men börjar sen om igen. De andra barnen reagerar på att Olle är så ledsen. Jag säger att han saknar sin mamma och barnen tittar förstående på honom. Olle tittar lite på de andra barnen, sen gömmer han sitt huvud mot min axel och gråter vidare. För mig känns det bra att jag får trösta honom, även om det inte hjälper just nu.

Jag sätter mig på golvet så vi ser vad de andra barnen gör. Olle lugnar sig lite, men är fortfarande ledsen. Jag småpratar med så lugn röst jag kan för att övertyga honom om att det kommer att bli bra. Mamma kommer tillbaka och Olle börjar gråta igen. Han kryper upp i mammas famn och hon tröstar honom.

»Olle har varit ledsen och saknat dig, han satt i mitt knä och jag tröstade honom.»

»Men lilla vännen var det så jobbigt, mamma var bara borta en liten stund.» Vi pratar en stund och Olle gäspar stort. Jag säger att jag ser att han blev trött av att vara ledsen och säger »Olle, jag tycker vi avslutar nu så kan vi leka imorgon istället.» Jag får en vink av Olle när de går hem.

Nästa dag hör jag att Olle blir ledsen redan innan de kommit upp för trappan. Mamman ser lite uppgiven ut:

»Ja, idag hann vi inte in genom dörren förrän han blev ledsen.»

»Jag förstår att det är jobbigt nu. Vi gör som igår att du kommer tillbaka efter en kvart.»

Mamman tar ett djupt andetag innan hon säger hej då och lämnar över den gråtande Olle till mig. Han fortsätter att gråta och vill inte göra någonting. Vi sätter oss på golvet framför bilarna som han gillar. Olle lugnar sig efter en stund i mitt knä och tittar på de andra barnen som leker runt omkring oss. Jag tar en bil och kör med den på golvet. Ett annat barn försöker ge Olle en bil, men han vill inte ha den. »Det var snällt av dig, men Olle vill inte ha den just nu.» Några barn börjar bygga torn med klossarna och Olle tittar. När tornet rasar ser jag nästan ett leende hos Olle som fortfarande sitter i mitt knä. Barnen bygger upp ett nytt torn som de rasar och Olle skrattar med de andra. Sen hör han att någon går i dörren och blir ledsen igen. Jag tröstar honom återigen. Vi sitter kvar på samma ställe.

Olle tar ett djupt andetag och tar en av bilarna på golvet, tittar lite på den och ställer ner den igen. Han tittar på traktorn som står en bit bort. Han börjar resa sig, men kommer bara halvvägs så sätter han sig i mitt knä igen. Jag frågar om han vill ha traktorn, men Olle bara skakar på huvudet. Mamman kommer och han blir glad. Hon får en hård kram och han sätter sig i hennes knä. Jag berättar hur det gått och att Olle varit ledsen en stund, men att han tittat nyfiket på de andra barnen och skrattat när tornet rasade. Olle fortsätter länge med att vara ledsen när mamma går. I början kan jag

avleda honom korta stunder, stunder som med tiden blir allt längre. Vi går långsamt fram och småningom blir han en i gruppen.

OM ATT FÖRSÖKA FÖRKLARA

Jag har fått en ny kollega och ska förklara för henne hur inskolningen ska gå till. Jag tänker att det är snart gjort. Vi börjar titta på inskolningstiderna som är satta som en ram att hålla sig runt. Då frågar hon när jag släpper iväg föräldrarna och när är det dags att förlänga dagarna.

Mina svar är svävande som: »Det beror på, kanske om, det känner du när det är dags.» Min nya kollega blir frustrerad på mig.

»Men du som har arbetat så länge och haft så många inskolningar borde väl kunna säga hur jag ska göra? Jag skruvar på mig. »Ja, det är klart, men det är så olika från barn till barn. Det beror på vilken kontakt du har fått med barnet och föräldrarna. Vi har en mall på hur inskolningen på ett ungefär kommer att se ut, men utmaningen är att anpassa inskolningen efter det nya barnet. Det är situationen som bestämmer hur du går vidare.» Jag ser hur min kollega himlar med ögonen åt mitt svar. Jag förstår henne. Mitt svar besvarar inte hennes frågor. Hon skrattar och säger:

»Ja, inte blev jag klokare av det här. Ska föräldrarna gå på dag tre, eller?»

»Det kan vi inte bestämma nu innan du träffat dem. Bandet mellan dig och barnet ska vara så starkt att du kan och får trösta honom när mamma och pappa inte är här. Det kan ta två dagar eller en hel vecka innan han litar på dig.»

»Det är bara en känsla som kommer efter ett tag.»

Jag förstår att mina svar inte hjälper min kollega, men har inga regler som alltid fungerar, utan prövar mig fram vartefter förtroendet mellan mig och barnet och föräldrarna byggs upp. Inskolningen är ett samarbete mellan oss tre. Jag bestämmer här och nu vad som ska ske tillsammans med barnet.

Det är spännande med inskolningar, det är verkliga utmaningar som vi ställs inför varje höst. Alla reagerar på olika sätt, barn som vuxna. Genom att vi anpassar inskolningarna efter barnen blir det många variationer. Höstterminen är alltid rörig under den första tiden. De nya barnen somnar när de är trötta och följer inte alls våra dagliga rutiner. Det vill säga, vi har barn som somnar när vi är ute och som vaknar lagom när de andra ska sova. Sen har vi barn som somnar mitt i maten och stör rutinerna vid matbordet. Men det är ett kaos som jag vet avtar vartefter de nya barnen kommer in i gruppen och våra rutiner. Vi pedagoger ska stå för tryggheten, vi ska vara glada, nyfikna, inbjudande och närvarande förebilder. Vi ska se till varje barns bästa samtidigt som vi tar hand om gruppen och lever upp till föräldrarnas önskemål. Föräldrarna ska ge oss pedagoger förtroendet att ta hand om deras barn. Samtidigt ska de ge sina barn modet att lita på förskolan.

Barnen utsätts för många nya intryck, som de behöver få tid att bearbeta. De ska bli en i gruppen och vänja sig vid förskolans rutiner. Barnen ska våga lita på att pedagogerna finns där för dem när föräldrarna arbetar och inte är närvarande. Jag upptäckte hur svårt det var för mig att dela med mig av mina erfarenheter till min nya kollega. Jag är en er-

faren barnskötare som arbetat med barn i flera år och nu håller på att utbilda mig till förskollärare. Genom åren har jag haft många inskolningar och vet hur de går till. Orden fanns där, men hur jag än började förklara kom ett »om», eller ett »det beror på». Problemet är att jag inte har någon enkel förklaring på hur jag handlar i en inskolningssituation eftersom alla barn är olika. Det krävs av mig att jag kommer underfund med vad som passar just det här barnet. Inskolningen har ramar som jag håller mig till, men det är barnet som bestämmer takten och vad som händer där emellan. Det finns ingen manual som jag kan ge till min kollega.

I min essä vill jag sätta ord på de erfarenheter som jag använder mig av när jag skolar in barn i vår verksamhet. Jag vill med mina exempel visa hur olikartade situationer det kan vara fråga om. Det är det som gör inskolningarna spännande, de förnyar hela barngruppen. Jag känner att jag är trygg i situationerna med barnen även om det inte går som jag har tänkt mig och att jag dagen därpå kommer att få ett nytt tillfälle att se var vi hamnar.

Exemplet med mamman som tänker smita iväg har jag valt för det är vanligt att föräldrar vill skynda på inskolningen. Det är inte ovanligt att föräldrar tror att det är okey att smita iväg utan att barnet märker något. Men, vilka signaler ger vi barnet om föräldrarna helt plötsligt är borta? Vi försöker bygga upp ett förtroende mellan oss och då måste vi vara ärliga mot varandra.

Berättelsen om mamman som bryter ihop valde jag för att det är något som jag bara har varit med om en gång under alla år som jag har arbetat på förskola. Då blev jag helt ställd och det är inte förrän flera år senare som jag har fått

förståelse för hur känslomässigt tufft det kan vara att se sitt barn välja en annan vuxen. Anna som bara går rakt in i vår verksamhet är ett exempel på hur lätt en del barn anpassar sig till förskolan. Olle är motsatsen till Anna. Han tar lång tid på sig, närmar sig oss med små, små steg åt gången och vill inte anpassa sig till vår miljö.

Det är när min kollega börjar fråga om inskolningen som jag märker att jag inte har några direkta svar. Mitt problem är att jag vet hur jag gör, men jag kan inte förklara *hur* för det är så mycket som beror på hur barnet reagerar just då. I min text försöker jag tolka och förstå mitt eget beteende i inskolningsprocessen. Varför låter jag Pär sitta kvar i soffan hos mamma? När jag träffar den ledsna mamman i hallen, varför känns det olustigt? Hur vet jag att Olle påverkas av mitt lugn? Vad är det som gör att jag håller mig i bakgrunden när Anna tar för sig i vår miljö? Varför kan jag inte förklara för min kollega hur jag gör vid inskolningen?

BARNETS ROLL

Barnet ska vara nyfiken på vår miljö, ha vilja att utforska den och gärna leka i den också. Han eller hon ska knyta an till nya vuxna och till andra barn. Barnet ska anpassa sig till våra rutiner och bli en i gruppen. Det är nya situationer som samling, att gå ut, blöjbyten, måltider och vilan som barnet ska möta tillsammans med oss pedagoger. Det blir många nya intryck hos oss på förskolan, nya stora rum, möbler i barnens höjd och nya leksaker som lockar på hyllorna. Barnen får äta själva och sitta på en stol som de själva kan sätta sig på och resa sig från utan hjälp av en vuxen. Det ska vänja sig vid att sova på en madrass i ett rum tillsam-

mans med tolv andra barn och att gå på toaletten tillsammans med andra, för oftast är det flera barn som behöver ny blöja eller gå på pottan på samma gång. Likaså är det ovant när vi ska gå ut och det blir trångt i hallen när alla vill ha hjälp med påklädningen. Barnet ska våga släppa på bandet till föräldrarna och lita på att de kommer tillbaka. Han eller hon ska hitta sitt eget mod och våga lita på att förskolan är en trygg plats. Barnet ska bli mer självständigt, acceptera att det måste ta hänsyn till andra barns viljor och lära sig vänta på sin tur. För en del barn är det första gången de är ifrån sina föräldrar.

FÖRÄLDERNS ROLL

Föräldern ska vara barnets trygga bas. Barnet behöver ofta få krypa upp i famnen en stund för att tanka och få ny energi för att orka fortsätta med att utforska förskolan. Därför ber vi föräldrarna sitta på ett och samma ställe hela tiden. Det gör att barnen vet var de finns när de behöver dem. Det är bara första timmen som vi gör undantaget och låter föräldern följa barnet. Detta för att den timmen är mer som ett besök. Den första tiden innan pedagogen och barnet funnit varandra är det föräldern som tröstar och gör blöjbyten.

Föräldrarna tycker att de bara sitter och inte gör någonting medan vi leker med barnen, men det är deras närvaro som gör att barnen vågar leka med oss. Jag berättar att det är min roll att försöka locka med mig barnet in i vår miljö så att de inte behöver känna att de ska skjuta barnet ifrån sig mot mig. Om de gör det brukar barnet reagera med att bli klängigt istället. Föräldrarnas information om barnets dagsform och vad som hänt innan de kom till förskolan är viktig.

Den ger mig ledtrådar som underlättar samarbetet mellan mig och barnet. Sen är det bara att träna på avskedet, ett tydligt hej då i hallen. Föräldrarnas roll är passiv, på så sätt att de låter mig som pedagog vara den som aktivt arbetar med att få in barnet i förskolans miljö. Deras uppgift är att ge barnen signaler om att förskolan och pedagogerna går att lita på. Relationen mellan mig och föräldrarna är komplicerad, jag vill lära känna dem, men bara som föräldrar till barnet jag skolar in. Jag är inte ute efter att bli deras nya »bästa vän», utan jag vill hålla vår relation på ett yrkesmässigt plan.

Den ledsna mammans relation till barnet var så stark att hon känslomässigt inte kunde eller inte var redo att släppa något på bandet till sitt barn. Hon stod så nära sin dotter och ville inte att dottern skulle bli självständig så fort. När dottern tar min kollegas hand utan att visa att hon kommer sakna mamma känner sig mamman bortvald och inte behövd. Annas pappa som redan varit med om inskolningar hos oss med syskon, ger signaler om att det här kommer att gå bra. Han litar på mig som pedagog och att jag finns där för Anna.

MIN ROLL

Vad är min roll i inskolningsprocessen? Jag ska vara närvarande, nyfiken, utstråla lugn och trygghet. Jag ger barnet signaler om att jag finns till hands om han eller hon behöver mig och låter barnet ta kontakt med mig, så att jag inte kränker eller tvingar mig på. Genom att jag finns i bakgrunden blir jag en trygg punkt i den nya miljön. Jag kan locka med några intressanta leksaker eller så följer jag barnet när han eller hon utforskar miljön. Det gör jag på lagom avstånd för

att inte hindra upptäckarglädjen, men ändå så nära att jag kan vara det stöd som barnet behöver. Min största uppgift är att försöka lära känna barnet och föräldern genom att försöka tolka situationen vi är i och försiktigt fösa dem framåt i inskolningen. Det är utifrån min tolkning som jag agerar. Utmaningen med inskolningar är att ingen är den andra lik. Det som fungerar med det ena barnet, kan blir helt fel för ett annat barn. Jag lär mig under tiden nya sätt att lösa situationer på. Efter att ha fått det första tecknet på att barnet sett mig så utnyttjar jag miljön.

I berättelsen om Pär när jag plockar med bondgårdsdjuren sätter jag mig medvetet så att han ser alla roliga och spännande saker vi har att erbjuda på förskolan. Genom att placera mig framför måste han ta sig förbi mig för att se allt som finns bakom. Jag förutsätter att hans nyfikenhet vinner över närhetsbehovet. Vår lek med djuren gör att vi får ett band mellan oss. Han känner sig trygg och väljer att fortsätta leka med brandbilen en bit ifrån mig och mamma som sitter i soffan. Jag valde bondgårdsdjuren för att det var det första Pär gick fram till när han och mamman undersökte miljön tillsammans. De sakerna som barnet visar intresse för kan jag placera på strategiska ställen som hjälper barnet framåt i inskolningen. På så sätt kan jag locka barnet från föräldern utan ord och tjat.

Min passiva roll i början gör barnet nyfiken på mig. Jag har en fördel av att jag själv är en lugn och trygg person för mitt kroppsspråk betyder mer än mina ord för barnet, speciellt i början. Kroppsspråket har en stor betydelse tills det talade språket tar över. De flesta barn kan bara några enstaka ord när de börjar hos oss på småbarnsavdelningen. Jag är

medveten om att mitt sätt att vara »smittar» av sig på barnet. Är jag lugn blir ofta barnet det med, börjar jag stressa eller far runt gör barnet det också. Jag visar att jag är nyfiken på barnet genom att jag riktar min uppmärksamhet mot honom. Det blir tydligt när det är »gamla» barn inne samtidigt som jag tar emot ett nytt inskolningsbarn. De gamla barnen flockas då som en ring runt mig, de gör allt för att få lite av min uppmärksamhet som de känner att jag riktar åt det nya barnet. Det är därför vi går ut med de gamla barnen i början av inskolningen.

Ett viktigt steg är att jag alltid hör med föräldern om det känns bra att gå iväg en stund nästa dag. För även om jag upplever att det är dags för att jag och barnet hittat varandra, blir det inte bra om inte föräldrarna är med på att de ska gå ifrån en stund. När jag tröstar barnet försöker jag sätta ord på känslorna som barnet visar. Jag förklarar att det är helt okey att känna så, och att vi tillsammans ska göra det bästa av situationen tills föräldern är tillbaka igen. Jag prövar mig fram med olika lösningar för att se vad som passar. Det är så som vi tillsammans hittar lösningen som fungerar just nu. Det är som att lägga ett pussel, fast det aldrig blir färdigt utan vi hittar nya bitar hela tiden. Vissa bitar passar på en gång och andra bitar får jag pröva och vrida på flera gånger innan de passar in. Det är många små pusselbitar som ska stämma för att det ska bli en bra inskolning.

När jag reflekterar över det som händer i mina berättelser kan jag se både likheter och olikheter mellan de olika situationerna. När Pär trycker sig mot sin mammas ben visar han att han vill vara nära och behöver hennes stöd. Han känner säkert att mamman vill att han ska gå iväg

och leka. Genom att jag säger att han får sitta i soffan hos mamma ger jag honom mer tid att ta in det som händer runt omkring oss. När Pär tycker att det känns bra glider han ner från mammas knä och tar kontakt med mig som väntat på honom. Jag kan tänka mig att det blivit mer dramatiskt om jag försökt pressa honom att leka. Pär hade nog krampaktigt tagit tag i mamman och inte alls släppt henne, men när han själv får bestämma takten går det bra.

När jag träffar på den ledsna mamman i hallen saknar jag däremot de viktiga pusselbitarna. Jag vill så gärna hjälpa henne, men ser inte problemet för ur min synvinkel är det jättebra att flickan känner sig trygg och går iväg med min kollega. Det är först senare som jag kunnat byta synvinkel och se händelsen från mammans håll. Jag önskar att jag haft mer erfarenhet då, men detta hände innan jag hade utbildning och jag var ny och osäker i min roll som pedagog. Kontakten med föräldrarna tog lång tid för mig att känna mig säker i. Eftersom jag var ny på förskolan när detta skedde gick de flesta föräldrar till min kollega som hade mer erfarenhet än jag.

För Anna som går rakt in i gruppen blir min roll att finnas i bakgrunden. Även med henne som är trygg i sig själv och bara tar för sig av förskolan är det viktigt att hitta det speciella bandet mellan oss. Jag får anstränga mig för att få hennes uppmärksamhet. Här är det Anna som har alla pusselbitarna, och jag måste få hennes tillit för att hon ska dela med sig några pusselbitar till mig. Olles inskolning går långsamt. Jag får verkligen snurra på pusselbitarna för att de skall passa ihop. Mitt lugn hjälper mig att få Olle att lita på mig. De första dagarna lämnar han inte mitt knä alls och

är mer eller mindre ledsen, till och från. Samtidigt visar han intresse för vad de andra barnen gör. Vi sitter i stort sätt på samma ställe på golvet i lekrummet dag efter dag och stegvis tar han sig från min famn in i barngruppen.

När jag ska förklara för min kollega upptäcker jag att jag bara kan ge henne ramarna till pusslet, bitarna som ska fylla och göra pusslet helt är inte färdiga än. De bitarna som fattas skapar hon själv tillsammans med barn och föräldrar under inskolningens gång.

ANKNYTNING

Under inskolningen lägger vi grunden för barnets fortsatta utveckling och anknytning till oss på förskolan. Vad är anknytning? Det enklaste svaret är: En nära känslomässig relation mellan barn och vuxna. Broberg, Broberg och Hagström skriver i *Anknytning i förskolan vikten av trygghet för lek och lärande* om att relationen rör en speciell person som inte är utbytbar, relationen har känslomässig betydelse för individen och relationen känns igen på att personerna dras till varandra och upplever obehag när de är ifrån varandra. De skriver också:

Den mindre och svagare (barnet) knyter an till den större och starkare (föräldern) för att få trygghet och beskydd. Föräldern svarar med att utveckla ett känslomässigt »omvårdnadsband» (eng. bonding) till barnet för att ge detta beskydd.¹

Deras förklaring tycker jag om. Den förtydligar att anknytningen sker mellan barnet och föräldrarna. Som pedagog knyter jag också ett speciellt band med barnet, men bandet

mellan oss är på en annan nivå. Föräldrarnas band med barnet har en överlevnadsfunktion medan mitt och barnets band är som en lösning tills föräldrarna tar över igen. Det är absolut också viktigt, men på ett annorlunda sätt. Jag kommer och tänka på att när jag träffar barnen på fritiden utanför förskolan blir de ofta väldigt blyga och vill inte ta kontakt med mig. Jag ska vara på förskolan och det är där som vi har gjort vår anknytning. En del blir ängsliga och tror att föräldrarna ska lämna dem när vi möts, speciellt de mindre barnen. Anknytningen mellan oss är bra, men hör hemma på förskolan. John Bowlby, som är läkare och psykoanalytiker, kan ses som anknytningsteorins fader, han skriver i *En trygg bas*:

Ett barns anknytningsbeteende aktiveras till exempel särskilt av smärta, trötthet och allt som är skrämmande, och också av att modern är eller verkar vara oåtkomlig.²

Barnets anknytning till föräldrarna gör att de blir lugna i deras närvaro. Bowlby menar att vi är beroende av andra människor för att få trygghet så att vi kan utforska och gå vidare framåt. Om vi mår bra och har bra relationer till varandra gör det att vi vågar lära oss nya saker. Bowlby samarbetade med paret Robertson som också studerade barn vid separationer. De såg att barn mellan ett och tre år går igenom tre faser vid separation; protest, förtvivlan och losskoppling. Protestfasen inträffar för att de känner sig övergivna och hoppas att föräldern ska komma tillbaka. Barnet reagerar med rädsla, ilska och upprördhet. Om inte anknytningspersonen kommer tillbaka, går barnet in i nästa fas som är förtvivlan. Barnet blir mer inåtvänd och börjar sörja föräldern.

Sista fasen losskoppling innebär att då har barnet stängt av känslorna till den personen som försvann.⁵

Jag uppfattar att det är bra med korta stunder som föräldrarna är borta i början på inskolningen. Jag tänker på Olle som var så ledsen. Visst var han också arg och besviken i början när mamma lämnade honom hos mig. Mamman var dock bara borta korta stunder i början, så Olle blev inte förtvivlad hos mig. Hans mamma hann alltid tillbaka för att rädda anknytningen.

Anknytningen är livsviktig för att barnet ska överleva. Barnen har behov av skydd och närhet och det är vi vuxna som ska ge dem det. Leif Havnesköld och Pia Risholm Mothander, som båda är legitimerade psykoterapeuter, skriver:

»Den (eller de) person (er) som hjälper barnet att överleva, genom att med rimlig regelbundenhet möta dess primära behov av omvårdnad, kommer barnet knyta an till».⁴

Barnet anknyter till en person som står dem nära. Anknytningspersonen tolkar och ger barnet vad den behöver. Personen ska kunna ge mod och tröst när det behövs och vara den som kan ge barnet en puff framåt och lindra barnets fall. Anknytningspersonen ska stå för tryggheten, för det kända. Personen ska beskydda vid fara och hjälpa till att hitta lösningar vid eventuella problem som uppstår när barnet undersöker miljön runt omkring. När jag skolar in barnet får jag arbeta för att få förtroende och samtidigt vinna föräldrarnas tillit i att jag är den bas barnet behöver när de går iväg.

Jag återvänder till mina berättelser och börjar med den som handlar om mamman som försöker smita iväg. Hon vill

väl, men tänk hur Pär skulle känna det om hon helt plötsligt är borta. Hans trygghet och förtroende för oss vuxna skulle få sig en törn. Nu när vi säger adjö i hallen till mamman blir han ledsen, men vårt förtroende för varandra byggs på och blir starkare.

Mamman som blir så ledsen kanske har så stark anknytning till sin dotter att, som hon säger: »något inom henne går sönder», när hon ser en annan vuxen ta hennes plats. Men det är inte meningen, vi vill bara vara ett så bra komplement som vi kan för dottern när mamma inte är där. Och så har vi Anna som bara går rakt in i gruppen. Hon har ett syskon som hon varit med och lämnat och hämtat hos oss. Även om hon inte varit ensam på förskolan tidigare så är vi inte helt nya ansikten för henne och miljön känner hon också igen. Pappan har gjort inskolningen med syskonet tidigare och litar på att jag och Anna hittar varandra. Situationen med att pappa går iväg har hon sett med syskonet och hon vet att han alltid hämtar också. Vi har fördel av att vi haft längre tid på oss att knyta an till varandra, även om det bara blivit ett hej i hallen så har vi sett varandra. Olle, som är ledsen, har stark anknytning till sin mamma och det tar ett tag innan han vill släppa in mig. Han tar god tid på sig, visst finns jag där men han vill ändå ha mamma nära sig. Då han förstår att hon kommer tillbaka om en liten stund börjar han sakta och försiktigt att lita på mig.

INSKOLNINGSMODELLEN

Vår inskolning av barn som är ett till tre år gamla, är upp-lagd på tre veckor. Det är bra att ha gott om tid på sig. Vi får nästan räkna med att några dagar försvinner för att barnen

blir sjuka. På tre veckor hinner nyhetens behag att sina och många bakslag inträffar när föräldrarna fortfarande har tid. Vi föredrar gruppinskolningar. Det vill säga att det börjar två till fyra nya barn på en gång, detta för att inte hela hösten ska gå åt till inskolningar och för att barngruppen ska få tid att arbeta ihop sig. Barnen hittar styrka i att vara fler i samma situation. Föräldrarna får tillfälle att träffa varandra, byta erfarenheter och ta del av vår verksamhet. Första veckan kommer de nya barnen en timme på förmiddagen och träffar två pedagoger. Den tredje pedagogen är ute med de »gamla barnen» så att de nya ska få bekanta sig med vår miljö i lugn och ro. En timme är lång tid för barnen som tar in allt nytt som finns hos oss. Föräldrarna brukar kommentera att det bara är en timme hela första veckan, men när de ser hur trötta deras barn blir av alla nya intryck som de får under en timme hos oss brukar de förstå.

Vecka två träffar de nya barnen de andra barnen och den tredje pedagogen. Barnen introduceras i våra rutiner en i taget, till exempel samling och utgång. Tiderna utökas stegvis efter vad barnen orkar med. Föräldrarna går ifrån när vi känner att barnet litat på oss. Tredje veckan är nya barnen med och äter och sover, föräldrarna lämnar på morgonen och hämtar när deras barn har vaknat på eftermiddagen. Så ser inskolningen ut i stora drag. Ibland fungerar det inte med gruppinskolning och då gör vi ungefär på samma sätt fast med ett barn åt gången. Vi följer ramarna för vår inskolningsmall.

Tryggheten är en stor del av inskolningsprocessen. Jag ska vara trygg i min roll som pedagog, föräldern ska känna att det är tryggt att lämna barnet på förskolan, och barnet

ska vara tryggt och våga utforska miljön. Om inskolningen är svår gäller det för mig och föräldern att vi hittar något som gör barnet tryggt. Det kan vara ett gosedjur, en snutte-trasa, en napp, en bok, vad som helst egentligen. Vi ber föräldrarna att göra ett album till barnet där foton på familjen, huset, husdjur, favoritleksak, släkt och vänner finns med. Det gör vi för att vi har märkt att det är tröstande för barnen att titta på bilder som de känner igen och som är deras egna. Albumet stärker barnets trygghet. De har också med sig en egen kudde hemifrån. Vi låter föräldrarna vara borta bara korta stunder i början, och försöker skapa en fast rutin kring lämnandet eftersom upprepningar ger trygghet. Detta att hitta barnets trygghet är den största utmaningen och den viktigaste delen i inskolningen.

PRAKTISK KUNSKAP

Min praktiska kunskap uttrycker sig i det jag gör utan att jag tänker på det, det är det där som sitter i ryggraden. Praktisk kunskap är den känsla som får mig att ta beslut om hur jag ska agera i en viss situation. Det kan vara fråga om ett beslut som fattas här och nu, några minuter hit eller dit och det blir ett nytt beslut. Praktisk kunskap är svårt att förklara och det är svårt för mig att sätta ord på det jag kan. Jag vet hur en inskolning går till men när jag ska förklara det för min kollega försvinner orden. Det jag säger låter så tafatt. Det skulle ha varit enklare om jag kunnat svara: »På inskolningens tredje dag går föräldern iväg första gången», men det går inte, för jag vet inte hur lång tid min kollega behöver för att få kontakt med just det barnet. Det är många faktorer som ska stämma innan det är dags att låta föräldrarna gå

iväg en stund. Den där känsla jag får när jag märker att ett barn litar på mig kan grunda sig i allt från en blick eller ett leende, till att barnet sätter sig i mitt knä och alla tänkbara scenarion där emellan.

Den grekiska filosofen Aristoteles skrev om praktisk klokhet i *Den Nikomachiska Etiken*, där han kopplar olika kunskapsformer till olika verksamheter i livet:

Det är också uppenbart att vi skulle vara i behov av klokhet, också om den inte vore praktiskt verksam, genom att den är en förtjänst hos en del av själen. Likaså är det helt klart, att ett handlingsbeslut inte kan vara riktigt utan vare sig klokhet eller dygd, då ju den ena egenskapen gör att vi har en viss målsättning och den andra åstadkommer att vi utför det som leder till målet.⁵

När Aristoteles skriver om de olika kunskaperna, kallade han praktisk kunskap för fronesis, klokhet, det goda omdömet. Han menar att det är kunskap som utgår från det som händer i mötet mellan människor. Det omfattar det där som jag inte kan få reda på genom att läsa en manual. Det är kunskap som jag bär inom mig och använder när jag träffar andra, utan att jag egentligen tänker på att jag gör det.

Praktisk kunskap är det som jag lärt mig av flera års erfarenhet, som jag kan ta fram och jämföra med den situationen jag befinner mig i. Det är så många olika aspekter som spelar roll för vilket beslut jag tar. Kan det vara därför som jag har så svårt att sätta ord på det jag kan när jag ska förklara inskolningen för min nya kollega?

Viss praktisk kunskap kallas också ibland för tyst kunskap, tyst i bemärkelsen att det är svårt att beskriva med ord

vad det är jag kan och gör. Kunskapen sitter i kroppen. Det är först när jag reflekterar över varför jag gör som jag gör som den tysta kunskapen framträder. Jag tänker på att tyst kunskap spelar roll för hur jag använder mitt kroppsspråk. Av erfarenhet vet jag att jag påverkar barnen mer med mitt kroppsspråk än med mina ord. Jag har haft inskolningar, utan att reflektera över vad jag gör. Hur gärna jag än vill förklara så hittar jag inte ord för mina erfarenheter. Det är på grund av mina tidigare erfarenheter som jag inte låter mamman i min text smita iväg. Då mamman tror att hon hjälper Pär vet jag att avskedet är något vi måste ta oss igenom. Det är inte något som vi kan dölja för Pär. Med mamman som blir så ledsen däremot, känns det som om min erfarenhet inte räckte just då. Jag tror att jag skulle kunna ge henne mer stöd idag.

Intuition är att känna in. I det uppslagsverk jag har hemma står:

Intuition är omedelbar insikt där saken uppfattas direkt utan analys, bevis eller funderingar; det som uppfattas omedelbart. Intuition ses ofta som en motsats till rationell härledning och argumentering, men i praktiken anknyter de ofta till varandra och kompletterar varandra. Intuition kan också ses som säker efter som den är direkt.⁶

Jag ställde frågan till några nära och kära. Vad är intuition? Svaren jag fick var: »Då man går efter en magkänsla.» »Det är när man har en aning och det är att använda sina instinkter.» Det stämmer överens med vad jag tänker när jag hör ordet intuition. Intuition är något som vi får av erfarenheter som vi har inom oss, det vill säga praktisk kunskap. Det är

den känslan som gör att jag väljer att ta ut några barn på gården för att det ska bli lugnare inne. Eller när jag har lärt känna barnet så bra att jag kan tolka ett skrik och förstå vad han eller hon menar. Hans Larsson, som var professor i teoretisk filosofi skriver i *Intuition*:

Måhända blifver den roll, intuitionen där spelar, mera begriplig, om vi taga i betraktande det enskilda livvets afgöranden af mera intim art, där det intuitiva förfarandet är alldeles påtagligt.⁷

När vi hittar svaret på ett problem inom oss själva använder vi intuition.

SLUTORD

Kan jag förklara för någon hur en inskolning går till? Ja, i stora drag kan jag förklara, men när vi kommer in på detaljerna är det tillsammans med barn och förälder som inskolningen formas. Jag tycker att min text förtydligar hur viktig inskolningen är för barnet och säger något om alla olika faktorer som spelar roll för vad som händer och hur lång inskolningen blir. Vilka faktorer är det som spelar roll för mitt handlande? Först är det barnet som jag går in för att lära känna. Jag anpassar min roll efter vem barnet som jag har framför mig är. Är barnet försiktigt så behöver jag ge stöd och trygghet. Är barnet framåt ska jag hänga med i hans eller hennes framfart. Det som barnet gillar och visar intresse för i vår miljö bestämmer var vi befinner oss.

Barnets dagsform anger takten och hur länge vi håller på. Föräldern fungerar som stöd för mig och för barnet när vi utforskar förskolan tillsammans. Föräldrarnas information

om hur barnet reagerar före och efter sin vistelse på förskolan ger mig ledtrådar som jag kan använda. Min roll är betydelsefull i inskolningen; hur mår jag, vilka signaler sänder jag ut, hur är min närvaro och min nyfikenhet på barnet? Jag prövar mig fram och ser vad jag får för reaktioner hos barnet. Det är barnets reaktioner som jag tolkar. Jag jämför reaktionerna med mina tidigare erfarenheter och de hjälper mig att handla i olika situationer. Det som avgör mest är att det ska kännas bra för alla inblandade, föräldern, barnet och mig. Barnet och min anknytning växer fram under inskolningens gång.

Vad gör att inskolningen lyckas? Min kurskamrat frågade: »Lyckas vi inte med alla inskolningar?» Jo, det är klart att vi gör, de ser bara olika ut. En del inskolningar går lätt, som när Anna går rakt in i gruppen och en del inskolningar kräver mer tid och arbete som för ledsna Olle. Det lyckades för dem båda två att ta sig in i förskolans värld, fast det skedde på olika sätt. Det som behövs är en öppen, trygg och flexibel pedagog som möter det nyfikna barnet och föräldern i förskolans miljö.

Jag har fått en större förståelse för hur viktiga våra relationer till varandra är under inskolningen. Mina erfarenheter gör att jag tolkar och hittar lösningar på de olika situationerna som vi hamnar i. Det finns inget färdigt manus som jag kan följa från punkt till punkt utan bara en ram, som jag tillsammans med barnet och föräldern fyller steg för steg.

Barnet genom kameranlinsen

Om pedagogisk dokumentation

JENNY STÅLKLINGA

VARDAGSBETRÄKTELSE

Det hörs mjuka barnröster i rummet intill. När jag kommer in i byggrummet ser jag Samira, Viktor och John som tillsammans har skapat ett stort bygge som sträcker sig så långt som över halva golvytan i rummet. De har byggt stort och brett med klossar, kapsyler, tygblommor, stora rör och mässingsknoppar. De är helt omslutna av sin lek och de pratar med sina lekröster med tydliga betoningar och påtagliga uppmaningar. Jag stannar till och betraktar dem, men vill inte störa dem i deras lek som pågår för fullt.

»Jag lägger den här, för här bodde du», säger Samira och lägger ett rör vid bygget.

»Mm, och här är din, du får den», svarar John och lägger en mässingsknopp bredvid Samiras ben.

»Men, den hade ju jag», säger Viktor och ställer sig upp. Han söker med blicken efter något. Han tar upp en större mässingsknopp och lägger den försiktigt på en avlång kloss på toppen av bygget. »Kolla, då kan jag ha den här uppe», säger han på ett nästan triumferande sätt.

Det är nu jag har möjlighet att ta fram kamera, penna och block för att dokumentera vad jag ser och stanna ögonblicket här och nu. Jag skulle fånga barnens lek, samspel och lustfyllda kreativitet och ta med deras samtal i dokumentationen och sedan följa upp med bilder som de har valt. Den dokumentationen skulle ta över en timme att göra om alla tre barnen skulle vara delaktiga och om jag skulle vara effektiv i skrivandets och bildhanteringens görande. Det är tid som jag egentligen inte har. En våg av dåligt samvete kommer över mig.

Jag tar i alla fall kameran från skrivbordslådan, hämtar mitt block och letar fram en fungerande penna på hyllan. Jag är så mån om att inte störa de tre som leker så jag nästan smyger in i rummet, för jag vet hur skört det kan vara att gå in och ställa frågor eller ge kommentarer i en pågående lek. Det är som att jag föreställer mig att jag håller leken i en öppen handflata. Den är värdefull och jag vill hålla den med varsam hand och betrakta den, inte stänga handen och hålla den fastlåst eller se leken försvinna. Jag håller andan när jag observerar det utsmyckade bygget genom kamera-linsen.

Eftersom det är lugnt i alla rum i huset väljer jag att sätta mig ner på golvet och betrakta leken en stund. Kanske blir jag inbjuden. De här tre barnen har jag inte sett leka tillsammans förut i byggrummet så det känns extra spännande och nästan lite högtidligt. Det samarbete jag ser mellan de här barnen som ansetts ha haft svårt för det, gör att jag absolut vill iaktta utvecklingen. Jag följer barnens samtal och gör snabba, näst intill oläsliga anteckningar medan de pratar.

48 Det hörs en svag röst utifrån hallen. Jag lyssnar. Rösten

kommer från toaletten bredvid hallen. Rösten hörs igen, starkare den här gången, den ropar: »Jag är klar!»

Eftersom två av mina kollegor har gått iväg för att ha sin rast och min tredje kollega sitter vid datorn och skriver känner jag mig manad att resa mig upp. Jag går genom hallen och in till toaletten där Sofia sitter. Kameran och blocket lägger jag på en hylla bredvid toalettdörren.

»Är du klar?» frågar jag fast jag förstår att det är därför hon ropat.

»Ja, jag har ropat flera gånger», säger hon.

Jag vill fort tillbaka in i byggrummet och se vad som sker i den pågående leken. När jag kommer in i rummet så ser jag ett annat barn, Emil, som har tagit ner en stor bil från hyllan. Han kör med den i cirklar på den tomma golvytan. Ljudnivån har ökat markant genom det brummande ljudet Emil gör med munnen. Han kör i cirklar snabbare och snabbare. Jag ser i ögonvrån att Samira har en bister min. Hon är ensam kvar vid det stora bygget. »Vi lekte faktiskt här. Kan du inte vara lite tystare», säger Samira, med betoning på lite.

Emil tar ingen notis om henne utan fortsätter med att brumma med munnen. Kanske med något större kraft nu än tidigare. Den lek som nyss hade fått vingar är nu försvunnen.

I den stunden känner jag att det är svårt att säga något, men mina tankar arbetar febrilt. Vad hade egentligen hänt när Emil kom in i rummet? Vad hade skett om jag istället hade bett min kollega vid datorn att gå in till Sofia för att hjälpa henne? Då hade jag förmodligen kunnat följa upp det som skedde i byggrummet och leken hade kanske kunnat fortsätta. Jag tänker på tiden och på tidsutrymmet jag har.

Eller snarare på tiden jag inte har. Det är många gånger under en dag som jag blir avbruten. Det är svårt att kunna följa upp alla händelser som jag vill ta del av och ibland känns det nästan omöjligt att slutföra det jag har påbörjat. Jag tänker på alla pappershögar med anteckningar och alla bilder i kameran som jag inte hinner reflektera över. Alla mina observationer som jag gör i barngruppen, alla samtal jag har med både barn och kollegor, och all tid jag tillbringar i lekens rum, här och nu.

Några dagar senare sätter jag upp bilder från byggleken tillsammans med en liten del av den nedskrivna dialogen från Samiras, Viktors och Johns lek. Jag ber Samira hämta Viktor för att komma och se på bilderna. John är ledig idag. Vi tittar på bilderna tillsammans. De betraktar dem och Samira säger:

»Den syns inte.»

»Vadå för något?» frågar jag.

»Ingången», säger Samira

»Ingången?»

»Ja, den vi byggde.»

Jag funderar. Jo, det är så att jag har fotat bygget från endast ett håll. Ingången var på andra sidan bygget och den ser man ingenting av på bilderna. Varför lät jag inte barnen fota sitt bygge själva? Det var ju deras bygge och om de ville berätta något genom bilden så kunde jag ha låtit det bli deras lekberättelse och inte min. Jag hade alldeles för bråttom.

* * *

Jag minns en annan situation. Flera barn hade lekt i byggrummet och de hade fått i uppdrag att städa. Sofia står och tittar på den senaste dokumentationen på väggen. Det är bilder på henne och två barn till i en skogsglänta. Dokumentationens innehåll rör barnens intresse för en skalbagge och olika sorters blomblad. Jag och en kollega har fotat och skrivit ner en del av dialogen kring situationen. Sofia står och betraktar bilderna och säger att »hon ville äta blåbären just då, men att de inte var färdiga och att hon inte fick det». De andra barnen kommer fram och tittar nyfiket på den bild hon talar om. De står och samtalar om bilden och om vad de gjorde där i skogen. Det var någonting helt annat än det som stod i dokumentationen. Det hade varit mer intressant att fånga just den stunden än den i skogen. Jag menar att dokumentera själva stunden när Sofia såg och resonerade kring dokumentationen som hon var delaktig i.

Ytterligare en händelse dyker upp i mitt minne. Det är vår och det är en av de första riktigt varma och soliga dagarna efter den långa vintern. Jag sitter på huk i storskogen som vi brukar gå till varje vecka och tittar på blåsippona som Klara visar mig. Viktor ropar på mig från den stora stenen en bit därifrån. »Jenny, fota mig.» säger han med en stor entusiasm och börjar klättra uppför stenen. Jag riktar kameran mot honom och tar en bild. »Du ska fota mera», säger han när jag sänker ner kameran. »Titta, jag är snart uppe. Fotar du nu?» säger han och kämpar sig upp på toppen av stenen.

Viktor klättrar ner och sedan upp igen. Han vill inte släppa iväg mig och kameran. Jag vill självklart uppmuntra honom, men samtidigt undrar jag varför han ville bli fotad just nu. Är det en form av bekräftelse? Ett »hallå, se mig»?

Han har klättrat uppför den här stenen många gånger förut. Det är något han har klarat av sen lång tid tillbaka. Viktor är ett barn med integritet och går ofta sin egen väg. Kanske blir min undran större eftersom det är just han som vill bli förevigad. Jag funderar på hur jag kan få in lärandet i den här situationen. Vi har ett långt pågående projekt i skogen som vi arbetar med just nu. Jag får tänka om just i den här stunden och släppa det andra. Tankarna som kommer över mig är; det blir mer som foton till ett fotoalbum. Men det är ju ändå Viktors perspektiv som är viktigast. Eller?

Jag hör alla diskussioner som vi har haft, jag och mina kollegor på förskolan genom åren inom mig. »Det ska inte vara som ett fotoalbum. Då kan vi lika gärna lägga ner portfolioarbetet.» Eller: »Det är vi vuxna som ska instruera barnen i en läroprocess.» Eller: »Det är inom våra projekt som vi ska dokumentera barnets läroprocess.»

Vad säger barnen själva? Jag ser ofta barnen sitta tillsammans eller var för sig med sin egen portfolioärm. Ibland är de tysta, försjunkna bläddrandes i sin egen pärm och ibland tvärtom, i livliga samtal som gäller bilder av dem själva och bilder på kamraterna. Barnen har ofta många tankar kring en bild. Speciellt om de själva är med på bilden.

När jag tittar mig omkring på väggarna ser jag all den dokumentation som har satts upp av oss pedagoger. Vi har en stor dokumentationsvägg i byggrummet där vi sätter upp de aktuella händelserna, ofta inom det projekt vi arbetar med för tillfället. Alla de olika projektarbetena dokumenteras och hamnar på väggen för att sedan sättas in i barnens personliga pärmar eller i förskolans dokumentationspärm.

synligt i skrift och i bild. Vissa dokumentationer är fyllda med text, andra har mindre text och fler bilder. Det har tagit mycket tid att åstadkomma allt detta. Frågor som ständigt återkommer på agendan på den förskola där jag arbetar är: Dokumentation, i vilket syfte? Hur mycket? Hur lite? Hur lång tid ska vi lägga på detta? Vad vill vi lyfta fram? Behöver alla pedagoger göra likadant? Vi kommer aldrig fram till något enhetligt svar.

Diskussionerna har ofta tiden som gemensamt tema, hur lite eller mycket tid det vi gör får ta i anspråk. Alla har olika syn på hur vi använder tiden. Men våra diskussioner handlar också om värdegrunden och dess innehåll. Det handlar om synen på barnet, kunskap, lärande och på de olika lärandeprocesserna. En annan viktig fråga rör barnets rätt att säga nej, den har jag saknat i våra reflektioner. Barn idag är vana vid att bli fotograferade och dokumenterade, men har de vetskapen om att de kan säga nej till att bli det? Är barnet ett objekt i pedagogens process?

* * *

Det är dags för »Nätverket i utemiljö» att ses igen. Det var två månader sedan sist. Pedagoger från förskolorna i hela enheten träffas i nätverksgrupper tillsammans med vår pedagogiska handledare som också är vår vice chef. Grupperna i nätverken inriktar sig på olika områden som exempelvis inne och utemiljö, natur, kultur och språk. Den här terminen är det ett matematiktema för alla grupper. Vi har fått i uppdrag att alla ska ha en dokumentation med sig som diskussionsunderlag. Det ska vara en dokumentation

som berör matematik på något sätt, den ska visa barnens matematiska utforskande i utemiljön. Jag har i sista stund kvällen innan mötet sammanställt en dokumentation där bilderna och texten beskriver en leksituation som tilldrog sig ute på vår gård. Jag valde att göra en dokumentation av leken just för att den uppkom spontant och för att jag ville synliggöra en lek som initierades av barnen.

Några minuter sen anländer jag till nätverksmötet och får ett snabbt ögonkast av den pedagogiska handledaren när jag något andfådd sätter mig ner. Jag försöker hälsa diskret på de fem pedagoger som redan sitter runt bordet. Mötet är igång och vi diskuterar matematik och förhållningssätt gentemot barnen. Det blir min tur och jag berättar om dokumentationen som jag har med mig. Jag vill så gärna visa vad alla barn sade och gjorde i leken, men också förmedla min stolthet över vad de har åstadkommit. Känslan i rummet borde vara kreativitet, men den känsla som kommer över mig är något annat, en slags »fröken-duktig-känsla». Det är som att dokumentationen blir något slags uppvisningsmaterial, en redovisning, istället för att leda till diskussioner som kunde ha gett en ytterligare dimension kring barnens lek och det som jag hade sett. Jag saknar en vidare pedagogisk analys. En dialog.

Känslan av förträfflighet och förlägenhet infinner sig samtidigt. Vad är det som gör att dessa motstridiga känslor kommer över mig? Ja, det är jag som har sammanställt dokumentationen. Jag har inte frågat barnen om jag fick ta den med mig och visa upp den på mötet. Jag har skapat något som jag vet värderas högt hos ledningen, men detta har jag gjort på min fritid. Borde jag inte ha struntat i att göra

dokumentationen och visat min chef att det inte har funnits någon tid för detta? Varför tar jag inte upp det ämnet för diskussion? Framför allt borde jag ha frågat barnen om det var okej att visa dokumentationen.

* * *

Jag har arbetat inom barnomsorgen i över tjugo år och sett en stor förändring när det gäller synen på barnet, synen på pedagogens roll och på lärandeprocesser. Idag ger den reviderade läroplanen riktlinjer för förskollärarens och arbetslagets arbete med dokumentation och analys av den. Dokumentationen berör barnets vardag på förskolan. Pedagoger berättar något om barnet och om verksamheten genom dokumentationen. I ett pågående projekt där pedagoger oftast har initierat barnen i en process, är pedagogerna ofta engagerade, fokuserade och målinriktade. Pedagogerna har också ett tolkningsföreträde och med det ett stort ansvar över hanteringen av bild, text och även för berättelsen. Det finns en risk för att barnets egen process eller åsikt negligeras till förmån för projektet eller temaarbetet. Vid många tillfällen har jag lyssnat och deltagit i diskussionerna som berört den pedagogiska dokumentationen och jag har ofta saknat kritiska resonemang kring frågan. Jag saknar en diskussion om hur vi använder den och vilka värderingar vi visar genom den.

När jag läser min berättelse ser jag mina frågor angående barnets delaktighet, integritet och rättigheter. Vi har arbetat intensivt med dokumentation i verksamheten under några år. Det är dags att reflektera över vad vi gör nu och vad

vi gjorde då, och på vilket sätt vi vill fortsätta vårt arbete med dokumentation. Det jag vill lyfta är att vi behöver hitta någon slags balans i det tidskrävande arbete vi lägger på dokumentation. En annan aspekt är min undran över det som berör våra världar på förskolan. Finns en växelverkan mellan pedagog och barn, eller är våra världar rentav parallella? Jag tänker på berättande av skeenden i barngruppen som försiggår på ytan och på pedagogens förhållningssätt gentemot barnets delaktighet i den pedagogiska dokumentationen. Dokumentationens processer i förskolan har inte problematiserats tillräckligt. En ständig diskussion om tid och avsaknaden av den har varit i fokus, medan andra reflektioner har förbisetts exempelvis om etiska dilemman. En kritisk granskning av vår praktik och ett ifrågasättande av syftet med det vi gör kan vara känsligt både för mig själv och för mina kollegor.

PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Den pedagogiska dokumentationen har sin grund i Reggio Emilias pedagogik och filosofi. Hillevi Lenz Taguchi, docent och lektor i pedagogik, beskriver den italienska staden Reggio Emilias kommunala förskolor och dessas livssyn, samt deras vidsträckta arbete med pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation är ett lärande arbetsverktyg, skriver Lenz Taguchi och menar att dokumentation av barnets olika processer ger ett meningsskapande och lärande till både barnet och pedagogen.¹ Hon berättar om synen på kunskap i Reggio Emilia:

Den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia har grundats på en övertygelse om den kunskap som vuxna kan få om och av barn är lika viktig som den kunskap som den vuxna kan ge barnen.²

Läraren Christina Wehner-Godée beskriver Reggio Emilias pedagogers grundläggande syn på delaktighet och demokrati, på allt det som innefattar deras arbete med skapande projekt och pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation har en utgångspunkt och det är barnet, men framförallt barnets »existentiella frågor».⁵ Carla Rinaldi skriver att i Reggio Emilia arbetar man med dokumentation på ett enhetligt och integrerat sätt med själva handlingen, det är inte något som man läser, uttrycker eller tolkar *efter* händelseförloppet. Lärandets process får en mening i själva handlingen när den pågår och inte i »spåren av den». Hon skriver vidare att barnens sökande efter mening är själva grunden i Reggio Emilia och därför är frågor som varför, hur och vad centrala.⁴

En skapandeprocess, det är något som egentligen inte har något slut. Den kan förgrena sig och den kan slingra sig till flera olika skapandeprocesser och lärandeprocesser. Jag kan många gånger urskilja barnets väg till kunskap. Vägen är ibland krokig, men för barnet helt logisk. Den pedagogiska dokumentationen är en del av vårt arbete på förskolan. Det är det verktyg som vi pedagoger ska använda för att synliggöra utvecklingen och lärandet hos barnet. Vi använder dokumentation som underlag för att öka förståelsen för barnets skapandeprocesser. Dessutom vill vi förtydliga verksamhetens vardagsliv. Det finns mycket i det hopsamlade dokumentationsmaterialet som jag vill gå vidare med,

men det hamnar i högen av »det gör jag sen». Tankarna är många och tiden begränsad. Att skapa en dokumentation tar tid från barngruppen och den övriga verksamheten. Jag har dessutom svårt att sälla bland allt det material som jag har samlat på mig, bland allt det som jag har skrivit ner och fotograferat.

Ann Åberg och Hillevi Lenz Taguchi beskriver det omöjliga i att dokumentera allt man tycker är viktigt och värdefullt i barngruppen, men också att ingen dokumentation är onödig eller överflödig. Detta eftersom man lär sig något om sig själv när man gör det. Alla de dokumentationer man gör och reflekterar över ger, enligt dem, ökad insikt och en utvidgad medvetenhet om hur man känner och tänker när det gäller vad man tycker är viktigt i mötet med barnet. Författarna menar att efter att man provat, övat och tänkt egna tankar kring allt material man har samlat, är det den gemensamma reflektionen mellan pedagogerna kring dokumentationen som är avgörande för att synliggöra både lärandeprocessen hos barnet och det etiska och demokratiska arbetssättet.⁵

Förskolläraren Birgitta Kennedy beskriver det som meningslöst och till ingen nytta att dokumentera för mycket. Det är viktigt att lära sig vad man ska dokumentera och hur, samt vilka frågor man ska ställa.⁶ Wehner-Godée skriver om hur viktigt valet av ursprungsfrågor i en situation eller berättelse är för att det ska bli tydligt om det uppkommer nya frågeställningar på vägen. Med det utgångsläge man har kan man se delarna tydligare och det gör att man kan fortsätta med avstickande frågor.⁷ För att kunna ställa frågan: Vad vill jag eller vi se? måste en pedagog kunna se delarna i en

helhet. Och för att se delar i en process krävs erfarenhet. Jag tänker att det jag har sett, samlat och reflekterat över inte är bortkastat, utan förhoppningsvis är en ökad kunskapskälla i mig själv och något jag kan dela med mig av. Likaså är min kollegas alla reflektioner betydelsefulla. Samtidigt ser jag problematiken med alltför mycket bilder och text. Ett stort, men oreflekterat material är sämre än ett litet kärnfullt och reflekterat material.

Jag läser förskolechefen Ingela Elfströms artikel i *Modern barndom* som är Reggio Emilia Institutets tidskrift, om vad som utgör skillnaden mellan portfolio och pedagogisk dokumentation. Hon menar att den pedagogiska dokumentationens uppgift är att pedagogerna gemensamt reflekterar kring bilderna och texten samt att detta involverar barnet, föräldern och hela förskolan, medan portfolion endast handlar om individen. Elfström beskriver den pedagogiska dokumentationens intention med orden:

Ett annat syfte med pedagogisk dokumentation är att försöka synliggöra och förstå de sociala och samhälleliga konstruktioner som vi byggt upp omkring hur vi ser på barn. Att göra det förhållningssätt vi omfattas av tydligt. Detta för att man som pedagog skall öppna sig för nya konstruktioner. Det handlar om praktik av förändring.⁸

Jag tolkar Elfström som att vi är i en utvecklingsfas när det gäller dokumentation och att förhållningssätt alltid skall vara på dagordningen för diskussion. När portfolion gjorde sitt inträde på förskolan för över femton år sedan, inleddes en ny medvetenhet hos oss pedagoger. Innan dess hade vi samlat alla bilder, teckningar och berättelser om barnet i

ett häfte, som det sedan fick ta med sig när det var dags för skolstart. Det var en dokumentation som inte på något vis var reflekterande eller pedagogisk med dagens mått mätt. Vi reflekterade inte i samma utsträckning över lärandet då som vi gör idag. Idag har förskolan en läroplan som vi ska följa. Min syn på barnet, föräldern, förskolans omsorg och min roll som pedagog har ändrats påtagligt under den här perioden.

Det finns delade meningar om vad det är som är vägledande i en dokumentationsprocess. Vi ska följa barnen är något jag ofta hör, men det är inte alltid något som jag ser i praktiken. En del pedagoger tycker att det endast är frågorna i ett projekt som vi forskar kring som ska vara i fokus. Dilemmat då är att barnet ofta har avstickande kommentarer, andra intressen och skilda funderingar jämfört med de ursprungliga tankarna och frågorna. Detta medan andra pedagoger tycker att det utvidgar projektet till det bättre om barnen visar andra intressen och har andra infallsvinklar.

Det kan vara så att produktion går före samtal och reflektion. Vi är i en dokumentationsprocess när vi samtalar om vad vi upplever, vad vi tänker och på vilket sätt vi ska genomföra vårt arbete. Mitt samtal med Samira är en del av dokumentationsprocessen, bilderna fortsätter att kommunicera med oss. Sofia och Samira beskriver vad de ser och vi reflekterar tillsammans över bilderna och situationen då bilderna togs. Jag bär med mig en vidare erfarenhet av att jag ska låta barnet fotografera sitt bygge själv och att jag ska ta in de reflekterande samtalen i dokumentationen. Ofta kommer inte de vardagliga samtalen och reflektionerna till

uttryck i skrift. Därmed är det inte sagt att de är mindre värda. Våra samtal betyder mycket i verksamheten och har viktiga pedagogiska syften.

BILDENS BETYDELSE

En bild säger mer än tusen ord är ett välkänt talesätt. Att betrakta en bild kan ge många produktiva tankar, associationer och känslor. Det är många gånger tacksamt att låta barnet arbeta med bild i ett pedagogiskt syfte. De skapande förloppen och även lärandeprocessen är lättfångade när det kommer till arbetet kring både stillbilden och den rörliga bilden. Dialogen kring en bild kan vara fruktbar både för barnet och pedagogen. Filosofen Hans-Georg Gadamer ställer frågan: Vad händer när vi beskådar ett konstnärligt verk? Han menar att vi som betraktare rymmer en självkänedom och en kunskap, och att det i sin tur är avgörande för hur vi uppfattar det vi ser och hur vi tar till oss det som vi betraktar. Det är inte bara betraktaren som ställer frågor till målningen, skulpturen eller bilden framför oss, utan det är också konstverket som ställer frågor till betraktaren.⁹ Min tanke landar vid dokumentationsmaterialet som påverkar tanken så som tanken också påverkar materialet.

Jag är på Moderna museet i Stockholm och betraktar väggarna som är fyllda med bilder som visar människor i olika åldrar och skilda miljöer. Utställningen är ett fotografiskt projekt »Alla är en fotograf». Moderna museet har tillsammans med Carl Johan De Geer initierat en fotoutställning där människor har fått skicka in sina vardagsbilder. Idén har sitt ursprung i hans fotoautomat från sextioalet då människor kunde ta bilder på sig själva genom att trycka på

en knapp. Fotoautomaten kom till för att De Geer saknade vardagsbilder i samhället. Bilderna i »Alla är en fotograf» har skickats in digitalt för att sedan ställas ut på museet. Det är en dokumentation av Sverige idag. Jag funderar över Gadammers tanke om att frågorna sänds från konstverket. Jag blir översköld av frågor. Skulle jag själv kunna tänka mig att skicka in en bild till utställningen? Vad vill jag då berätta? Vad vill jag lämna ut och varför? Jag tänker att på samma sätt hoppas vi att det ställs frågor från väggdokumentationen på förskolan. Bilden och texten i en dokumentation visar ofta pedagogens och barnets frågeställningar och dialog. Du som läsare får en viss inblick i barnets och pedagogens resonemang och därmed kommer kanske även dina egna tankar, frågor och svar fram då du läser och tar intryck av en dokumentation.

I dagens samhälle framträder bilden i många olika sammanhang; i bilderboken, i mobilen, i tidningen, i datorn, i sociala medier, i reklamen och även på den tatuerade kroppen. På förskolan finns bilden tillgänglig genom väggdokumentationen, i barnens portfoliopärmar och även i veckobrevet som familjerna får via mail. Den digitala kamerans intåg har förenklat fotograferandet på alla sätt och vis. Jag minns hur det var när vi på förskolan hade kamerafilmrullar som skulle skickas in för framkallning. Vi fick vänta på resultatet och vi fick verkligen prioritera vad som skulle fotograferas. Idag är den digitala kameran relativt billig och den frambringar ett tekniskt resultat snabbt och smidigt.

När barnet startar sin inskolning på förskolan får föräldrarna en blankett: »Medgivande om dokumentation, fotografering och filmning». Där får de olika alternativ att

ta ställning till, som exempelvis; godkännande av synliga teckningar, bilder uppsatta i lokalen, fotografering och filmning. Förr var den blanketten mer ett behov av ställningstagande från föräldrarna om utomstående filmade eller fotograferade i förskolan. Idag finns det helt andra krav på godkännande från föräldern eftersom vi arbetar med stillbilder och rörliga bilder så gott som dagligen och väggdokumentationen har en framträdande roll i verksamheten.

Mina tankar kring bilden och dokumentationens betydelse får en ny innebörd när en kollega kommer fram till mig ute på förskolans gård.

Titta, vi har precis fått ett mail från huvudkontoret i vår stadsdel. Stockholms stad har beslutat att vi som första förskolor ska välja ut tio bilder från verksamheten som sedan ska läggas i ett kuvert för vidare arkivering.

Vi läser brevet och diskuterar. Många tankar och frågor kommer till uttryck. Vad vill de åstadkomma? En historisk skildring av förskolan på 2000-talet? Bilder från vardagen? Vem ska välja bilderna? Vad säger föräldrarna? Efter några veckor får vi ett mail där det står att ett informationsmöte ska äga rum. Ingen representant från förskolans enhet är inbjuden.

Jag tänker på hur vi ser på bilden och vad den förmedlar. Som pedagog väljer jag oftast att ta på mig de pedagogiska glasögon som för tillfället passar för att samla och rikta materialet kring exempelvis matematik, språk eller socialt samspel. Det finns fördelar med att samla sina tankar kring ett tema, men det ger fler dimensioner och vidare reflektioner om flera glasögon finns att tillgå genom att kollegor,

barn och anhöriga förmedlar sina funderingar. När vi tagit en bild i en leksituation kan vi antingen utvidga bildens betydelse genom att skriva till en observation, eller så kan bilden få tala ensam.

Bente Svenning beskriver det inflytande och den makt vi besitter när vi tar en bild och att vi inte alltid är medvetna om vad bilden innehåller. Om vi inte observerar situationen samtidigt som vi väljer att fotografera kan mycket av helheten gå förlorad.¹⁰ När jag fotograferar en situation har jag möjlighet att försöka få med alla vinklar i skeendet. Det handlar om mitt omdöme i den situation som tilldrar sig. Jag hade inte hela situationen klar för mig i skogen då jag fotograferade Sofia, men jag hade en del av den. Det behöver inte vara rätt eller fel. Bilderna i dokumentationen skapade samtal och reflektion och dokumentationen fordrades för att detta skulle komma till stånd.

Ibland vill barnet att vi ska ta en bild utan någon speciell anledning. Det är också ett sätt att utforska, att se bilderna i kameran, på datorns bildskärm, eller i fotoramen ger möjligheter till samtal och reflektioner. Det viktiga är att vi reflekterar över det vi har utformat, att vi är medvetna om vår makt över bilden och berättandet i dokumentationsprocessen.

PRAKTISK KUNSKAP OCH REFLEKTION

Filosofen Bengt Molander skriver att i reflektion tillsammans med andra krävs att man sammanför både själva handlingen och sitt jag. Det är ett skeende där praktikern konfronteras med just den handlingen och sin person. Molander beskriver vikten av »inlevelse och distans» i ett sam-

tal där också eftertanke måste rymmas.¹¹ Jag stannar vid begreppet reflektion. Molander skriver om reflektion som ett tillstånd som inte kan pressas fram, där man får perspektiv på vad som har skett och där man inte har några direkta krav på att agera. Det krävs en viss distans till det som *skaske*.¹² Jag vill ha möjligheten att reflektera i mitt arbete, både enskilt och tillsammans med kollegor. Det är grunden för mitt yrke och mitt yrkeskunnande.

I mina tankar, i mötet med andra och i mitt skrivande reflekterar jag. I dokumentationens skapande sitter vi ofta vid datorn och skriver, ensamma eller med barnen. Risker finns att reflektioner tillsammans med kollegorna inte kommer till uttryck. Man ser en dokumentation på väggen som en kollega har satt upp, kanske en dokumentation som man inte ens hinner läsa. Gemensamma reflektioner finns det väldigt lite utrymme för.

Idéhistorikern Bernt Gustavsson beskriver Platons kunskapsbegrepp *episteme*, en teoretisk-vetenskaplig kunskap som bygger på det sanna tänkandet, det allmänna logiska resonemanget hos individen. Vi kan inte förlita oss på människans alla sinnen, ansåg Platon. Han myntade också begreppen *techne*, en annan kunskapsform som är en typ av produktiv kunskap som berör praktisk kunskap och det individen skapar med handen och kroppen.¹⁵ Dessa båda kunskapsformer kan liknas vid teori och praktik. Aristoteles mer komplexa kunskapsbegrepp *fronesis* beskriver dygd och en form av kunskap som har en mer etisk hållning och riktning. Aristoteles förespråkade måttligheten, det goda omdömet och den praktiska klokheten, det vill säga *fronesis*.¹⁴

Gustavsson refererar till sjätte boken i Aristoteles *Den nikomachiska etiken* och beskriver vad han tolkar som kärnan i fronesis:

Hur ska man i praktiken veta vad som är ett gott handlande? Det goda kan endast göras i relation till rätt person, i lämplig utsträckning, vid rätt tidpunkt, med ett riktigt syfte på ett lämpligt sätt.¹⁵

Fronesis betyder praktisk klokhet och kan beskrivas som »ett tillstånd hos karaktären, förvärvat genom goda vanor».¹⁶ Jag tolkar fronesis som ett tillstånd hos människan där hon har balans i sitt handlande, ett tillstånd som rör hur hon använder sitt omdöme i nuet.

Mina tankar går till den händelse där Sofia berättar om bilden hon ser. Just när hon står och betraktar bilden och samtalar om den, blir dokumentationen fylld av mening. Hon uppmärksammar den, hon reflekterar kring den och hon har tid att samtala tillsammans med sina kamrater. Däremot är mina egna tankar i den situationen mer som ett episteme, ett allmänt rationellt och logiskt tänkande från en något stressad pedagog.

Gustavsson skriver om den starka tradition som vi har i vårt samhälle angående värdering av kunskap som fokuserar på att uppnå ett mål. Han belyser människans förhållande till kunskap och uttrycker vikten av reflektion och att vi ställer frågor om just kunskap. »Frågan är om själva vetandet gör oss klokare som människor?» skriver han.¹⁷ Det fastnar hos mig. En praktisk klokhet är en väsentlig del av pedagogens arbete och de kloka handlingarna är avgörande för hur barnet, kollegan, föräldern, chefen tas emot och hur

de uppfattar verksamheten. I ett fronesiskt tänkande är handlingen ett mål i sig, inte ett sätt att nå ett mål. Närvaron i samtal med barn, kollegor och föräldrar och närvaron i en lek med barnet, har ett värde i sig.

Det uppstår ett nära samspel och en känsla för hur mycket man kan improvisera i en viss situation. Det fordras praktisk kunskap och ett gott omdöme, tänker jag. Du är i händelsernas centrum och handlar efter vad du ser som det mest riktiga och rätta just då i den stunden. Jag går Viktor till mötes för att han vill att jag kommer och fotograferar honom när han klättrar på den stora stenen. Jag släpper andra händelser i skogen för att uppmärksamma och lyssna på honom.

Leken är dynamisk och inte lika lätt att dokumentera som händelser i ett projektskapande. Där kan vi samla in och analysera material på ett helt annat vis än i en lekprocess. Det krävs en absolut närvaro i lek. För att fånga lekens kärna och de olika lärandeprocesserna krävs ett lekintresse och en nyfikenhet hos pedagogen för att överhuvudtaget se samspelet mellan lek och lärande. Detta visar sig i hög grad i situationen där Samira, John och Viktor leker i byggrummet. Lek är liv brukar vi säga på förskolan. Lenz Taguchi skriver att barnets fantasi och kunskap är tätt sammanflätade i en läroprocess och med hjälp av fantasin prövar barnet olika vägar till kunskap. Synen på vad handen kan skapa tillsammans med tanken har en central roll i Reggio Emilia. Författaren menar att »handens erfarenhet ger tanken mening».¹⁸

Mitt stora intresse för att dokumentera leken kan ha sin förklaring i att i den situationen kan ingenting tvingas fram. Jag bär med mig erfarenheten att leken sker i skapandepro-

cessen, i nuet. Barnets och pedagogens fantasi är en central mittpunkt i en skapandeprocess och det är också barnet som äger den unika processen i leken, sin läroprocess. Barnet är delaktigt med sin kropp, sina tankar och åsikter i leken. Kanske är min strävan att dokumentera leken något som egentligen bara har med *mitt* intresse att göra. För barnet själv är närvaron av en pedagog mer betydelsefull än att vara delaktig i en dokumentationsprocess.

BARNPERSPEKTIV ELLER BARNNS PERSPEKTIV?

Jag frågar mig själv varför jag reagerar på Viktors uppmaning att fotografera honom. Har jag inte bekräftat honom eller har jag helt förbisett honom? Jag är kanske inte närvarande som pedagog när jag har en kamera och ett block i näven. Är det Viktors sätt att möta mig? Ska det ske genom en kameralins? Var det viktigt för honom att bli fotograferad, eller var det en pedagogs närvaro han eftersträvade? Kanske gör jag en höna av en fjäder med detta sätt att tänka eller kanske är det ett uppvaknande att inse vikten av att vara närvarande här och nu. Mitt eget bekräftelsebehov visar sig i olika situationer och det kan komma till uttryck på flera sätt. När jag sitter på ett nätverksmöte gör det sig extra tydligt. Jag vill ha bekräftelse genom att bli lyssnad på i ett samtal och få respons på det jag gör, skriver eller säger.

Jenny Gren skriver om duktighetskraven hos både barnet och pedagogen, att de lätt berör varandras sfärer. Gren menar att prestationskravet hos pedagogen färgar av sig på barnet och vad barnet gör eller säger har betydelse för pedagogen som känner sig antingen misslyckad eller stärkt i sin yrkesroll.¹⁹

Viktor kanske ville visa mig sin glädje och stolthet över att kunna något till fullo. Han ville visa att han med stor säkerhet kan klättra upp och ned på den stora stenen och han ville föreviga det genom att bli fotograferad. Bakgrunden är att Viktor i sin portfoliopärm har bilder som visar honom som liten, där han kan klä på sig själv, där han skapar i ateljén, bygger i byggrummet och andra bilder på honom i olika situationer där han klarar saker helt själv, ofta är det bilder i en hel serie. Detta har han kanske med sig som en egen inre mall. »Min egen pärm är fylld med bilder och text som visar vad jag kan och jag kan även klättra på den stora stenen». Viktor är högst medveten om pedagogernas engagemang beträffande hans olika kunskaper och hans många intressen. Han kanske vill visa på ett konkret sätt hur han kan klättra på stenen, genom att visa varje enskilt klättringssteg på bilderna. Jag hade kunnat ställa en direkt fråga till Viktor och även viktiga följdfrågor för att få hans bild av situationen. Tyvärr var det en stressig stund just då i skogen och det fanns inte tid för samtal. När jag vid ett senare tillfälle tog fram bilderna för att visa Viktor, hade han endast några snabba kommentarer; » jag klättrade där, jag hade vantat på mig». Tiden för samtal är viktig för att få hela eller i alla fall en del av bilden klar för sig.

Förskolechefen Göran Krok och utvecklingschefen Maria Lindewald beskriver pedagogens ofta försvårade och särskilda syn på barnet och dess lärande i leken som att det pedagogen söker i observationen ofta inte stämmer överens med barnets vardag och lärande i här och nu- situationer. De menar att pedagogen ofta söker efter något utöver det vanliga.²⁰

Kan det vara så att jag har orimliga krav på mig att se något som är »utöver det vanliga» hos barnet? Det unika hos barnet tycks mer intressant än det vanliga och förutsägbara. Min tanke hamnar återigen i mötet med Viktor. Mitt och mina kollegors förhållningssätt, och vår syn på barnet har en avgörande roll i dokumentationsprocessen på förskolan.

Det är som att jag, vi vuxna, har ett perspektiv på barnet som speciellt i sig, som exempelvis barns uttalanden och citat: »Nu sa hon så här, det måste vi skriva upp i citatboken, åh vad kul.» Förskolläraren Bente Svenning beskriver den vuxnes barnperspektiv som att barnet inte är ute efter att roa den vuxne med att vara »lustig», utan säger saker för att det är på allvar och för att det ställer frågor om omvärlden.²¹ Barnet har med hela sin kropp och själ rätt att tas på allvar och att få vara här och nu, i leken, i det forskande arbetet och i samvaron med vuxna och barn. Tema och projektarbeten är ett sätt att se utveckling och lärande hos barnet, men det medför också ett ansvar till pedagogen att vara här och nu och se barnet för vad det är och vilka intressen barnet har.

Svenning ställer frågan om barnet har ett privatliv på förskolan och om hur mycket vi lämnar ut om barnet till exempelvis föräldrarna. Hon menar att vi lever mitt i ett samhälle som i grunden har en ständig uppsikt, kontroll och styrning.²² Jag kan ibland uppleva att det är ett kontrollerande som vi sysslar med, samtidigt som dokumentationen är ett utvärderingsunderlag i verksamheten. Med dokumentationens ökade omfattning ökar också ansvaret hos pedagogerna att tänka etiskt. Det är viktigt att reflektera över vilka behov som finns och vilka saker barnet ska få ha för sig själv. Svenning skriver att barnet måste få en chans att vara medska-

pande i hela processen i dokumentationen, för annars kan vi inte veta vad som är viktigt för barnet.²⁵

Jag vill ha tid att reflektera tillsammans med barnet och jag vill ha tid att reflektera med mina kollegor. Det är som att frustrationen över att inte ha tid för detta gör att jag missar att vara närvarande. Jag vet att jag inte kan vara på flera ställen samtidigt, men frågan om jag är en närvarande pedagog är relevant. En kollega säger till mig: »Ja, egentligen borde man fotografera och dokumentera mig vid datorn, där jag sitter och gör dokumentationen.» Det skulle ha blivit en dokumentation av den vuxnes vardag i förskolan och kanske vara ett bra diskussionsunderlag på ett pedagogiskt nätverk.

I reflektionsarbetet kring en pedagogisk dokumentation har jag som pedagog olika möjligheter att se barnet ur barnets perspektiv, mitt eget perspektiv och även ur min kollegas perspektiv, men det som kan vara ännu mer intressant är att gå längre med vidare frågor för att upptäcka fler vinklar hos både barnet, kollegan och mig själv.

Jag fastnar för orden som Anna Kåver, psykolog och Åsa Nilssonne, psykiater, skriver om mötet med andra människor:

Föreställ dig att du vrider på en prisma med många fasetter som bryter ljuset så att gnistrande färger uppstår. Gör på samma sätt i möten, gör dina medmänniskor till prisma, vrid och vänd på dem så att du ser helheten. Leta aktivt efter hela färgspelet och låt dig överraskas. Alla sidor är lika viktiga, även de som för tillfället ligger i skugga och de som du inte tycker är särskilt vackra.²⁴

När Sofia står och betraktar bilderna tillsammans med sina kamrater och samtalar om dem, är min första tanke att jag har missat något väsentligt i dokumentationen, men jag kan också välja att se med andra ögon. En dokumentation är en levande process, den har inte slutat berätta något för att den har kommit upp på väggen. Jag tänker att det är bildens och dokumentationens styrkor att berätta något vid många tillfällen och på flera olika sätt. Dokumentationen är som ringarna på vattnet, de sprids vidare. Den skapar också glädje och tillfredsställelse över att arbetet i barngruppen blir synligt och tydligt. Vi synliggör för barnet dess egen läroprocess och deras glädje över att få synas är också en viktig aspekt. Barnet kan få lärdomar och erfarenheter som det bär med sig och pedagogen kan få en ökad insikt i vad som är viktigt och vad som borde prioriteras.

Svenning ställer frågan: »Fungerar väggarna i förskolan ibland som en utställning av personalens prestationer?»²⁵ Det är något som jag också har funderat på. Vi vuxna styr ofta vad som ska visas upp och i vilken omfattning. Det kan vara pedagogens eget intresse och behov som dirigerat utformningen och innehållet. Är barnet intresserat av dokumentationen, ja då har vi »lyckats», men om barnet aldrig intresserar sig för den kanske vi ska ställa oss frågan vilket syfte den har. Det som är viktigt är att barnet visar ett intresse och reflekterar över bilderna och situationen tillsammans med pedagogen, kamraten, föräldern eller en anhörig.

Dokumentationen har som syfte att visa föräldern vad som sker i vardagen på förskolan och i utvecklingssamtal är en dokumentation ofta upplysande och en grund för meningsutbyte mellan hem och förskola. En dag ser jag dock en

förälder stå och titta på en av våra dokumentationsväggar då barnen har sin vårutställning. Allt dokumentationsmaterial som vi har samlat på oss under hela terminen finns på väggarna. Föräldern som själv är lärare utbrister: »När har ni haft tid att göra allt detta?»

PEDAGOGISKA NÄTVERK

Per Bernemyr beskriver pedagogiska nätverk inom Reggio Emilia-filosofin som möten där pedagogerna självmant träffas för att fördjupa sig i olika frågor om pedagogik, där frågorna inte alls behöver vara planerade eller utvalda innan. Han skriver också att de pedagogiska nätverken är »motsats till konkurrens» och att det personliga engagemanget och intresset hos pedagogen ger själva formen för nätverket.²⁶ På vår förskoleenhet finns schemalagda pedagogiska nätverk. Jag upplever dem dock inte som självvalda eftersom det finns en undermening av att du förväntas vara med för att anses göra ett särskilt gott arbete. Inom vissa ramar kan vi påverka innehållet i nätverket, men det finns en pedagogisk handledare som har en agenda som man ska följa. Jag upplever att nätverken i vår enhet har haft en viss form av avprickningskultur.

Jag kan i högsta grad förstå att vår ledning strävar efter en höjning av kompetens hos pedagogerna och en ökad utveckling av verksamheternas innehåll. Reggio Emilia inspirerade förskolor som vår kräver dock en vidare kunskap och en större insyn i Reggio Emilia-filosofin som bygger på demokratiska värden och syn på delaktighet av oss pedagoger. Bernemyr menar att det Reggio Emilia inspirerade nätverket ska ge oss utmaningar och att det ska infinna sig

en slags reflektionskultur, ett klimat där svaren inte behöver vara »de rätta».²⁷ Kanske var det de sporrande och utmanande frågorna eller reflektionerna som jag saknade då jag befann mig på nätverket. Min upplevelse utmynnade i bekräftelse och inte i ett reflekterande över vad barnen och jag hade gjort eller sagt. Måhända bidrog jag själv till att de utmanande frågorna och reflektionerna uteblev genom att istället leverera de »rätta» svaren.

De dokumentationer vi visar upp är ofta de lyckade, där pedagogerna återger situationer som egentligen bekräftar vad vi redan vet. Barnet är unikt. Läroprocesserna är unika. Kanske är det vi ser som guldgruvet i dokumentationen inte de mest intressanta ur ett kunskapsperspektiv. Utveckling av ett yrkeskunnande kanske sker mer där också svårigheter finns. I ett motstånd växer reflektionen och kunskapen, eftersom man får syn på de olika delarna i helheten när man får tänka och reflektera över hur man kan göra annorlunda.

De pedagogiska diskussionerna i vår enhet har under höstterminen behandlat ämnet dokumentation. Vid träffarna möts hela arbetslaget eller pedagogparen för att göra eller diskutera praktiska och teoretiska uppgifter. Det har varit värdefullt att sitta tillsammans med sina kollegor och andra arbetslag för att diskutera aktuella frågor rörande dokumentation och vårt arbete. Det blir mer av ett gemensamt pedagogiskt arbete och vi får chansen till en reflektions-tid som kan gynna barngruppen och arbetsklimatet. Men fortfarande saknar jag diskussionsfrågor som berör själva handlingen kring dokumentationsarbetet, kring det som sker i vardagen. Vad gjorde du i den här situationen? Har

barnet varit delaktigt i processen? Vad lär vi oss? Hur lär sig barnet?

STYRDOKUMENT

Vad säger förskolans läroplan om dokumentation och barnets yttrandefrihet? Jag läser raderna om dokumentation i läroplanen (Lpfö) från 1998 och jämför med den reviderade versionen från 2010. I Lpfö 98 står det om dokumentation på sidan fyra: »Genom pedagogisk dokumentation kan verksamheten i förskola synliggöras och bli ett viktigt underlag i diskussionen kring bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov». I den reviderade upplagan är målen mer tydliga och omfattande när det gäller vad förskolläraren skall ansvara för:

Förskollärare ska ansvara för att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner.²⁸

I de fem efterföljande riktlinjerna som förskolläraren ska ansvara för står att dokumentation, analys och utvärdering skall integreras med läroplansmålen och de ska användas systematiskt för att barnens potentialer till utveckling och lärande ska tas tillvara. Arbetslaget har också riktlinjer för sina ansvarsområden inom dokumentationsarbete. När det gäller arbetslag finns fyra riktlinjerna som har mer fokus på barns kommunikation, samspel och delaktighet. En riktlinje berör även föräldrarna. De ska kunna ha möjlighet att påverka och ha inblick i verksamheten och även alla utvär-

deringar.²⁹ Det är stora mål som förskolläraren ska arbeta efter och ansvara för att vi ska uppnå. Det är en väsentlig skillnad mellan Lpfö 98 jämfört med den reviderade upplagan. Jag vill också undersöka vad det står om barnets egen åsikt. Förskolans läroplan uttrycker ett tydligt strävansmål:

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation.³⁰

Det är intressant att målet där barnet får påverka sin situation med sina egna uppfattningar och åsikter är strävansvärt, medan förskolläraren och arbetslaget har en konkret och teoretisk uppgift som ska uppfyllas i dokumentationsarbetet. Jag tycker mig se ett episteme i det mål som ska uppfyllas på förskolan och ett fronesis i strävansmålen gentemot barnet. Det finns en fara i att förskolläraren kan se på sitt arbete som allt mer präglad av ett logiskt rationellt tänkande. Risken finns att förskollärarens arbete blir som en kontorists göromål där något ska insamlas. Där dokumentationer, analyser och utvärderingar skall samlas, utvärderas och presenteras. Att fånga barnets lärande är för mig att närma sig barnet och barnets alla tankar. Det sker i vardagen här-och-nu, i leken, i projekten och i alla dagens samtal med barn, kollegor och föräldrar.

Det framgår också att förskolläraren har dokumentation som ett utvärderingsunderlag. En utvärdering av det enskilda barnets lärande skall finnas dokumenterad i verksamheten. Hur de målen ska uppfyllas är tolkningsbart. Barnet ska kunna känna sig delaktig i utvärderingarna och barnets frågor och idéer skall tas till vara, men ordet åsikt finns

inte med under riktlinjerna som behandlar dokumentation under rubriken; uppföljning, utvärdering och utveckling. Fånga lärandet är något som vi pedagoger ska göra. Det är självklara ord, men inte lika självklara när det kommer till praktik. Det är en utmaning för pedagogerna att uppfylla de mål som ställts i läroplanen. Jag blir nyfiken på vad det står om barns rättigheter i att uttrycka sig i FN:s konvention och jag hittar artikel tretton punkt ett:

Barnet skall ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer.⁵¹

Det är upp till pedagogen att tolka vad barnet väljer i en dokumentationsprocess. Återigen är det pedagogens omdöme som styr.

SLUTORD

Vi har arbetat med dokumentation i verksamheten under en intensiv period. Jag finner att det är dags att reflektera över vad vi gör nu, vad vi gjorde då och på vilket sätt vi vill fortsätta vårt arbete med dokumentation. Jag tänker på mitt eget behov av att visa upp något, en färdig produkt, i kontrast till barnets handlande här i nuet. En kritisk granskning av hur vi hanterar dokumentation ger förhoppningsvis en ökad öppenhet, kunskap och utveckling i verksamheten. Det är just detta kritiska öga jag saknar i mitt arbete kring dokumentation, istället har ständiga diskussioner om tid och saknaden av den varit i centrum.

Vi arbetar i projektform på min förskola och pedagogerna ska tillsammans med barnen vara medforskare. Dokumentationsprocesserna i ett projektarbete kräver engagemang hos både pedagogen och barnet. Ett projekt kan sträcka sig under en längre tid, ofta en hel termin eller ett helt läsår. Att vara en medforskande pedagog är att närvara, invänta, motta barnets åsikter och ge barnet möjlighet att använda sin fantasi och lek. Vid ett flertal tillfällen har jag tänkt och även fått höra kollegor uttrycka att vi behöver lära oss mer om dokumentation. Absolut behöver vi mer kunskap. All kunskap är av värde och med nya kunskaper kan vi se olika samband och få nya perspektiv. Kanske behöver vi också granska oss själva mer för att kunna lära oss att frånga de invanda strukturerna vi bär på. Jag tänker också att vi pedagoger behöver samtala mer djupgående om de förhållningssätt vi har gentemot barn. Mycket handlar om vilka frågor vi ställer, vilka frågor vi får och vilken balans vi vill åstadkomma. Vilka kunskaper och insikter vill vi att barnen bär med sig i framtiden?

Inte räcka till

Om mötet med förskolebarn
i behov av särskilt stöd

JOHANNA WALLER

EN FÖRMIDDAG MED MAJA

Det är tidig morgon och det råder en stilla ro på förskolan. Det är så tyst att jag kan höra ventilationssystemets monotona susande. Jag är först på avdelningen och sitter i soffan för att läsa en saga för några barn. Från det angränsande byggrummet hörs lågmälda röster. Det är Linus och Rasmus som bygger med lego, de pratar om att de ska bygga en raket. Dörren till lekrummet slår upp så hårt att den studsar i väggen och dess glasrutor skallrar till av den hårdhänta behandlingen. Två tavlor som hänger på väggen hoppar ur sitt ursprungliga läge och blir hängande på snedden. Som en virvelvind far Maja, fyra år, in i rummet. Hennes små korta flätor pekar åt olika håll och hennes kinder är rosiga.

Hack i häl kommer Majas pappa och kastar hastigt ur sig ett kort hej för att sedan snabbt tala om att han har bråttom till T-banan. Han ger Maja en hastig kram och försvinner halvspringande mot hallen. Jag kommer på mig själv med att ta ett djupt andetag för att sedan låta luften sakta sippra

ut genom munnen. Mina sinnen är plötsligt på helspänn och jag ser Majas blick flacka fram och tillbaka över rummet. Utan att säga något till mig tar hon sikte på byggrummet, min intuition säger till mig att följa efter. Jag hinner inte ta mer än ett par steg förrän jag hör hjärtskärande gråt inifrån toaletten, med raska kliv beger jag mig dit och finner Simon som har kissat ner sig. Han står med nerdragna byxor och kisset rinner som en rännil nerför benen.

Ett högljutt brak, tätt följt av upprörda barnröster når mina öron. Ljudet kommer från byggrummet, även om jag befinner mig två rum bort och inte kan se vad som händer rullar ett scenario upp som en film i mitt huvud. Instinktivt känner jag att jag så snabbt som möjligt måste skynda mig dit. Jag kastar ett öga på Simon, hans nedslagna blick och hulkande gråt får mig att ändra mina planer. Det är som om jag fryser fast, jag blir stående oförmögen att röra mig. Nu hör jag Majas vrål, tätt följt av Linus och Rasmus högljudda gråt. I denna stund lämnar jag Simon ensam på toaletten, vilket gör att jag känner mig illa till mods. Jag springer in till barnen i byggrummet men hinner inte fram. Jag möts av Rasmus som kommer springande och som ser vettskrämd ut och med andan i halsen säger: »Johanna, Maja har förstört vårt legobygge, hon slår Linus». På golvet ser jag Linus liggande med Maja över sig. Jag kan se paniken i hans ögon. Maja som är stor och tung, pressar hela sin kroppstyngd över Linus och långa haranger av svordomar kommer ur hennes mun.

Handgripligen lyfter jag bort Maja från Linus som gråtande ligger kvar på golvet. Jag skulle vilja ta Linus i min famn och trösta honom, men har fullt upp med att försöka

lugna Maja. Hal som en ål försöker hon vrida sig ur mitt grepp. Hon är stark och viftar med armarna så att en låda med legogubbar åker i golvet med en smäll. Det skrälliga ljudet skär i mina öron och jag känner hur jag nästan börjar hyperventilera. Min kollega Anna uppenbarar sig plötsligt i dörröppningen till byggrummet, med sig har hon Simon. Jag ser att han har fått på sig nya mjukisbyxor. Han har slutat gråta men blicken avslöjar vad som nyligen hänt. I hans ansikte ser jag tydliga spår av gråt, det är rött och svullet och han håller Annas hand i ett järngrepp. Mitt dåliga samvete över att jag lämnat honom ensam på toaletten gör sig påmint och jag skäms. Anna och jag utbyter några snabba blickar, mer behövs inte. Jag ser att hon förstår min situation. Hon lyfter upp Linus i famnen, tar med sig Simon och Rasmus och lämnar rummet. Av erfarenhet vet jag att i stunder som dessa är det lönlöst att komma med långa utläggningar eller förmaningar. Det verkar bara ge mer energi åt Majas vrede, därför säger jag inget.

Jag vet inte hur länge vi sitter där Maja och jag. Plötsligt känner jag hur hon slappnar av och blir tung i min famn. I rummet råder kaos, hela golvet är fullt av utspridda legobitar. Jag försöker fånga Majas blick, men får ingen kontakt. Vi blir sittande på golvet en lång stund, jag känner hennes snabba hjärtslag mot mitt bröst. När vi sitter där väller en enorm besvikelse över mig, en besvikelse över min egen otillräcklighet. Jag vet så väl att Maja behöver mig vid sin sida som en ständig följeslagare och vägledare, som ett slags hjälpojag.

Maja som har diagnosen ADHD har svårt med det sociala samspelet. Hon är impulsiv, rastlös, lättfrustrerad och har

svårt att se konsekvenser av sitt eget handlande. Hon är ofta aggressiv och drar sig inte för att gå in i handgemäng med sina kamrater, jag vet det så väl. I arbetslaget har vi kommit överens om att vara nära Maja och vägleda henne i de situationer som är svåra för henne. Eftersom hon även har svårt med övergångar är det viktigt att vi pedagoger i god tid förbereder och talar om för henne vad som ska hända härnäst. Vi ska även fokusera och bekräfta hennes positiva sidor. I arbetslaget har vi handledning av en specialpedagog en gång i månaden, ändå upplever jag att vi saknar kunskap som vi skulle behöva för att möta ett barn med de svårigheter som Maja har.

Jag rycks upp ur mina tankar av att Maja studsar ur min famn. Hon springer snabbt ut till det angränsande rummet och jag följer efter. Jag känner mig fortfarande lite skakig av den incident som nyligen inträffat, men tar ett djupt andetag och tittar mig omkring. Anna sitter och ritar med Simon, Linus och Rasmus. Jag uppmärksammar att flera barn och föräldrar börjar strömma in på avdelningen, upprymda barnröster fyller rummet. Jag växlar några ord med en förälder som letar efter ett par försvunna stövlar, men kan inte slappna av. Hela tiden sveper min sökande blick över rummet tills jag finner den jag letar efter, nämligen Maja. Hon sitter nu och spelar spel med två kamrater. Jag ser att Anna reser sig från sin plats för att följa med Emma som är ledsen och ska vinka hej då till sin mamma, de försvinner ut i hallen. Hela tiden sneglar jag på Maja och plötsligt ser jag hur hon vägrar att lämna över tärningen till kamraten bredvid. Jag ser på hennes rynkade panna och häftiga andhämtning att hon är arg, två av barnen vid bordet backar undan med

sina stolar. Maja skriker upprört: »Jag får slå hur många gånger jag vill».

Jag avslutar snabbt mitt samtal med föräldern, men hinner inte fram till bordet förrän Maja sveper häftigt med armarna över spelplanen så att spelpjäserna flyger över bordet. De far smattrande ner på golvet och rullar iväg åt olika håll. Jag sätter mig och försöker prata med Maja och de andra barnen, men det är svårt för stämningen är hätsk och uppriven. Alla pratar i munnen på varandra. Som så många gånger förr när Maja är med och spelar uppstår konflikter kring spelregler. Jag hör min irriterade röst säga att man måste följa spelreglerna, annars är det inte roligt att spela. Anna sluter upp vid min sida och påminner mig om att det snart är dags att gå ut.

Alla barn utom Maja lämnar bordet. Jag hör att de på vägen ut ur rummet pratar om att Maja alltid är dum och att de inte vill leka med henne. Det är inte första gången jag hör dessa ord, det gör ont i mig när jag hör vad de säger, men samtidigt förstår jag dem. Jag tittar på Maja för att se om hon har hört vad de andra barnen har sagt, men jag har svårt att tolka hennes ansiktsuttryck. Jag ber henne om hjälp med att plocka upp spelpjäserna från golvet. Tillsammans kryper Maja och jag runt och letar spelpjäser. Maja verkar nu på gott humör, det är som om det som inträffat aldrig har hänt, men jag säger: »Maja när du slår ner spelet på golvet vill de andra barnen inte fortsätta spela.» Jag får inget svar och jag ser hur hennes blick irrar runt i rummet. Det är som om hon måste ha kontroll på allt som händer runt omkring sig. Jag försöker fånga hennes blick, men den flackar oroligt hit och dit. Jag tar varligt hennes ansikte mellan mina händer och

upprepar vad jag nyligen sagt, men blir avbruten av att Anna med stressad röst ropar att jag måste komma ut till toaletten. Detta eftersom hon själv är i hallen och hjälper barnen på med ytterkläderna. Till min förtret inser jag att jag inte hunnit förbereda Maja på att vi ska gå ut på gården och leka. Jag hinner inte längre i mina tankar innan hon sätter fart mot tvättrummet.

Det är många barn som köar till toaletter och handfat. Flera behöver hjälp och jag släpper fokus på Maja för en stund. Det tar inte många sekunder innan jag hör bakom ryggen hur barnen bråkar om vem som ska stå först i kön till handfaten. Jag vänder mig om och ser hur de puttar varandra fram och tillbaka. Maja tränger sig hårdhänt fram och ställer sig först i kön, samtidigt som hon knuffar Rasmus så hårt att han ramlar framåt och slår sig på papperskorgen som står på golvet. Han skriker till Maja att hon är dum.

Mitt tålamod börjar sina. När Maja skrattande vrider på vattenkranen och sätter handflatan under vattenstrålen så att vattnet sprutar över hela rummet, känner jag frustratio-
nen välla upp inom mig. Jag är så arg att jag känner pulsen bulta i tinningarna, det är som om hela jag är på väg att gå upp i atomer. Jag fräser med arg röst: »Maja, nu får det vara nog!» I samma stund som de hårda orden kommer över mina läppar, hör jag själv hur illa det låter. Jag skäms, men egentligen inte så mycket över att jag blivit arg och sagt ifrån till Maja. Hon får helt enkelt inte göra illa sina kamrater och spruta ner hela tvättrummet med vatten. Däremot vet jag att det definitivt finns bättre sätt att agera på, än att fara ut i affekt. Det som gör mig mest ont är att jag tappat kontrollen och tillrättaviserat Maja inför hennes kamrater. Jag vet inte

längre vem eller vad jag ska fokusera på. Jag ropar på Anna att hon måste komma och får till svar att hon inte kan, eftersom hon precis släppt ut några barn på gården och därför måste gå ut. I den stunden kommer paniken smygande och jag känner mig som ett jagat djur. Jag skulle bara vilja kliva ut genom dörren och gå min väg, men sansar mig och säger med arg och gäll röst åt Maja att torka upp vattnet på golvet. Skrattandes springer hon iväg och hämtar toalettpapper och börjar torka. Jag känner hur hennes skratt provocerar mig.

Medan Maja torkar upp vattnet tar jag med mig de andra barnen ut i hallen. Jag känner mig mer och mer stressad. Jag vet att barnen helst ska vara ute före klockan nio, eftersom den andra avdelningen har dokumentationstid och vi ska ta hand om deras barn. Den andra avdelningen är också på väg ut och det är en salig röra av barn, kläder och pedagoger. I hall och tambur befinner sig även föräldrar som är på väg att lämna sina barn. Det är ett fasligt ryckande i torkskåpen efter vantar och mössor som saknas. Barnen kämpar för att få på sig de tjocka vinterkläderna, det går långsamt och flera vill ha hjälp samtidigt. Det är en flamsig stämning bland barnen. Maja kommer in i hallen, istället för att börja klä på sig går hon runt och lipar åt de andra barnen. Sedan tar hon plötsligt ett Lypsyl från ett av barnens hyllor. Hon får av korken och skruvar upp stiftet så mycket att det går av. Jag skäms för mitt handlande, men jag väljer att blunda för det jag nyss sett. Jag orkar helt enkelt inte mer, men blir snabbt påmind när Emma med upprörd röst säger: »Titta vad Maja gjorde, hon tog sönder Rasmus läppstift ». Jag svarar inte, utan tar Maja i knäet och bokstavligen drar på henne overallen med stela och ryckiga rörelser, mina käkar är hårt sam-

manpressade. Hon gör sig tung och hänger som en trasdocka i min famn, jag svettas.

När alla barn inklusive Maja fått på sig kläderna och befinner sig i tamburen för att sätta på sig sina stövlar börjar jag själv klä på mig. Det känns obehagligt eftersom min tröja är fuktig av svett och jag huttrar till. Det är inte mer än tre meter mellan mig och tamburen, jag har samtidigt som jag klär på mig, god uppsikt över barnen. Jag ser att det är många barn som trängs om utrymmet. Där står två föräldrar och kallpratar, och jag känner en viss irritation över att de inte lägger märke till att de borde ge plats åt barnen som är på väg ut.

Jag ser Maja irra runt utan mål i den trånga och röriga tamburen. Det syns på hennes ansiktsuttryck och kroppsspråk att hon är stressad av situationen och har svårt att fokusera på vad hon ska göra. Jag funderar ofta på vad som egentligen rör sig där i Majas inre. Hur upplever hon förskolans värld? En värld där barngrupperna är stora, där det ställs stora krav på social kompetens, självständighet och förmåga att kunna göra egna val. Maja far runt och petar på de andra barnen. Min kollega, Maria från den andra avdelningen kommer nu in i tamburen och börjar skälla på Maja. Jag undrar hur Majas självbild kommer att utvecklas av allt detta skäll och alla de tillrättavisningar hon dagligen utsätts för i förskolan. När jag blickar tillbaka på morgonens händelser inser jag att även jag har tappat kontrollen och blivit fruktansvärt arg på Maja trots att jag vet hur jag borde agera. Eller vet jag egentligen det? Hur ska jag över huvud taget kunna agera när jag inte räcker till, jag kan helt enkelt inte befinna mig på flera ställen samtidigt.

Helt plötsligt skriker Maja med hela sin röststyrka i Emmas öra och hon börjar gråta. Mitt i det som jag upplever som ett inferno, ser jag hur de två föräldrar som fortfarande befinner sig i tamburen börja viska. De kastar menande blickar mot varandra och mot Maja. Den ena skakar på huvudet. Just då i denna stund känner jag att jag får stålsätta mig för att behålla mitt lugn och min professionalitet. Även om jag själv är arg på Maja, vill jag inför dessa föräldrar ta henne i försvar. Jag vill att föräldrarna ska förstå att det är min uppgift som pedagog att vägleda och hindra henne från att hamna i dessa situationer, men att jag totalt har misslyckats med den uppgiften. Till viss del kan jag förstå deras reaktion. De möts ofta av kaoset kring Maja, deras barn kommer ofta hem med märken och berättelser om att Maja gjort dem illa. Plötsligt står min andra kollega, Lisa i dörren och jag förstår att klockan har slagit nio. Jag säger med uppgiven röst till henne att ta över i hallen, samtidigt som jag sätter på Maja hennes stövlar. Jag tar henne i ett handfast grepp och tränger mig ut genom dörren, förbi de två viskande föräldrarna.

Väl ute slår den klara och kyliga vinterluften emot mig. Maja rycker i min hand för att påkalla min uppmärksamhet, hon tittar på mig med sina stora ögon och säger: »Varför vill ingen leka med mig?» Jag blir alldeles perplex av hennes raka fråga, har gråten i halsen och vet inte riktigt vad jag ska svara. Jag sväljer hårt och böjer mig ner för att ge Maja en kram, men hon är redan på väg bort mot klätterställningen.

Ute på förskolans gård sjuder det av liv och rörelse. Gården är stor och kuperad. Den är täckt med snö och is. Jag och mina kollegor har barn från två avdelningar att ansvara

för denna förmiddag och behöver ständigt vara i rörelse. Av säkerhetsskäl måste jag cirkulera och se till att ingen del av gården är obebod. Med jämna mellanrum tar jag upp listan med barnens namn och räknar in att antalet stämmer. När jag traskar runt där på gården känner jag mig mer som en patrullerande vakt än som en pedagog och det är en frustrerande känsla. Det är ett myller av barn och flera av dem vill att jag ska vara med och leka. Med stressad röst säger jag: »Jag kan inte nu, jag ska bara...» Jag hör själv hur trist jag låter, men har helt enkelt inte tid att leka.

Det är jag som ska hålla ett extra öga på Maja under förmiddagen. Eftersom det är enormt energikrävande att följa och vägleda Maja, turas jag och mina kollegor om med uppgiften. Vi pedagoger behöver tid att samla kraft för att kunna möta Maja på bästa sätt. Jag kommer på mig själv med att fundera över om det egentligen är Maja som är mest energikrävande, kanske är det snarare bristen på förutsättningar som är den stora energitjuven. Jag ser att Maja leker med några pojkar, de brottas och knuffar varandra på den hala isen. Det går hårdhänt till och jag ser på ett av barnens ansiktsuttryck att det gör ont. Jag går dit och försöker avstyra leken. Jag frågar om vi ska fortsätta med att bygga på den snökoja som vi börjat med dagen före. Barnen blir ivriga och springer med Maja i täten mot snökojan. Vi flyttar snöcockor och resonerar kring hur bygget ska fortskrida.

Jag kommer på mig själv med att svara barnen utan att jag riktigt har hört vad de har sagt. Även om jag har huvudansvaret för Maja den här förmiddagen, har jag och mina kollegor tillsammans ansvar för 40 barn. Vi måste helt enkelt hjälpas åt med att se till att alla barn får den omsorg de

behöver och har rätt till. Barnen bygger av hjärtans lust. Även Maja verkar för tillfället koncentrerad på uppgiften. Jag säger till dem att jag bara ska gå ett varv runt gården och att jag snart kommer tillbaka. Jag hoppas innerligt att inga konflikter mellan Maja och de övriga barnen ska uppstå under tiden jag är borta.

Jag går där på gården med barnlistan i min hand. Barnen pockar hela tiden på min uppmärksamhet. Det är blöta vantar och snöfyllda skor. Plötsligt ser jag hur Anna är på väg mot mig med Maja i handen. Anna berättar att Maja sparkat sönder snökojan. I den stunden inser jag att Majas dag inte kan få fortsätta i samma negativa mönster. Jag tittar på klockan och ser att det är ännu en stund kvar tills den andra avdelningens dokumentationstid är klar. Att gå in och be mina kollegor att avsluta lite tidigare är inget alternativ, dokumentationstid är en bristvara och därför helig på förskolan. Det är som om Anna läser mina tankar när hon säger: »Gå in med Maja och ett par barn till. Lisa och jag får klara oss själva den tid som är kvar:» Det är med blandade känslor jag går in med Maja, Simon och Emma, då jag vet hur tufft det blir för mina två kollegor med alla barn ute på gården. Samtidigt är jag lättad över att Maja äntligen kommer att få tillbringa lite tid utanför den stora barngruppen. Jag vet att den är en bidragande orsak till att Maja får det svårt.

När jag och barnen kommer in, går vi till rithörnan. Jag vet att Maja tycker om att rita. Jag hoppas därför att aktiviteten ska fånga hennes intresse. På bordet står det burkar med tuschpennor i olika färger. Barnen slår sig ner och börjar rita. Maja vill inte gärna dela med sig av pennorna.

Eftersom jag sitter bredvid och ser vad som händer, kan jag ingripa innan det blir till en stor konflikt. Jag känner hur jag slappnar av. Det är som om luften går ur mig. Maja väljer en svart tuschpenna och börjar rita. Det dröjer inte länge innan jag kan se vad hon ritar, en fladdermus. Jag uppmärksammar även att Simon och Emma hänger över bordet och nyfiket tittar på Majas teckning. Simon frågar Maja: »Har du ritat en fladdermus?» Maja nickar till svar. Både Simon och Emma vill helt plötsligt sitta bredvid Maja. Simon säger: »Vad bra du kan rita fladdermöss». De flyttar sina stolar så nära Maja som de kan. Emma säger: »Kan du rita en fladdermus till mig?» Maja tittar upp och jag ser hur hela hennes ansikte skiner upp. Hon svarar: »Jag kan rita en till Simon också.»

Jag blir varm i hjärtat när jag ser hur glad Maja blir av Emma och Simons intresse för hennes fladdermöss. Det är just det här Maja så väl behöver, nämligen att få positiv bekräftelse. Samtidigt känner jag mig dyster inombords. Det gör jag därför att det blir så tydligt för mig hur få dessa stunder är under dagen. Maja är intresserad av och kan mycket om djur. Hon berättar för Emma och Simon att fladdermöss sover på dagen och är vakna på natten. De lyssnar intresserat på Maja. Jag känner att i stunder som den här, får Maja verkligen möjlighet att vara sitt bästa jag. När jag sitter där och lyssnar på barnens intressanta samtal om fladdermöss, råkar jag få den stora väggklockan i blickfånget. Det är snart dags för lunch. Jag blir påmind om att mina kollegor haft det slitigt ute på gården och får dåligt samvete. Några sekunder senare hör jag höga barnröster från hallen. I det ögonblicket upplever jag att jag skulle vilja stoppa tiden.

BRISTANDE NÄRVARO

Jag är väl medveten om Majas behov av stöd och vägledning. Barngruppen består av 20 barn, alla med samma rätt att få sina behov tillgodosedda. Jag upplever ofta hur jag slits mellan att tillfredsställa Majas och de andra barnens behov. Mot min vilja tvingas jag att släppa fokus på Maja för att även de övriga barnen behöver mig. I ett rasande tempo utan tid till eftertanke, tvingas jag in i nya situationer utan att jag haft möjlighet att avsluta det jag för tillfället är mitt uppe i. Jag hinner sällan stanna upp och vara i nuet, har varken tid eller möjlighet att lyssna på vad barnen har att säga. Det gör att jag tappar min lyhördhet och blir till en opersonlig robot som bara försöker hålla näsan ovanför vattenytan och överleva dagen. Ofrivilligt stänger jag av mina känslor för att mäktas med att hantera den komplexa situation jag befinner mig i.

Jag funderar på hur en brist på goda möten mellan mig, Maja och de övriga barnen kommer att påverka dem på sikt. Maja har stora svårigheter med det sociala samspelet och behöver extra vägledning och stöd. Därför går mina tankar framför allt till hur det kommer att påverka Maja. Anne Linder och Stina Breinhild skriver i *Glädjens pedagogik* om »den samtidiga närvaron», ett begrepp myntats av Bech-Jørgensen. Den samtidiga närvaron sker i kontakt mellan människor, då samspelet fungerar skapas en förenad värld. Individerna kan där mötas med kroppsspråk, sinnen och språk. I den världen skapas förutsättningar för erfarenhetsutbyte och lärande.¹

När jag läser detta blir det uppenbart att den samtidiga närvaron mellan mig och Maja alltför ofta saknas. Jag tän-

ker till exempel på händelsen i tvättrummet, då flera barn behöver min hjälp. Vid tillfällen som dessa blir jag splittrad. När jag tappar fokus och inte har möjlighet att stanna upp i nuet, blir samspelet mellan Maja och mig lidande. När jag hjälper barnen med toalettbestyren hamnar jag med ryggen mot tvättställen. Jag har då inte längre Maja i blickfånget och missar de små, små signaler som hon sänder ut. Av tidigare erfarenheter vet jag att hon visar med sitt kroppsspråk när hon upplever situationer som svårhanterliga och behöver mitt stöd. Kontentan blir att Maja inte klarar av att hantera situationen och hamnar i kläm. Det resulterar i att hon bemöts med negativ uppmärksamhet, dels av Rasmus som känner sig kränkt av hennes hårdhänta behandling och skriker att hon är dum. Dels av mig som i stunden när Maja sätter handflatan under vattenstrålen, fullständigt tappar tålamodet.

Morgonens händelser där Maja gång på gång hamnar i konflikter gör att jag gradvis tappar mitt tålamod. Irritation och ilska får fäste inom mig. Dessa känslor tränger ofrivilligt bort mitt rationella tänkande, vilket påverkar mina möjligheter att uppträda professionellt. Jag blir arg och höjer rösten mot Maja. Jag tror inte att det är särskilt allvarligt om det sker vid enstaka tillfällen, men om det blir ett vanligt inslag är jag övertygad om att det påverkar både Majas självkänsla och utveckling negativt. Avsaknaden av samtidig närvaro är en anledning till att Maja utsätts för onödig negativ uppmärksamhet.

SKULD

När jag ser på mitt agerande i flera av de episoder jag berättat om, märker jag tydligt hur situationer som dessa försvårar möjligheterna till en varm relation mellan mig och Maja. Det påverkar även relationen mellan mig och de övriga barnen. Även om jag inser att mitt bristande förhållningssätt mot Maja till stor del är påverkat av yttre omständigheter, lägger jag en betydande skuld på mig själv. Skuldkänslorna ligger där och gnager, de lämnar mig inte ifred. Dessa negativa tankar känns som ett tungt ok över mina axlar. Hur jag än försöker skaka dem av mig, hänger de sig envist kvar. Jag funderar på varför jag så ofta hamnar i dessa negativa tankar. Varför anklagar jag och dömer mig själv så hårt? Jag skulle inte komma på tanken att döma mina kollegor lika hårt i liknande situationer.

Jag kan på ett sätt se mina skuldkänslor som en sund reaktion, en slags moralisk vägledning där jag uppdagar att jag borde agerat annorlunda. Insikten om att den negativa uppmärksamheten kring Majas person inte på något sätt bidrar till att stärka hennes självkänsla är en tung börda att bära. Jag anser att en total frånvaro av skuldkänslor i dessa situationer hade visat på en brist på empati.

När jag reflekterar vidare över varför jag lägger skuld på mig själv inser jag att känslor av skuld inte endast är till fördel. Jag inser att dessa negativa tankar hindrar mig mer än de förser mig med handlingskraft. Det är som att jag fastnar i mönster som inte hjälper mig att bli den professionella pedagog jag vill vara och inte bidrar till att förbättra situationen för Maja.

Det vore bättre om jag mobiliserade kraft och mod för

att försöka förändra och skapa bättre förutsättningar i verksamheten, så att vi pedagoger kan bemöta Maja på ett mer korrekt sätt. Jag upplever att mina kollegor fastnar i liknande tankebanor som jag själv. I de informella samtal mellan oss diskuterar vi känslor som otillräcklighet och dåligt samvete över att inte räcka till för Maja och de övriga barnen. Varför tar jag och mina kollegor på oss hela ansvaret för hur förskolans verksamhet är organiserad? Jag anser inte att dessa informella samtal mellan oss pedagoger räcker för att förändra den problematik vi står inför.

Kanske måste vi bli tydligare med att rikta frustrationen över vår arbetssituation högre upp i organisationen. Mina tankar går till Majas och de övriga barnens föräldrar. Kan de uppfatta känslan av otillräcklighet hos oss pedagoger? Jag tror inte det, då jag vet att vi är duktiga på att hålla fasaden utåt. Detta kan vara frustrerande för oss pedagoger, men är något vi värnar om för att föräldrarna ska känna sig trygga med att lämna sina barn på förskolan.

Linder och Breinhild Mortensen skriver att den samtida närvaron ofta sammanfaller med den pedagogiska närvaron, som förutom att handla om kontakt mellan människor också innefattar den vuxnes huvudansvar för att samspelet främjar utveckling. Det kan uppstå svårigheter där den pedagogiska närvaron blir lidande. Verksamheten kan hålla ett för högt tempo där både vuxna och barn utsätts för stress. Är samvaron hektisk och innehåller för många växlingar är det svårt, eller till och med omöjligt, att hitta tillfällen där kontakten mellan vuxna och barn kan utvecklas. Möjligheter till samspeletsstunder går förlorade. Den som är ansvarig för andras omsorg, uppfostran och lärande måste se till att

den pedagogiska vardagen ger förutsättningar för lugn, lyhördhet och fysisk närhet. Sist, men inte minst är det viktigt att det finns rimligt med tid.²

Den stora barngruppen i relation till att vi är alltför få pedagoger gör att jag ofta behöver befinna mig på flera ställen samtidigt, vilket säger sig själv är omöjligt. Jag är övertygad om att det är en anledning till att våra möjligheter att skapa utvecklingsfrämjande samspelestunder blir så begränsade.

När jag undersöker händelsen med Maja ser jag tydligt hur en negativ stresspiral skapas. Den byggs upp redan under morgonen när jag måste hjälpa Simon på grund av att han kissat ner sig och därmed måste lämna uppsikten över Maja. Under tiden jag är borta hinner Maja hamna i handgemäng med Linus. Denna situation följs av att jag under ett kort ögonblick hamnar i samtal med en förälder. Eftersom min kollega för tillfället har följt med ett barn för att vinka hej då till sin mamma, måste jag samtidigt som jag fokuserar på föräldern ha Maja under uppsikt. När Maja hamnar i konflikt med de andra barnen kring spelregler, är min stressnivå redan hög. När jag inte i lugn och ro hinner samtala med Maja om det som hänt, på grund av att min kollega Anna ropar att jag behöver komma till tvättrummet, känner jag hur stressen gradvis byggs upp.

I den hektiska situationen hinner jag inte förbereda Maja på att vi ska gå ut och det lägger ytterligare stress över situationen. Morgonen och förmiddagen fortsätter i samma tempo. Det gör att jag inte hinner tänka klart mina tankar förrän nästa incident uppstår och jag känner mig splittrad. Som pedagog har jag ansvar för att skapa en förskolemiljö där

barnen får uppleva utvecklingsfrämjande samspelsstunder. Ett dilemma är att jag själv inte i så stor utsträckning har möjlighet att påverka och bestämma hur verksamheten ska planeras och utföras. Jag ser mig själv som en kugge i ett stort maskineri, där meningarna om vad som är viktigt och bör prioriteras skiljer sig stort.

Majas start på dagen hade troligtvis sett helt annorlunda ut om jag hade haft möjlighet att planera verksamheten utifrån hennes bästa. Det hade definitivt varit bättre om jag och min kollega inte hade behövt jäkta ut på gården för att även ta hand om den andra avdelningens barn. Maja hade då troligtvis inte hamnat i alla de situationer som gav upphov till konflikter under morgonen. Någon av konflikterna i tvättrummet, hallen eller tamburen hade kanske kunnat undvikas. Jag hade dessutom inte behövt dela min uppmärksamhet mellan Maja och 40 andra barn ute på gården. Detta är tyvärr inte en ovanlig situation, snarare är det en del av mitt dagliga arbete.

Jag upplever ofta att jag står ensam med alldeles för många barn. Pedagoger blir sjuka och vikarier är många gånger svåra att få tag på. En annan anledning till att vi pedagoger försvinner från barngruppen är till exempel möten, utbildningar och nätverk med pedagogisk dokumentation i fokus. Det försvårar avsevärt mina möjligheter att ge Maja det stöd hon behöver och har rätt till.

BARNNS SJÄLVBILD

I Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd skriver Emelie Kinge att barn alltid utvecklar sin självbild utifrån de erfarenheter som de får i samspel med vuxna och andra

barn. Samspelet är grunden till hur barnet uppfattar sitt värde. Barn som har ett avvikande reaktionssätt och beteende är särskilt sårbara och utsatta när självbilden formas. Dessa barn behöver i större utsträckning än andra barn, vägledning, klokhet och positiv bekräftelse av vuxna.⁵ Kines ord drabbar mig som ett slag i magen. Jag inser att jag istället för att ge den positiva bekräftelse Maja behöver för att skapa sig en god självbild, vid flera tillfällen gör precis tvärtom.

Jag tänker till exempel på spelsituationen där Maja råkar i konflikt med sina kamrater. Varför uttrycker jag mig egentligen som jag gör? Jag vet ju så väl att en sådan tillrättavisning inte hjälper Maja att förstå sitt handlande. En anledning är kanske känslan av att jag måste säga något för att visa de andra barnen att det inte är acceptabelt att bryta regler och slå ner spelet på golvet. Om jag inte markerar kanske jag sänder ut signaler om att Majas beteende är acceptabelt.

I efterhand inser jag att det finns bättre sätt att hantera konflikten på. Jag önskar att jag haft möjlighet att i lugn och ro resonera med Maja och de andra barnen om turtagningsregler, samt om hur viktigt det är att följa dem för att det överhuvudtaget ska vara roligt och meningsfullt att spela. Då hade Maja antagligen sluppit uppmärksamhet som formar hennes uppfattning om sig själv på ett negativt sätt. Även händelserna i tvättrummet, hallen och tamburen präglas av ett samspel som får en negativ karaktär. Majas möten med mig, övriga pedagoger, föräldrar och de andra barnen består av negativ respons. Kine skriver om vägledning, klokhet och vuxna som ger positiv bekräftelse. Frågan

är om det verkligen är klokheten när det gäller att vägleda och bekräfta Majas positiva sidor som jag saknar.

KUNSKAP

När jag inte kan ge Maja den hjälp hon behöver kretsar mina funderingar kring om jag har de kunskaper som behövs. Men ju mer jag reflekterar desto osäkrare blir jag på om brist på kunskap är det största problemet.

När jag läser berättelsen om en förmiddag med Maja märker jag att jag vid flera tillfällen faktiskt vet vilket stöd Maja behöver. Jag vet att Maja är lättfrustrerad, rastlös och impulsiv, vilket ofta leder till konflikter med de övriga barnen. Jag vet även hur jag ska agera för att Maja inte ska hamna i situationer som leder till negativ uppmärksamhet kring hennes person. Genom teoretisk utbildning och specialpedagogisk handledning har jag införskaffat kunskap om hur Maja och även andra barn i behov av särskilt stöd bör bemötas. När jag tänker efter ser jag att det inte i första hand är kunskap jag saknar, utan möjlighet att kunna bemöta Maja med de kunskaper jag har. Brist på tid gör att min kunskap inte kommer till sin rätt.

Genom otaliga vardagsnära möten med Maja och andra barn med liknande behov har jag samlat på mig erfarenheter. Jag har lärt mig mer om hur dessa barns svårigheter tar sig uttryck i praktiken och hur jag ska bemöta dem. Under lång tid har jag skapat en relation till Maja, där jag har lärt mig att tolka hennes behov och signaler. Jag vet av tidigare erfarenheter att hon får det svårt med koncentrationen när det blir rörigt och många människor runt omkring henne.

98 Jag vet att hon vid dessa tillfällen tappar fokus på vad hon

ska göra. Jag såg på Majas ansiktsuttryck och kroppsspråk att hon inte klarade av situationen i tamburen.

Om jag i denna stund hade haft möjlighet att följa min praktiska klokhet, hade jag sett till att befinna mig nära Maja och vägleda henne igenom påklädningsproceduren. Men rådande omständigheter gjorde det svårt, eller till och med omöjligt för mig att handla klokt. Som situationen såg ut var jag ensam med många barn som behövde min uppmärksamhet. Jag hade helt enkelt inte möjlighet att ge Maja den vägledning jag så väl vet att hon behöver.

Mina tankar går även till händelser ute på gården. Även här hade jag en klokhet som gjorde att jag, så snart min kollega Anna berättade att Maja rivit snökojan, insåg att jag för Majas bästa måste agera snabbt. Med Majas negativa start på morgonen färskt i minnet, reagerade jag instinktivt och per automatik. I mitt inre samtal med mig själv resonerade jag kring olika alternativ. Att be mina kollegor om att avsluta sin dokumentationstid tidigare var inget alternativ då jag av tidigare erfarenhet vet vilka konflikter det bär med sig. Det vore inte heller bra att lämna mina kollegor ensamma med alla barn ute på gården. Jag kan se ett mönster när det gäller hur jag på grund av yttre omständigheter får svårt att följa den praktiska klokhet jag besitter. Jag behöver bättre förutsättningar för att kunna vara en riktigt bra pedagog.

INKLUDERING

Ett begrepp som flitigt används i förskolan är inkludering. Jag känner hur jag ofrivilligt blir provocerad när ämnet kommer på tal. Pedagogen Claes Nilholm menar att begreppet inkludering när vi talar om barn i behov av särskilt stöd,

handlar om att dessa barn ska ingå och delta i skolans ordinarie miljöer.⁴

Maja berörs av begreppet inkludering. Vi pedagoger är skyldiga att se till att hon blir inkluderad i förskolans verksamhet. Tanken är att barn idag oavsett vilket stöd de behöver, i största möjliga utsträckning ska kunna vistas i förskolans ordinarie verksamhet. Detta i stället för att placeras i särskolor eller andra specialanpassade institutioner. Ett argument för inkludering är att barn lär sig samspela med olika typer av människor i en inkluderande miljö som liknar samhället. Där sker ett ömsesidigt lärande mellan barnen. Motargument är till exempel att barn som är inkluderade ofta har en bristande social situation. I miljöer som är specialanpassade ges de trygghet, uppmärksamhet och kamrater i större utsträckning än i en inkluderande miljö.⁵

En fördel jag kan se är att Maja i och med inkluderingen får vistas och leka med barn som är starkare i det sociala samspellet än vad hon själv är. Hon får möjlighet att lära av de andra barnen. På samma sätt som vi vuxna möter människors olikheter ute i samhället får de övriga barnen möta Maja, vars beteende på många sätt skiljer sig från deras. På så sätt får barn en insikt i att alla människor är olika, samtidigt som de får lära sig att man har rätt att bli accepterad för den man är. Inkludering kan vara ett redskap för att öka toleransnivån för människors olikheter, men samtidigt kan jag se att inkludering av ett barn med Majas specifika behov kan leda till svårigheter. En möjlig anledning till varför jag ofta blir provocerad av begreppet inkludering är att jag och mina kollegor ser att Majas sociala situation många gånger

är undermålig. Jag ser att Majas kamratsituationer fungerar dåligt. Tempot på förskolan är högt vilket gör att Maja inte får den uppmärksamhet och trygghet hon behöver. Ändå upplever jag att svårigheter med ett inkluderande arbetssätt sällan diskuteras öppet i förskolans verksamhet.

Trots att vi arbetar med Majas kamratrelationer går det inte att komma ifrån att det är svårt att ständigt kunna förhindra att det uppstår konflikter mellan Maja och hennes kamrater. Majas upprepade utbrott, som till exempel vid spelsituationen, bidrar till att hon hamnar i ett läge där hon av sina kamrater upplevs som besvärlig och rent av skrämmande. Barnens upprädda kommentarer kring att Maja är dum och att de inte vill leka med henne är ingen engångsföreteelse. Samtidigt som jag förstår barnens irritation och rädsla för Maja, blir jag illa berörd varje gång jag hör dem säga det.

Jag funderar över varför barnens kommentarer om Maja väcker så starka känslor hos mig. Hur hårt det än är kanske det tillhör barndomens erfarenheter att ibland uppleva konflikter med kamrater och att inte alltid få vara med och leka. Det är en del av livets erfarenheter som alla måste gå igenom, men när det gäller Majas situation håller inte ett sådant resonemang. Detta eftersom jag kan se att hon vid återupprepade tillfällen hamnar i konflikter som gör att den negativa uppmärksamheten kring hennes person tar överhanden. Det blir ett negativt mönster.

Jag tänker på när jag och Maja efter flera uppslitande situationer befinner oss på förskolans gård och hon undrar varför ingen vill leka med henne. Denna fråga har etsat sig fast i mig. Efter morgonens turbulenta händelser kan jag

inte tolka Majas fråga på annat sätt än att hon har uppmärksammat den dåliga stämningen runt sig själv. Hon märker att de andra barnen drar sig undan och inte vill leka med henne. Däremot kan hon inte koppla ihop sitt eget agerande med kamraternas reaktioner, vilket gör mig beklämd. De konflikter som uppstår mellan Maja och hennes kamrater är något som verkar vara snabbt utagerat för Maja. De andra barnen däremot glömmer inte oförrätterna lika fort. Många gånger blir Majas utåtagerande beteende en grogrund för de andra att utse henne till en syndabock. Det har lett till att Maja även får skulden för situationer som hon omöjligt kan ha varit inblandad i. Marie Louise Folkman som har specialistbehörighet i pedagogisk psykologi har skrivit *Utagerande och inåtvända barn. Det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*. Folkman bygger delvis sin bok på intervjuer med barnskötare och förskollärare. Något som framkom i hennes studie var att:

Mycket av det som utspelade sig runt de utagerande barnen handlade om deras relationer till kamrater. Det var i gruppen de var som svårast att handskas med. Ensam med en vuxen var det oftast annorlunda. De ville inte sällan ha kontakt med andra barn, men eftersom de inte behärskade samspelet och lekens underförstådda regler blev det oftast en kontakt på deras egna villkor, till deras egen nackdel.⁶

Jag känner väl igen det Folkman skriver. Maja vill gärna samspela med sina kamrater, men på sina villkor. Hennes utåtagerande beteende har lett till att kamraterna många gånger utesluter henne ur gemenskapen. Jag kan inte se det på annat sätt än att Maja blir exkluderad i den integrerade

miljö hon befinner sig i. Tanken med inkludering av barn i behov av särskilt stöd är positiv på många sätt. Men när det gäller Maja, leder till att hon i vissa situationer blir exkluderad istället för inkluderad.

Det går inte att komma ifrån att Majas kamrater ofta blir lidande av hennes utbrott. De drabbas ofta av blåmärken, bitmärken och avryckta hårtussar. Flera av barnen är rädda för Maja. I Folkmans intervjuer med förskolepedagoger framkommer just att aggressiva barn är skrämmande för sin omgivning. Barnen blir skrämnda, de berättar hemma om hur dum kamraten är. Efter ett tag går det rykten som liknar barnet med ett monster som är kapabel att ta sig till både det ena och det andra.⁷ Det Folkman talar om är något som jag tydligt kan se bland våra barn. De berättar för sina föräldrar om vad Maja utsatt dem för. Det är också vanligt att jag själv måste berätta för föräldrar om incidenter deras barn råkat ut för. Jag upplever det lika obehagligt varje gång. Detta kanske för att jag inte vill att Maja ska hamna i dålig dager, vilket hon tyvärr ofta ändå gör. Jag skulle helst vilja undvika att nämna hennes namn överhuvudtaget men i slutändan kommer det ändå fram att Maja varit inblandad. Även om jag tycker att det är obehagligt att lämna ut Maja, anser jag att det är viktigt att en mer nyanserad version kommer från mig.

Föräldrarnas aviga inställning till Maja kommer inte enbart från barnens berättelser. Tidiga mornar och sena eftermiddagar då många föräldrar lämnar och hämtar sina barn är personalstyrkan inte fulltalig. Vid dessa tillfällen har vi pedagoger sämre möjlighet att ge Maja det stöd hon behöver för att förhindra konflikter med sina kamrater. När

jag ser tillbaka på händelsen i tamburen blir det tydligt att föräldrarna med egna ögon bevittnar Majas beteende. Deras menande blickar när Maja⁸ skriker i Emmas öra talar sitt tydliga språk. De blir provocerade av vad de ser. Jag som känner Maja och har vetskap om hennes svårigheter med att vistas i röriga miljöer kan förstå varför hon springer omkring i tamburen och retar sina kamrater. Skillnaden mellan mig och föräldrarna kan vara att jag förstår att hennes agerande till exempel mot Emma är ett rop på hjälp, snarare än ett tecken på utstuderad aggressivitet.

PEDAGOGERNAS ARBETE

När jag reflekterar över händelsen kring Maja, blir det tydligt för mig vilken komplex uppgift vår förskola står inför när det handlar om att möta henne utefter hennes behov och förutsättningar. Jag funderar ofta på hur Maja upplever sin dag i förskolan. När jag ser henne planlöst och utan mål fara omkring i tamburen märker jag hur en ilska byggs upp inom mig. Jag kan inte blunda för att Majas impulsivitet, rastlöshet och svårigheter med det sociala samspelet fullkomligen frontalkrockar med de höga krav förskolan ställer på barn idag.

Känslan av att inte kunna påverka min egen arbetssituation är frustrerande. Förskolan är en plats där barn förbereds för skola och kommande vuxenliv. En institution som förskolan genomsyras av höga krav på regler och socialt samspel. Det är liknande krav som finns i samhället i övrigt. När det gäller Maja ser jag att hon inte får det individuella bemötande hon har rätt till. I stället utsätts hon för höga krav. Maja får helt enkelt anpassa sig efter de normer och

krav förskolan ställer på barn. Normer och krav som hon omöjligt kan leva upp till.

Trots knappa förutsättningar och brister i verksamheten kan jag dock se att det finns stunder där jag och mina kollegor ser till att Maja får uppleva en meningsfull vardag och stunder av glädje. Även om vi många gånger slits mellan Maja och de övriga barnens behov, kretsar våra tankar ofta kring hur vi ska kunna erbjuda en verksamhet som ger henne möjlighet att vara sitt bästa jag.

Eftersom vi pedagoger vet att Maja mår dåligt av att vistas i röriga miljöer, försöker vi så ofta vi kan dela in barnen i små grupper. Det är inte bara bra för Maja, även de övriga barnen mår bra av att vistas i mindre grupper. Då har vi tid och möjlighet att vara lyhörda och medvetet närvarande pedagoger. Ju färre antal barn det är i grupperna, desto större möjlighet har barnen att kunna ge uttryck för sina tankar och åsikter. Jag som pedagog har tid och möjlighet att lyssna färdigt på vad barnen har att säga. Istället för en envägskommunikation, där jag styr över talutrymmet kan en ömsesidig dialog mellan mig och barnen få möjlighet att gro. Vid dessa tillfällen ser jag att jag lyckas skapa de viktiga samspelestunder som jag många andra gånger saknar i verksamheten.

Jag tänker tillbaka på när jag, Maja, Emma och Simon sitter och ritar fladdermöss och påminns om att jag lyckades vända Majas negativa start på dagen till något positivt. Eftersom jag vet att Maja är intresserad av och har talang för att rita, erbjuder jag medvetet denna aktivitet till barnen. Maja får utöva något hon behärskar. Jag vet av tidigare erfarenhet att det ofta leder till att Maja får positiv respons av

de andra barnen och känner glädje när jag ser Emma och Simons intresse för Majas fladdermöss. Den största glädjen infinner sig när jag ser stoltheten och glädjen i hennes ögon, när Emma frågar om hon kan rita en fladdermus till henne. I den stunden kan jag tydligt se Maja uppleva känslan av att lyckas. Hon får gemenskap och positiv bekräftelse av sina kamrater vilket bidrar till att ge henne en positiv självbild.

När jag blickar tillbaka på denna händelse är det som den vore igår. Jag kan nästan känna mig fysiskt närvarande. Plötsligt får jag den stora väggklockan på näthinnan. Tick-tack, den smala sekundvisaren förflyttar sig rytmiskt framåt, en sekund i taget. Själv upplever jag att tiden går fortare än så. Barnens höga röster i hallen får mig att inse att tiden med Maja, Emma och Simon är slut. Den insikten lämnar en bitter eftersmak. En önskan och vision dyker upp i mitt huvud. Jag målar upp en bild om hur annorlunda det skulle kunna vara för Maja, om vi i större utsträckning haft möjlighet att skapa stunder som ger henne möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar och behov. Min önskan är att förskolan tilldelas mer resurser för Maja och andra barn i liknande situation. Jag är övertygad om att det vore en god investering för framtiden.

Varför tvivlar jag?

Om att vara barnskötare
och bli förskollärare

LINN FORSSÉN

DANNE

Kylan biter sig fast i mina kinder och jag känner hur näshåren har frusit till is. Jag ler bakom halsduken och tänker att om tre år är jag förskollärare. Stora snöflingor faller sakta ner från himlen och gatubelysningen lyser svagt på mig när jag går den sista biten fram till entrén. Jag öppnar dörren, slår av larmet och fortsätter med att tända upp den mörka förskolan. Efter en kort stund hör jag hur dörren öppnas och det börjar stampas på mattan i hallen. Jag går dit och ser att det är Fia och Danne som står och stampar av sig snön tillsammans med sina föräldrar.

Barnen kommer in och klär av sig sina ytterkläder, de kramar om sina mammor och springer fram till fönstret i matrummet för att vinka hejdå. »Fröken, får vi gå till lekhallen?», frågar Fia när hon har vinkat klart. Innan jag ens har reagerat på frågan är Danne redan på väg dit. »Nej, inte innan frukost och samling, det vet ni», svarar jag och går efter för att hämta tillbaka Danne. Jag ställer upp dörren till avdelningen och går mot lekhallen, där inne ser jag Danne

högst upp i ribbstolen. Han vet ju vad det är som gäller, tänker jag samtidigt som jag öppnar dörren till lekhallen. Den blåa stora tjocka mattan som ska ligga nedanför ribbstolarna står uppställd mot väggen. Jag känner en klump i magen och får en syn av att han ramlar ner och slår i huvudet. Av säkerhetsskäl lägger jag ner den tjocka mattan på golvet under Danne innan jag frågar om han vågar hoppa ner. Han skrattar bara och skakar på huvudet, »men jag vågar göra så här!», säger han, lutar sig bakåt och tittar på mig upp och ner. Hans ansikte blir alldeles rött när allt blod samlas i huvudet på honom. Jag har svårt att hålla mig för skratt och försöker vara så allvarlig jag kan. Samtidigt hör jag röster inne från avdelningen och stressen kommer smygande.

Nu börjar jag känna mig ganska frustrerad och irritationen växer. Nu kommer det fler barn, och stackars Fia som är alldeles ensam där inne! Och vad ska föräldrarna säga när de upptäcker att det inte är någon vuxen där? Nej, nu måste han ner, tänker jag. »Om du inte går ner själv, kommer jag upp och hämtar dig», säger jag med en lugn, men bestämd ton. Danne skakar på huvudet. Jag klättrar upp i ribbstolen, tar min arm om hans midja och lyfter bort honom. När jag ställer ner honom på golvet tittar han upp på mig med en blick som visar hur besviken han är. All den glädje som han nyss utstrålade i ribbstolen är som bortblåst.

Jag tar honom i handen och går lugnt in på avdelningen igen, Danne följer med utan protest. Där inne möts jag av några föräldrar som håller på att klä av sina barn. »Så ja, nu stannar vi här inne på Solen», säger jag högt och glatt samtidigt som jag får förstående blickar från föräldrarna. Jag hälsar på barnen när jag och Danne går förbi dem på väg in i

matrummet. Danne släpper min hand och springer fram till Fia som sitter och leker med bondgårdsdjuren på den gröna mattan som är placerad under fönstret. Återigen känner jag ett lugn skölja över mig och jag tittar upp på klockan som hänger över dörrhålet, den visar 06.45.

En timme senare börjar min kollega Marjo sin arbetsdag. Hon kommer inkörandes med matvagnen och hojtar »god morgon, här kommer jag med farkosten». Jag blir alldeles varm inombords och jag kan inte låta bli att le när jag ser henne. Barnen frågar Marjo vad en farkost är och hon berättar glatt och med glimten i ögat att det är frukostens fordon. Danne sätter sig på sin plats vid bordet och utbrister »man kan inte äta bilar». Jag känner hur det börjar bubbla inom mig och skrattet väller ut, »nej, det har du rätt i Danne», säger jag och sätter mig bredvid honom.

Han öser upp gröt på sin tallrik och jag får stoppa honom, »dina kompisar måste också få gröt», säger jag och skickar skålen vidare. Han strör på kanel och häller i mjölk så att det rinner över kanten samtidigt som jag försöker hjälpa de andra barnen vid bordet. Han kastar i sig sked efter sked så att han får en kallsup och hostar rakt över bordet. Den gröt som var ämnad för Dannes mage ligger nu utspridd över bordet och min högra arm. Samtidigt är Danne på väg av stolen. »Nej, du får sitta vid bordet när du äter!», säger jag och vrider tillbaka honom. Han tar en sked gröt till och jag fortsätter att torka av bordet.

Nu ålar han av stolen och hamnar under bordet, jag böjer mig ner och får tag i honom. »Danne, när du äter får du sitta på stolen!», säger jag lite mer bestämt och hjälper honom upp. »Tack för maten!», utbrister Danne och hoppar ner från

stolen och springer i väg till tvättrummet. Men, sitt still unge, tänker jag, tar ett djupt andetag och reser mig upp för att hämta tillbaka honom. »Har du verkligen ätit klart nu?» frågar jag när han står vid handfatet och tvättar händerna. »Japp!» svarar han utan att släppa sin egen spegelbild. »Så du är mätt i magen och vill inte ha någon smörgås då?» fortsätter jag. »Nepp!» svarar han igen samtidigt som han skakar på huvudet. Vi får väl se hur lång tid det tar innan han kommer och vill ha en smörgås, tänker jag och går tillbaka till bordet.

När jag har druckit en klunk av kaffet kommer Danne inspringandes igen och sätter sig på sin stol. Då var dags igen, tänker jag och tar en tugga av min smörgås. »Jag vill ha en smörgås!» utbrister Danne och gungar med benen så att hela han studsar på stolen. »Nej, det får du inte nu», svarar jag »du sa att du hade ätit färdigt när du gick ifrån bordet». Danne skjuter ut stolen i protest och rynkar ihop hela ansiktet samtidigt som han skriker »jag vill!». »Jag vet att du vill», svarar jag och förklarar att när man går ifrån bordet betyder det att man har ätit klart, precis som han gjorde. Han skriker ännu högre och tårarna rinner längs med kinderna. Då reser jag mig upp och lyfter ner honom från stolen. Han slänger sig ner på golvet, sparkar och skriker. Jag vänder mig mot de andra barnen vid bordet och fortsätter att samtala med dem.

JOSEF

Tankarna snurrar som en virvelvind i huvudet när jag låser ytterdörren och går ner för trapporna. Benen känns tunga och jag har en känsla i kroppen som jag inte känner igen.

Jag tänker tillbaka och minns den kalla vintermorgonen för drygt tre år sedan då jag var på väg till mitt förra arbete och var så förväntansfull inför min kommande förskolläraryt- bildning. Då var det alltid roligt att gå till jobbet. Arbetet med barnen fungerade bra. Nu lyssnar de inte ens på mig, tänker jag när jag närmar mig förskolans entré. Jag borde kunna det här, jag har alltid kunnat det här. Jag fick ju för sjutton VG i pedagogiskt ledarskap, hinner jag tänka innan jag kliver in genom dörren.

»Hej, Linn», utbrister barnen när jag kommer in på av- delningen, »god morgon!» svarar jag med ett framkrystat leende. »God morgon?» säger min kollega Mia lite frågande och ger mig en undrande blick. När jag tar fram frukosten kommer Josef och frågar om han får sitta bredvid Lisa, och jag svarar att vi får se, samtidigt som jag undrar om Ville kommer idag, det är ju han som sitter bredvid Lisa i vanliga fall. Josef tittar frågande på mig innan han vänder sig om och frågar Mia samma sak. Hon svarar då att alla får sitta på sina platser. Jag funderar på hennes svar och tänker på barns inflytande och delaktighet. Vad spelar det egentligen för roll om han sitter på sin plats eller bredvid Lisa, tänker jag utan att kommentera Mias svar. »Varsågoda, nu är det frukost!» hör jag Mia säga och barnen kommer springandes till borden. Vid mitt bord är det fullt och vid en snabb över- blick räknar jag till sex barn. De kastar sig över grötskålen samtidigt som de överröstar varandra. »Oj försiktigt, en i taget», uppmanar jag lite försiktigt. Ingen reagerar. Irritatio- nen växer inom mig när jag ser att Lisa har tagit så mycket gröt att det inte räcker till hennes kompisar vid bordet. »Men Lisa, hur tänkte du nu? Nu räcker ju inte gröten till de

andra.» säger jag irriterat. Det blir tyst vid bordet en kort stund innan Lisa svarar »jag tänkte att det var bäst att passa på medan det fanns någonting kvar, jag är hungrig!» Jag blir mållös och känner en osäkerhet skölja över mig. Vad ska jag svara på det?

Josef har ätit upp sin fil och går ifrån bordet för att lämna sin tallrik. Han kommer tillbaka för att äta en smörgås. Jag uppmärksammar att han halvsitter på stolen och det ser ut som att han ska springa i väg från bordet när som helst. »Men hur sitter du?» frågar jag honom och känner hur det börjar krypa inom mig. »Så här!» svarar han och drar brödkorgen till sig. »Ja jag ser det», fortsätter jag »sätt dig ordentligt är du snäll!» Han reagerar inte, utan brer smör på sin smörgås istället. Jag känner mig osynlig, hör han mig inte? Hallå! Hör du inte vad jag säger, sätt dig på stolen och sitt still! hör jag tankarna skrika i mitt huvud. Plötsligt reagerar jag, »Linn, får jag och Abbe leka i storbyggis när vi har ätit färdigt?» frågar Colin som sitter mittemot mig. »Eh, jag vet inte riktigt om det passar», svarar jag och reser mig från bordet för att kontrollera vart Josef tog vägen. »Har du ätit färdigt?» frågar jag Josef som står i tvättrummet och gör grimaser till sig själv i spegeln. »Nej, jag blev kissnödig», svarar han och springer tillbaka till bordet.

Han kan aldrig ha hunnit kissa på den här korta tiden, tänker jag utan att kommentera det. Han sätter sig och fortsätter att äta sin smörgås. Jag undrar varför en del barn har så svårt att sitta still på stolen. Kan det ha med outvecklade reflexer att göra?, tänker jag och rotar efter någon forskning eller läst litteratur i mitt minne. Jag slår mig ner på stolen med en duns, kroppen känns som bly. Varför känner jag mig

så värdelös? Ungarna kör över mig, hur har jag förlorat min auktoritet?

TVIVLETS MOTSA TS ÄR TRO OCH ÖVERTYGELSE

Att tro på sig själv och handla utifrån det man tror är rätt ger en känsla av tillfredsställelse. Det var så jag kände när jag arbetade som barnskötare. Med flera års erfarenhet av att arbeta med barn var jag trygg och säker i min yrkesroll. Jag tvivlade aldrig på mig själv och gick till arbetet med gott självförtroende. Under min förskolläraryt bildning hände det något med mig. Jag befinner mig nu i slutet av utbildningen och känner mig förvirrad, frustrerad och är rädd för att jag håller på att tappa förmågan att arbeta med barn. Vad är det som har hänt med mig?

Som barnskötare upplevde jag att jag hade den kunskap som krävdes. Jag fick ofta höra att förskollärarna hade ett annat »tänk», men min uppfattning var att vi utförde samma arbetsuppgifter, så vad tänkte de på? När jag påbörjade min utbildning var jag nyfiken på det där »tänket» som jag skulle få, och utgick ifrån att när jag var klar skulle jag förstå och allt skulle falla på plats. Men istället har jag blivit förvirrad, osäker och börjat tvivla på mig själv. Idéhistorikern Bernt Gustavsson skriver: »Tvivlets motsats är tro och övertygelse. När vi vet hur vi ska handla har vi uppnått ett tillstånd av övertygelse. Vi genomgår alltså en process från osäkerhet och tvivel, till en övertygelse om hur vi ska handla.»¹ Att jag just nu är osäker och tvivlar på mig själv ingår alltså i min utvecklingsprocess, men hur kommer det sig att jag inte kände någon osäkerhet eller tvivel tidigare?

Jag tänker på det klassiska talesättet »det man inte vet,

lider man inte av», men också på att andra människor runt om mig kan lida på grund av okunnighet som jag omedvetet förmedlar genom mitt sätt att handla. Jag handlade utifrån vad jag trodde var rätt och utgick ifrån att mina kollegor också handlade rätt. Det fanns oftast ingen vågskål med rätt eller fel, det fanns bara rätt. Var jag en lika bra barnskötare och ledare som jag kände mig? En anledning till att jag inte kände tvivel eller osäkerhet kan vara att jag och mina kollegor delade samma livsvärld och handlade av vana.

KUNSKAP SOM VANA

Edmund Husserl, fenomenologins grundare, skriver om vetenskapens förankring i livsvärlden. Enligt Gustavssons tolkning av Husserl, menar han att kunskapsprocessen startar i hur saker och ting framträder i vårt medvetande. Jag finns i livsvärlden och det är den konkreta vardagen som vi lever i, där vi utövar olika aktiviteter och handlingar. Den utgörs av det vi är invanda och bekanta med och det vi känner oss trygga och hemma i. Det innebär också att vi omedvetet har förutfattade meningar, teoretiska föreställningar och traditioner.²

Jag tänker på hur vårt pedagogiska arbete och samarbete såg ut. Då jag var yngst lärde jag mig av äldre och mer erfarna kollegorna. Jag upplevde att de var kompetenta som pedagoger och sög åt mig av deras kunskap. Eftersom jag tog till mig och handlade efter deras föreställningar och livsvärld blev jag bekräftad, uppmuntrad och övertygad om mitt handlande. Denna bekräftelse gav mig tillfredsställelse och en känsla av välbehag vilket gjorde mig säker. Det var i interaktion med kollegor som jag växte i min yrkesroll.

Gustavssons skriver vidare om sociologen Alfred Schutz som utvecklade fenomenologin från att kunskap ansågs vara knuten till den enskilda människans medvetande, till att också omfatta den sociala världen. Han betonar att Schutz anser att kunskapen delas av många och därmed har en kollektiv, gemensam karaktär. Han framhåller att i livsvärlden ingår också sociala handlingar och mönster, sociala regler som är rådande och uppbyggda institutioner. Detta utgörs i vardagskunskapen, i människors vardagliga handlande.⁵ Jag tänker på vårt praktiska kunnande i arbetet med barnen och på hur vårt handlande är avgörande i olika situationer. Förskolan som institution är uppbyggd av rutiner, traditioner och måste ha en tydlig struktur för att fungera som social konstruktion. Mitt agerande gentemot Danne i lekhallen handlade först och främst om att upprätthålla regler ur säkerhetssynpunkt, då jag var ensam pedagog denna morgon och ville ha barnen samlade. Det handlade om att jag var rädd att Danne skulle skada sig.

Det som präglar vardagen, enligt Schutz, är vanan och rutinen. Den kunskap jag använder mig av sitter i rutiner och vanor som vi har på förskolan. När Danne ideligen går från bordet, håller jag fast vid att när man lämnar bordet har man ätit färdigt. Det är en nedärvd tradition hos mig som person, men också grundad i förskolan som institution. Jag reflekterar inte över varför det är så, utan handlar av vana, utifrån hur vi alltid har gjort. Det kan bero på att jag delar värderingar och traditioner om vett och etikett vid matbordet med mina kollegor och att det är förskolans norm. Det handlar om vad vi ser som gränssättningar och vikten av att vara konsekvent i sitt handlande. När jag handlar utifrån

den kunskap som de erfarna kollegorna har präglat på mig, får jag bekräftelse. Bekräftelsen ger en behaglig känsla och gör mig övertygad om det viktiga i mitt handlande, vilket gör att jag handlar på liknande sätt också i andra situationer.

Bengt Molander, docent i teoretisk filosofi, har tolkat Donald Schöns beskrivning av den reflekterande praktikern. Schön menar, enligt Molander, att viljan att följa någon utan att från början veta vad man lär sig är ett grundmönster för lärande i praktiken. Han menar att levande kunskap och kunskapens drivkrafter måste ses som en helhet, vilket innebär att lärandets förutsättningar betonas.⁴ Praktiskt lärande sker i våra handlingar, rutiner och vanor. Så länge jag inte misstror eller ifrågasätter den kunskap som präglas på mig väljer jag att lära mig av den. På detta sätt har jag arbetat och lärt under mina år som barnskötare. Hur kommer det sig att jag går från en övertygelse om att jag har den kunskap som krävs, till att tvivla på mig själv och min yrkesroll?

EN PERIOD AV TVIVEL

Under de tre första terminerna hade jag gott självförtroende och kombinerade praktik med teori. Jag försökte omsätta ny kunskap som jag fick av litteraturen till mitt arbete med barnen. I form av dialoger och diskussioner förde jag och mina kollegor verksamheten framåt. Jag kände hur min kunskap sakta började förändras och att jag fick en djupare förståelse för barns utveckling och lärande. Vid ett tillfälle när två barn körde ner bilar och andra föremål från rutschkanan minns jag hur frustrerad jag blev när de blev tillsagda att de inte fick göra så. Jag hade precis läst om leken och små barns matematik och fått kunskap om hur barn utforskar sin om-

värld genom leken. Det gjorde att jag kunde se att dessa två barn utforskade avstånd, friktion och fart men också storlek och föremål. Glädjen sprudlade om barnen, vilket innebar att deras utforskande lek var lustfylld. Det gjorde mig frustrerad att mina kollegor inte såg det jag såg, och jag hade svårt att förklara utifrån teorier om vad jag hade sett och hur viktigt det var för barnen. Många gånger kände jag mig oförstådd.

När jag kunde relatera olika saker som barnen gjorde, uttryckte och utförde till teorier blev jag entusiastisk och försökte dela med mig av min nya kunskap, men bemötandet jag fick var inte alltid lika entusiastiskt. Frågan är om jag verkligen kunde förvänta mig en sådan förståelse av mina kollegor. Det kan vara så att de upplevde mig som besvärlig och analytisk. Jag kan tänka mig att de upplevde att jag var insnöad i alla dessa teorier och inte kunde se till hela sammanhanget. De tänkte på andra faktorer som ljudnivå, säkerhetsrisk och gränssättning. När barn kör olika föremål nerför rutschkanan kan det leda till att andra gör sig illa, det låter högt vilket ökar bullernivån i rummet och det fungerar inte att femton barn ska köra ner saker från rutschkanan. Situationer som denna har kanske mer att göra med att kunna avgöra när man kan vara tillåtande eller inte och i vilket syfte, och då spelar nog yrkestiteln mindre roll. Trots svårigheter som dessa kände jag mig säker och slukade all ny kunskap jag fick. En bit in på fjärde terminen började en känsla av osäkerhet att infinna sig.

Osäkerheten uttrycks i mitt handlande och i att jag börjar tappa greppet om olika situationer i mitt arbete. Från att ha utstrålat auktoritet, kunnat fånga barnens intresse och upp-

märksamhet var det nu som om denna förmåga sakta gled ifrån mig. Före utbildningen gav jag barnen raka svar och uppmaningar, men i händelsen med Josef är jag otydlig och osäker i mitt bemötande av barnen. Jag ger dem svar som »vi får se» och »kanske», vilket gör att de söker sig till min kollega som ger tydliga svar. Jag reflekterade inte över att det var dessa sidor av mig som hamnat i gungning, utan hade bara en massa känslor som gnagde. Till en början sköt jag det ifrån mig och gjorde det förbjudna, skylld på barnen. I dialog med kollegor kunde jag uttrycka: »hjälp vad barnen är röriga idag» eller »de var helt hopplösa under samlingen».

Allt eftersom tiden gick eskalerade min osäkerhet och övergick i tvivel. Jag började tvivla på mig själv, men vågade varken erkänna det för mig eller för mina kollegor. Till slut blev känslorna för starka och tvivlet för stort vilket gjorde att jag började reflektera över vad jag gjorde för fel. Detta gjorde att tankarna började snurra ännu mer och jag började analysera allt, vilket medförde att osäkerheten och tvivlet växte sig ännu större. Nu tvivlade jag inte bara på mig själv, utan på hela min situation och yrkesexistens.

NÅGOT HÄNDE

Jag insåg att det hände något med mig, men visste inte vad. Molander skriver:

En insikt om (förståelse av) gränserna för den egna kunskapen – och andras – är en del av den kunskap man måste ha för att på ett allvarligt och framgångsrikt sätt kunna engagera sig i försöket att uppnå och utsträcka sin »positiva» kunskap och förståelse. Bristen på kunskap måste först och främst erkännas. För det andra måste kunskapsanspråk

visas fram öppet och utsätts för frågor, detta för att göra gränserna för den föregivna kunskapen synliga. [...] Det betyder inte att kunskapsanspråk måste uttryckas (helt) i ord. Inte heller förståelsen av den egna kunskapens gränser måste kunna uttryckas så. Formuleringar är viktiga främst för att tala om det som finns *omkring* (den levande) kunskapen.⁵

När jag väl hade erkänt mina känslor och accepterat mitt tvivel började jag försiktigt att prata om det med andra människor i min omgivning. Det hade kanske varit mest logiskt att tala med mina kollegor, men det kändes som ett misslyckande att erkänna att jag inte kunde hantera en barngrupp, eller till och med inte vissa enskilda barn. När jag började lyfta mina tvivel och funderingar med människor som jag litade på fick jag oväntad respons. De kände igen sig och relaterade till olika situationer hos dem själva. Jag var inte ensam. Med den bekräftelsen vågade jag lyfta mitt dilemma med mina klasskamrater. Där blev bekräftelsen ännu större och vi kunde fördjupa oss i våra tankar och känslor av tvivel ur olika perspektiv. Då insåg jag att detta var en del av min utvecklingsprocess och kände mig mogen att involvera mina arbetskamrater.

Under min resa av reflektion och skrivande har jag fått en ökad förståelse för hur viktig dialogen är. Då menar jag inte bara dialogen mellan individer utan även den inre dialogen som jag har med mig själv. Molander hävdar att dialogen är en sida av all kunskapsbildning och den visar sig i sättet vi försöker uppnå en »rättfärdigad ömsesidig förståelse» av begrepp, normer, teorier, skäl, sätt att handla – och inte minst av oss själva.⁶

Det var genom dialogen vi fick aha-upplevelser och förstod att vi alla kände och upplevde på liknande sätt. Vi kunde vrida och vända på vårt handlande utifrån olika perspektiv, utan att komma fram till en lösning eller ett svar. Däremot fick vi olika sätt att se på problemen som gav mig förändrade känslor inför dem. Bara bekräftelsen på att andra faktiskt förstod mig och mina känslor, gjorde det lättare. Jag kände mig inte längre lika misslyckad och skamsen.

Margareta Normell, lärare och psykoterapeut, förklarar pedagogens känslor av »själv» i arbetet. I *Pedagogens inre rum – om betydelsen av känslomässig mognad* beskriver hon att det krävs ett inre arbete där man övergår från ett sätt att se på sig själv till ett annat. Detta för att kunna möta det nya och kunna identifiera och integrera detta med sig själv. Hon kallar det för det uppvaknande självet och menar att det finns i den nyutbildade pedagogens vardag. Hon skriver också om känslan av kärnsjälv tillsammans med andra som finns i lusten att följa andras förslag och idéer, i trygghetskänslan tillsammans med andra och i behovet av ömsesidighet och delaktighet. Vi i vuxna behöver precis som barn själv-reglerande-andra som kan bekräfta det vi gör, tänker och känner.⁷

Jag funderar på om det kan vara så att jag som barnskötare kände en trygghet i mina kollegor och lutade mig mot dem när jag behövde. Jag överlät det slutgiltiga ansvaret på dem. Skillnaden från då till nu är att jag inte längre på samma sätt kan lämna över ansvaret. Det är här kärnsjälvet synliggörs, det visar sig i arbetet med att bemästra uppgiften som förskollärare. I och med att jag snart är färdigutbildad bär jag samma ansvar som mina förskollärarkollegor, vi är jämlika

ur ett yrkesmässigt perspektiv. De, liksom jag, har högre krav och andra förväntningar på mig nu än tidigare, vilket gör det ännu svårare att erkänna känslor av misslyckande.

Enligt läroplanen ska vi förskollärare leda arbetslaget och den pedagogiska verksamheten, samt ansvara för barnens utveckling och lärande. Det betyder inte att vi inte gör det tillsammans eller att vi som arbetslag inte stöttar varandra, men insikten om det stora ansvar jag faktiskt får väcker osäkerhet. Med min nya yrkesroll förändras även min yrkestitel och en del av min yrkesidentitet. Mitt trygga kärnsjälvt hamnar i gungning för att jag är på väg ut på okänt hav. Jag vet vad jag kan, men plötsligt behöver jag tänka på ett annat, lite djupare sätt för att handla rätt. Jag står med en fot i varje yrkesbenämning, barnskötare och förskollärare.

IDENTITETSFÖRVIRRING

Under mina tre år som student har jag ofta känt mig splittrad som yrkesperson. Jag ser en stor fördel i att få gå en erfarenhetsbaserad utbildning samtidigt som jag arbetar, eftersom jag hoppas kunna omsätta teori till praktik. Men trots dessa fördelar har jag upplevt en del svårigheter. I och med att jag får en ökad och fördjupad kunskap, förväntas det också av mig att jag implementerar den i mitt arbete. Det blir min skyldighet att försöka tänka och handla utifrån en förskollärrroll, vilket innebär att det är mitt ansvar att planera och föra den pedagogiska verksamheten framåt ur ett lärandeperspektiv.

I läroplanen står det specifikt vad förskollärarens ansvar är inom områden som: Normer och värden, utveckling och lärande, barns inflytande, förskola och hem, samt samver-

kan med förskoleklass, skola, fritidshem och uppföljning, utvärdering och utveckling. Det är ett stort ansvar som jag måste vårda med omsorg. Jag tränas i att tänka, planera och handla utifrån det ansvar jag kommer att få, vilket innebär att jag utför arbetsuppgifterna i praktiken. Det som gör mig förvirrad och splittrad är förväntningarna på mig när jag står någonstans mittemellan. Jag är mer än barnskötare, men ännu inte förskollärare. Jag pendlar mellan skyldigheter att agera och handla som en förskollärare, men har samtidigt inte rätt att kalla mig för det än.

Skådespelaren Maria Johansson skriver att för henne som skådespelare, är kostymen ett av det viktigaste verktyget för arbetet på scen, det är den som gör att hon kan korrespondera med sin rollfigur i sin gestaltning.⁸ Min tolkning är att kostymen är ett viktigt verktyg för själva föreställningen, den förstärker hennes roll på scen. Jag tror dock inte att kostymen har någon större betydelse när hon ska anta en roll, då handlar det nog mer om att kunna relatera till sin rollfigur på olika sätt. När hon väl har tagit sig an rollen blir kostymen en viktig del för framställandet och dess gestaltning.

Jag tänker på skådespelare, poliser, brandmän och sjukvårdspersonal, alla har kostymer som representerar deras yrke. Säger det något om deras kunskap? Ja, på ett sätt visar kostymen en examen vilket innebär rätten till att bära yrkestitelns uniform. Men den visar inte om man utövar sitt arbete på ett klokt sätt. De synliga kostymerna ger också en statushöjande stämpel, men trots det har jag mött undersköterskor som jag upplever har mer praktisk kompetens än vissa sjuksköterskor.

I mitt yrke har vi osynliga uniformer. Jag bär en uniform som har olika funktioner och uttrycksätt beroende på vilken roll jag har. Min barnskötaruniform visar och uttrycker den praktiska kunskapen, det är en luftig modell så att jag får plats med all erfarenhet jag har och kommer att få med tiden. Uniformen har även en hel del fickor som kan fyllas med kunskap och visdom. När jag iklär mig rollen som förskollärare använder jag samma uniform, men då är fickorna fyllda med teoretisk kunskap, andra perspektiv och en större horisont av praktisk klokhet. Det är inget som syns. Det är nu det blir svårt på förskolans scen, tidigare har vi haft våra tydliga roller, men vilken roll har jag nu? Jag bär samma uniform, men är fickorna fyllda eller inte? Både jag och mina medaktörer har svårt att se vilken roll jag intar i olika situationer, vilket gör att jag blir osäker och inte vet vilken kunskapsficka jag ska öppna.

När Josef springer från frukostbordet är jag inte alls lika konsekvent som jag tidigare var gentemot Danne i en liknande situation. Det kan bero på att jag har fått en ökad kunskap om barns utveckling och funderar över vad hans rörelsebehov kan bero på. Barn gör så gott de kan, och det brukar alltid finnas en bakomliggande orsak till deras reaktioner och handlingar. I Dannes situation handlade jag utifrån vad jag trodde var rätt.

Tidigare bemötte jag barn och situationer utifrån intuitivt handlande och av erfarenhet, vana och rutin. Jag försökte skapa goda relationer med barn, föräldrar och medarbetare och upplevde mig själv som en empatisk och strukturerad ledare, som utstrålade en lagom dos av auktoritet. Jag var vänlig, bestämd och konsekvent. Men var det verkligen så?

Ju mer kunskap jag fyllde fickorna med, ju mer insikt om mitt bemötande och handlande fick jag. På grund av fördjupade kunskaper såg jag situationer på nya sätt vilket gjorde att jag agerade annorlunda. Min metodiska karta bestod inte längre bara av en väg som gick rakt fram, utan jag såg plötsligt stigarna som avvek från vägen. Dessutom hade jag fått en syn som gjorde att jag såg längre fram på stigarna, vilket medförde svårigheter när det gällde att välja stig. Plötsligt öppnades en hel världsatlas som gav alternativa vägar att följa.

TRE KUNSKAPSFORMER

Filosofen Christian Nilsson skriver i en tolkning av Aristoteles om tre aspekter av kunskap, episteme, techne och fronesis. Jag inleder med att diskutera kunskapsformen techne. Enligt Nilsson finns techne i våra kroppar och ges utlopp i vårt handlande. Den hjälper oss inte att fundera ut vad eller varför vi ska göra på ett visst sätt, utan hur vi ska göra.⁹ Techne är en kunskap som utövas och lärs in i praktiken. Jag kan se att jag som barnskötare ofta handlade utifrån techne. Då jag konsekvent sätter Danne på stolen vid frukostbordet funderar jag inte på varför jag handlar på det viset, utan gör så av vana och i vetskap om att det är så vi gör på vår förskola. Jag ansåg mig också ha kunnighet i vad det innebar att vara konsekvent, att stå fast vid vad man hade sagt, utan undantag. Jag och mina kollegor upplevde att barnen kände sig trygga och de visste var de hade oss. Men det kan också vara så att de upplevde mig som hård och odemokratisk i mitt handlande. De kanske kände att det inte var någon idé att ifrågasätta mina beslut, för att jag envist höll fast vid vad

jag hade sagt. Jag visade inte att man kunde kompromissa och att även vuxna kan ha fel. Det kan finnas anledning att ifrågasätta min goda självkänsla som barnskötare.

Nilsson skriver vidare att Aristoteles ansåg att fronesis var ett intellektuellt tillstånd och den högsta formen av praktisk kunskap. Dess mål är alltid av godo, och existerar endast i en konkret handlingssituation. Han förklarar att det är när vi hamnar i ett dilemma som vi använder oss av fronesis.¹⁰ Fronesis kan endast existera i rörelse och är inte konstant, utan framträder och förändras med livets alla olika situationer. Den bor, liksom techne, i människans kropp men styrs av tanken och syns i handlingar som syftar till att förändra en situation till det bättre, både för en själv och för de personer som vi samplar med. Jag tror att alla människor hamnar i fronetiska situationer, men alla har inte samma förmåga att bruka fronesis, det vill säga att handla utifrån praktisk klokhet. Nilsson skriver att:

Den som har fronesis har förmågan att »överväga sådana saker som är goda och nyttiga för honom själv, inte bara partiellt, till exempel med avseende på hälsa eller styrka, utan med hänsyn till ett gott liv överhuvudtaget».¹¹

Alla människor kan ha kunskap om det goda utan att handla gott. Men jag tror också att personer som väljer att arbeta med människor har mer eller mindre utvecklad förmåga till fronesis. Ett tydligt förekommande exempel på en fronetisk situation inom förskolan är lämningsituationer. En del föräldrar har svårt att lämna sina barn på förskolan, vilket kan resultera i utdragna och ångestfyllda lämningar. I dessa situationer gäller det för mig som pedagog att avväga när det

är rätt tillfälle, rätt plats och vid rätt tidpunkt som jag går in och hjälper barnet och föräldern med avskedet.

Under min förskolläro-utbildning fylldes mina fickor med teoretisk kunskap. Episteme är Aristoteles begrepp för vetenskaplig, teoretisk kunskap, Nilssons skriver i sin tolkning att det är en kunskapsform vars objekt är konstant. Han förklarar vad det innebär när han skriver: »har vi väl en gång upptäckt förhållandet mellan en cirkels radie och dess omkrets, så behöver vi inte mäta upp det varenda gång».¹² Episteme är en kunskap som man läser sig till, den kan läras ut och bevisas. Den bygger på forskning och vetenskap, inte på erfarenhet. Under min utbildning har jag läst vetenskaplig litteratur, byggd på forskning, gammal som ny. Tack vare episteme har jag fått en fördjupad förståelse om till exempel barns utveckling och det har gjort mig mer ödmjuk inför barnen och olika situationer som jag möter. Jag kan se saker och ting ur olika perspektiv, vilket många gånger har gjort mig osäker och förvirrad. Jag tvekar, ger otydliga svar till barnen och analyserar i mina tankar. Detta utstrålar en osäkerhet som gör att jag inte är lika tydlig som ledare.

Trots att jag har min uniform fylld med både techne, fro-nesis och nu också episteme så känner jag mig mer osäker än någonsin. De teoretiska kunskaperna passade inte i praktiken och barnen agerade inte som jag hade förväntat mig. Jag är inte samma pedagog som förut och upplever att jag har tappat greppet om barnen. Jag känner mig inte lika flexibel och spontan som tidigare, utan är mer frustrerad över vilken ficka på uniformen jag ska öppna. Jag har ofta dåligt samvete för olika saker, till exempel för att jag har sagt ifrån på ett hårt sätt till ett barn, eller inte har tid att

lyssna på barnet som berättar om sin helg, och så vidare. När frustrationen var som störst kom jag till en punkt då jag inte stod ut med att känna mig misslyckad som pedagog.

KUNSKAP OCH ERFARENHET

Nilsson har tolkat Martin Heidegger, en av de viktigaste och djärvaste Aristotelesläsarna, och skriver att *fronesis* enligt Heidegger är besläktad med samvetet. Nilsson förklarar detta på följande vis:

Med detta som ledtråd kunde vi försöka förstå oss på att beskriva det fronetiska, kloka, handlandet som »samvetsgrant». Att handla samvetsgrant betyder att man handlar med en viss uppmärksamhet och omsorg. Det extra elementet i *fronesis*, det som går utöver *logos*, föreslår Heidegger vidare att vi skall tolka som en »praktisk» form av insikt (*nous*). Aristoteles själv säger att *fronesis* riktar sig mot »det yttersta» (eschaton) för överläggningen, den punkt där överläggningen genom beslut övergår i handling.¹⁵

Jag trodde att allt skulle falla på plats efter min utbildning och att jag på ett enkelt sätt skulle kunna tillägna mig den kunskap som jag fick. Det var som att min kunskap skulle bli uppdelad i två delar, den praktiska satt i kroppen och den teoretiska i huvudet. Kroppen skulle bli mitt verktyg och huvudet min uppslagsbok. När problem uppstod skulle jag hämta kunskap från mitt vetenskapliga huvud och veta hur jag skulle handla praktiskt. På ett sätt tänkte jag rätt, att kroppen är mitt verktyg och vetenskaplig kunskap läser jag mig till, men de är inte separerade från varandra. Huvudet sitter sammanlänkad med halsen till min kropp, och som fickorna är en del av uniformen. Vi skulle kunna tänka att

kunskaperna flödar i vår kropp, precis som blodet i våra ådror. De bildar nät och går ibland in i varandra men flödet går ändå igenom hela vår kropp, uppifrån och ner.

Gustavsson förklarar kunskapsformerna som beroende av varandra och menar att det finns överlappningar, glidningar och sammanflöden mellan dem. Men framhåller att »indelningen är praktisk på så sätt att den gör det möjligt att fånga in och beskriva de strömningar i vilka kunskap på olika sätt diskuteras.»¹⁴

I läroplanen står att förskoleverksamheten ska lägga grunden för ett livslångt lärande genom en god pedagogisk verksamhet, där fostran, omsorg och lärande bildar en helhet. Den pedagogiska verksamheten ska ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och utifrån detta anpassa verksamheten till varje barns behov och förutsättningar. Förskolan ska främja lärande, utveckla barnens sociala kompetens och tillit, stimulera deras språkutveckling och förmedla ett ekologiskt förhållningssätt, samt socialisera in barnen i en viss värdegrund. Läroplanen förmedlar även vissa metoder, som att pedagogerna medvetet ska använda leken till att främja varje barns utveckling och lärande och att det även kan stimuleras av temainriktade arbetssätt. För att främja lärande krävs »en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och lärande».¹⁵

Detta är bara en liten del av läroplanens riktlinjer och de kan tolkas olika beroende på vem som tar dem till sig. När jag läser läroplanen har jag en annan förståelse än tidigare, jag tolkar den annorlunda på grund av att jag idag står på en annan grund. Tack vare den kunskap jag tillgodogjort mig kan jag reflektera på ett mer analytiskt vis genom att se sa-

ker och ting ur olika perspektiv. Det kunde jag inte tidigare. Paula Berntsson poängterar i *Förskolans läroplan och förskollärarkets professionalisering* att det krävs särskilda kunskaper för att kunna verkställa läroplanens innehåll, som hon menar att enbart förskollärare har. Det behövs tre kunskapsformer; teoretisk kunskap, praktikgrundande kunskap och personlighetsrelaterad kunskap. Berntsson skriver: »Enligt läroplanen ska förskoleverksamheten »planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas i förhållande till de uppställda målen i läroplanen». Detta kräver förmåga att omsätta teori i praktik, vilket även gäller de teoretiska kunskaperna.»¹⁶ Detta säger något om varför jag tidigare inte riktigt kunde ta till mig läroplanen, jag hade inte de teoretiska kunskaperna som krävdes för att göra det.

Nu är svårigheten i stället att omsätta teori i praktiken, det syns tydligt i mitt analyserande och handlande gentemot Josef. Jag känner mig osynlig för barnen och frustrerad över att jag inte kan hantera situationen som jag brukade. Jag tvivlar på mitt yrkesval och min förmåga till att arbeta med barn överhuvudtaget. Men kompetens förbättras genom erfarenheter, vilket innebär att min förskollärarkostym med tiden kan komma att bli mer figursydd och fickorna mer strukturerade. Jag kommer att få lära av mina och andras erfarenheter och hitta metoder som fungerar för mig i min yrkesroll.

Samlingen i förskolan

Pedagogernas eller barnens arena?

JESSICA DEIVERT SÖDERBERG

Det är en lugn morgon. Några barn arbetar i ateljén, ritar och bygger med lego. Jag sitter och läser för ett par barn och min kollega Inger spelar spel med två pojkar. Då hör vi plötsligt hur någon knackar. Det är inte på dörren, utan i en låda. Jag vet vad det handlar om så jag rycks med och säger till barnen »sch, vad är det som låter, vad kan det vara?». Det är Maria som försöker göra oss uppmärksamma på att samlingen ska börja. Barnen verkar förväntansfulla och jag riktigt ser hur det glittrar till i deras ögon när de ser att Maria tagit fram samlingslådan. Det är en låda som vi använder oss av ibland som en slags scen för ting som vi pedagoger eller barn tar med på samlingen. Barnen samlas i en ring på en stor rund röd matta. Inger och jag är med och assisterar. När en pedagog är assistent är uppgiften att hålla ett extra öga på de barn som har behov av det. Det kan till exempel vara om det är någon som inte kan sitta still, eller om det är något barn som behöver extra stöd.

Idag har Maria med sig ett matematikmaterial till bar-

nen. Hon inleder med att uppmana alla att vara tysta. Hon ber barnen sitta stilla runt ringen och att de försöka blunda och lyssna på tystnaden. »Fokus», säger en pojke som är fyra år och vi tre vuxna fnittrar till lite, för vi hör oss själva när han säger så. Det händer att vi säger till barnen att vi ska fokusera, koncentrera oss på en sak.

Maria börjar samlingen med att ta fram materialet för barnen. Det är små runda »mattehattar» i plast, cirka två centimeter i diameter som vi kan stapla på varandra. Materialet är välkänt för barnen och de fullkomligt älskar detta enkla, men användbara material. Hon lägger fram tjugo stycken, det är lika många som antalet barn på avdelningen. Maria frågar om vi kan använda dem till att räkna hur många barn som är på plats och om det är några som är sjuka eller lediga. Några barn som alltid är ivriga på att vilja delta visar sitt intresse:

»Jag vill räkna», säger Martin (fyra år).

»Javisst», säger Maria.

»Hur ska jag göra?

»Gör som du vill på ditt sätt», svarar Maria.

Martin går runt och räknar alla barn som sitter i ringen, när han räknar tar han varje barn på huvudet. Jag får uppfattningen att han gör det för att förtydliga antalet för sig själv. Martin säger att det är sjutton barn. Han tar då »mattehattarna» och räknar till sjutton och sedan staplar han dem på varandra samtidigt som han räknar högt till sjutton. En del barn tittar nyfiket på och en del räknar med honom. I min ögonvrå ser jag Sofie som är fyra år, sitta och försöka räkna på fingrarna. Hon pekar lite försynt på staplarna. Jag försöker få ögonkontakt med Maria för att hon ska

fånga upp Sofie som verkar intresserad. I det ögonblicket kommer en kollega och säger att Maria har ett viktigt telefonsamtal. Hon går därifrån och snabbt hoppar jag in i Marias roll och tar »över» samlingen för att den ska kunna fortsätta och då passar jag på att uppmärksamma Sofie.

»Sofie, har du lust att räkna med mattehattarna? Du får använda dem precis som du vill.»

Sofie flyger upp från sin plats på mattan och nästan dyker på materialet. Jag blir fascinerad när jag ser hennes sätt att agera. En djup suck hörs i det annars så tysta rummet, det är Inger. Hon tittar på klockan. Troligtvis tycker hon att samlingen har blivit för lång, men jag upplever att jag inte får tappa detta tillfälle. Jag väljer att inte bry mig om Ingers suck, utan tänker att jag ska förklara för henne sedan varför jag drar ut på det. Detta eftersom jag vet att vi tidigare har diskuterat att en del barn inte klarar av att sitta för länge på en längre samling. Nu inriktar jag mig på Sofie och fokuserar på att denna stund ska bli så bra som möjligt. Kompisarna till Sofie fångas av det som sker och tittar nyfiket på när hon räknar och staplar hattarna på varandra.

»Nej, nu blir det fel», säger Sofie och välter ner stapeln som hon har byggt upp.

»Vi kan räkna tillsammans om du vill», svarar jag.

Vi räknar tillsammans, samtidigt som Sofie bygger en stapel för de barn som är på förskolan och en för dem som inte är där. När kamraterna är delaktiga och räknar med Sofie, tänker jag på hur hjälpsamma och respektfulla de är mot henne. När Sofie själv inser att hon klarat av att stapla så slår hon ut armarna och säger »jag kunde». Jag ser hur det fullkomligt lyser om henne. Jag har aldrig tidigare sett

henne vara så aktiv i en så stor grupp. Samlingen avslutas med att halva barngruppen får olika uppdrag som de ska få göra ute och de övriga som är inne ska fortsätta arbeta i ett gemensamt projekt som de har startat tidigare under året. Jag funderar över varför det gick så bra. Det kan ha varit för att det var en lugn morgon och att barnen fått leka en stund innan, eller att det var något som intresserade dem på samlingen just då. Vi pedagoger var engagerade och hade ett öppet förhållningssätt till barnens delaktighet.

INTE SOM TÄNKT

Det är jag som är ansvarig för samlingen och jag har planerat att berätta en Alfons saga. Boken heter *Aja baja Alfons Åberg*.¹ Den handlar om Alfons som får låna sin pappas verktygslåda som delvis innehåller hammare, spik, tång och tumstock. Jag har tillsammans med tre barn, Micke (fem år) Stefan (fyra år) och Clara (tre år) skapat rekvisita till boken och lagt i en stor skolåda. Vid ett tidigare tillfälle har jag samlat miniatyrverktyg och annat material som gestaltat detaljer från boken. I lådan finns även en såg som Micke har bett om. Sågens vassa taggiga blad har vi slipat bort mot en stor sten utanför förskolan. I boken upprepar nämligen Alfons pappa »Aja baja, Alfons Åberg, akta dig för sågen!» Därför är det viktigt att den ska vara med.

Vi kommer in från parken och uppmanar alla barn att samlas på den röda runda mattan, där vi vanligtvis har samling. Två barn (Tilde och Oscar) som ska duka stannar kvar med Inger. Maria som är assistent idag går tillsammans med de övriga barnen och sätter sig på mattan. En av oss pedagoger bör alltid vara steget före barnen in i sam-

lingsrummet. Tanken är att försöka skapa en slags ordning så att inte alla sitter och pratar i munnen på varandra, eller springer runt i rummet, vilket lätt kan inträffa när många barn samlas i ett rum som inte är så stort.

Jag känner mig fylld av engagemang. Det ska bli roligt att få presentera sagan, det är i alla fall vad jag tänker. Enligt min tidigare erfarenhet har barnen tyckt om när jag har berättat sagor muntligt. Jag upplever att barnen tycker om att jag berättar med inlevelse, eftersom de har efterfrågat den muntliga sagan när det har varit min tur att vara ansvarig för läsvilan.

Idag tänker jag använda mig av den muntliga sagan på samlingen. Jag hämtar mitt material som jag lagt ner i vår samlingslåda, samtidigt hör jag hur Maria försöker få barnen att sitta ner på mattan. Det verkar lite stimmigt så jag skyndar på för att börja samlingen. När jag är på väg, så hör jag något från toaletten. Det är Matilda, fem år, som gråter förtvivlat. Hon har kissat på sig. Vad gör jag nu? Maria undrar säkert vart jag har tagit vägen. Jag hör fortfarande hur hon anstränger sig inne i rummet för att barnen ska lugna ner sig. Ska jag ropa på Inger som dukar? Nej, det kan jag inte göra. Närmare bestämt hör jag hur hon försöker lösa en konflikt mellan Tilde och Oscar som bråkar. Jag har ingen uppfattning om vad det handlar om, men vill inte avbryta dem.

Jag måste hjälpa Matilda som är så ledsen, det går inte att lämna henne. Hon slänger sig kring min hals och gråter. Hon försöker säga något, men jag ber henne att lugna ner sig så att jag kan höra vad hon säger. Till slut får hon fram att hon inte vill att jag ska berätta att hon har kissat på sig för någon. »Det är klart att jag inte gör det, jag hjälper dig»,

svarar jag henne. Matilda och jag smyger ut till hallen och hämtar ombyteskläder. Hon tar på sig torra kläder och jag lägger hennes blöta kläder i en påse som jag tänker lägga på hennes hylla för att ta hem. Jag ändrar mig ganska snabbt och slänger in påsen i personalens badrum där det finns en tvättmaskin. Jag gör det för Matildas skull, hennes föräldrar klagat ofta när de får hem en »kisspåse» och jag vill inte utsätta henne för det idag igen.

Jag börjar prata om annat, säger att vi ska ha samling och att jag ska berätta sagan om Alfons som hamnar i djungeln hos lejonet. Hon blir glad igen och skuttar i förväg in till samlingsrummet. Nu känner jag mig rätt stressad eftersom jag hör hur stimmigt det är bland barnen. Jag går med skyndsamma steg mot rummet där barnen väntar och börjar nynna på en melodi från ett teveprogram som gick på 1970-talet. Den nynnande melodin börjar jag ofta med för att fånga barnens uppmärksamhet. Barnen vet då att det är en saga på gång. Jag lever mig in i melodin, livar upp den lite och dramatiserar, några barn börjar nynna med och verkar nyfikna på vad som ska hända. Jag upplever att jag kan få med mig barnen när jag förändrar mitt sätt att uttrycka mig på.

När jag placerar mig på kanten av mattan mellan barnen väljer jag att sätta mig bredvid Måns som är fem år. Jag vet av erfarenhet att han har lite svårt med stora samlingar och framför allt innan lunch då hans blodsocker är lågt. Vi har lärt oss genom åren att han behöver få i sig någon form av energi för att vara på bra humör. Idag känner jag att det inte är riktigt bra. Han gör inget utmärkande, utan jag upplever stämningen kring honom och hans kroppsspråk som att nu

är hans tålmod nära att brista. Det kan vid ett sådant tillfälle betyda att han får ett känsloutbrott. Han kan rätt som det är hoppa på någon, eller lägga sig ned och skrika. Jag tar en hand och stryker på hans rygg för att han ska känna sig lugn, det brukar fungera om man gör så och sitter nära honom. Ibland väljer han att inte vara med på samlingen, men idag ville han delta.

Stämningen i ringen är som en skör tråd som kan brista när som helst. Micke ligger utanför mattan och leker med klossar, medan Stefan sitter och vrider på sig. Samtidigt sitter han och gungar mot sin kompis Magda, fyra år, som inte verka tycka att det är roligt alls när han gör på det sättet. Hur ska det här gå, tänker jag, men väljer att fortsätta det som jag har påbörjat. Jag försöker att fånga barnens uppmärksamhet genom att säga: »Titta, vad jag har med mig», sen knacka jag på lådan och säger »dagens saga».

»Aj, Stefan nöp mig», hör jag Magda klaga. Maria hoppar dit och sätter sig bredvid Stefan för att lugna honom och för att händelsen inte ska »störa» samlingen. Samtidigt som det händer ser jag att Micke välter ut en hel låda med legobitar. Jag ber honom att sätta sig upp, och påminner om att vi ska använda de saker som han har varit med och tillverkat. Han sätter sig upp och jag låter honom vara. Samtidigt märker jag att Måns börjar vrida oroligt på sig, han klarar inte av när det blir för rörigt. Jag viskar till honom att snart kommer Alfons att titta ut från lådan och fångar återigen hans uppmärksamhet. Till slut blir det lugnt bland barnen och jag börjar sagan.

»Pappa, får jag använda verktygslådan», säger Alfons.
 »Ja, bara du aktar dig för sågen.» Samtidigt tar jag fram sågen.

»Varför ska Alfons akta sig för sagan?», frågar jag barnen.

»Man kan göra sig illa.»

»Den är vass.»

»Ja, och nu spikar Alfons fel, aj, aj, Alfons slog sig på tummen.»

Jag dramatiserar det som Alfons och hans pappa gör i boken.

Jag märker att barnen tycker det är roligt när jag ändrar mitt röstläge, att jag först spelar Alfons och sedan hans pappa och samtidigt ställer frågor som »bäddas» in i sagan. Barnen skrattar och jag fortsätter. Samtidigt ser jag i ögonvrån att Micke puttar till Rikard, fem år. Återigen avbryts samlingen och jag säger till honom att han får sluta putta på sin kompis som blir ledsen. Jag ber honom gå ut från samlingen om han inte vill vara med. Jag börjar bli irriterad och tycker synd om de barn som tycker att det är roligt. Micke fortsätter att »störa» och jag höjer till slut rösten och säger till honom att det inte är roligt när han förstör för sina kompisar som vill lyssna på sagan.

Nu börjar situationen bli ohållbar och jag bedömer att jag måste avsluta samlingen. När jag säger att vi måste sluta så ser jag att flera barn blir besvikna. De ber mig att fortsätta och Rosanna, fyra år, som suttit och fnittrat och verkligen levt sig in i sagan säger att hon vill se när Alfons flyger helikoptern. Jag lyssnar på henne och de andra barnen. Det är klart de ska få höra färdigt sagan. Jag tar fram den gula helikoptern som vi byggt av glasspinnar och spelar att Alfons och hans pappa flyger i djungeln. I boken står det att de flyger »ända tills nyheterna börjar», men jag avslutar sagan med att säga »ända tills lunchen ska börja» och vid det

tillfället har Maria fångat ögonblicket, vinkat till sig barnen som dukat och ber dem presentera dagens lunch.

* * *

Vad var det egentligen som hände? Till slut handlade hela samlingen om ordning och reda och att barnen skulle lyssna. Det var verkligen inte min tanke. Jag är inte den pedagog som jag vill vara när jag höjer rösten till Micke. De tysta barnen tycks försvinna i mängden när jag får sitta och tjata på några som på ett eller annat sätt stör under samlingen.

Ansvar för samlingen handlar om att tillsammans med kollegor försöka fånga upp det som barnen är intresserade av just för tillfället, försöka improvisera och ta med material som kan vara intressanta och roliga för barnen. Det kan vara upptäckter som barnen gjort som vi lyfter fram, lekar med olika ämnesinnehåll, som till exempel språk och matematik. En dag i veckan får barnen hålla i samlingen själva. Då har de som vill fått planera innehållet hemma tillsammans med sina föräldrar. Syftet är att både barn och föräldrar ska känna delaktighet i förskolans verksamhet. Föräldrarna får sedan information om hur samlingen har varit. Genom detta hoppas vi att föräldrarna blir uppmärksammade på sitt barns lärande. Personligen tror jag att om barnen får ha inflytande över och uppleva olika saker på samlingen, finner de den mer lustfylld och rolig.

REFLEKTIONSMÖTET

Vi har reflektionsmöte. Inger, Maria och jag pratar om hur vi ska lägga upp arbetet med barnen och jag tar upp att sam-

lingarna ibland känns ohållbara. Jag säger att jag känner mig som en dålig pedagog om jag bara ska sitta och tjata på att barnen ska vara tysta och lyssna. Hur ska vi ha det på samlingarna? Inger tycker inte att vi behöver ha samlingar, hon förstår inte varför det ska vara så viktigt.

Jag håller inte med eftersom jag tycker att det finns många samlingar som fungerar bra, men tror jag förstår vad hon menar. Jag berättar att jag tidigare har arbetat på en förskola där vi aldrig hade samlingar, förutom en storsångsamling. En av mina dåvarande arbetskollegor tog upp gemenskapen vid lunch som ett exempel på en samling där barnen fick möjlighet till längre samtalsstunder. Hon ansåg att det var den stund på dagen som barnen fick tillfälle till längre samtal som kunde röra allt mellan himmel och jord. Samlingen kring lunchen präglades av samtal mellan barn och pedagog och inte av några uppgifter eller lekar, som brukar förekomma i en samling där man samlats på golvet på det sätt jag har beskrivit.

Återigen börjar vi diskutera syftet med samlingen, det är något som oroar oss och som får oss att ställa frågor. Varför har vi den och vad betyder den för barnen, vad är viktigt för dem? Vad kan vi göra för att samlingen ska bli betydelsefull för alla? Kan det vara så att vi har för stor barngrupp i en och samma samling, då några inte klarar av att vara med? Det kanske är så att vi måste ha mindre grupper för att alla ska få vara medaktörer. Jag tänker på när Sofie räknar under samlingen, hon brukar aldrig vilja vara aktiv i stor grupp. Om jag inte hade sett att hon verkade nyfiken och fångade upp henne vid det tillfället, hade hon eventuellt aldrig sagt något.

Vi kommer in på frågor kring samlingens tradition och uppkomst. Den har funnits med sedan vi tre under olika perioder började arbeta i förskolan. Syftet och innehållet i samlingarna har ofta ifrågasätts. Vi verkar eniga om att det måste finnas en meningsfullhet bakom samlingarna och om hur viktigt det är att vi lyfter fram barnens eget inflytande då de håller i samlingar själva. Vi bestämmer att vi ska fortsätta på nästa reflektionsmöte och diskutera vårt upplägg kring samlingarna när Inger återigen argumenterar mot samlingar. »Vem är det som säger att vi måste ha det? Kan inte barnen bara få leka?»

* * *

Jag tänker på hur betydelsefullt det är vilket förhållnings-sätt och inställning vi pedagoger har till arbetet med barnen. Vi skolas i ett tankesätt och i en organisation som säger att vi hela tiden bör ha en tanke och ett syfte med det vi gör. Behöver vi verkligen det? Vad händer om jag »bara» är en närvarande pedagog med blick på vad som händer och sker i nuet? När jag säger organisation menar jag att vår verksamhet bygger på en grundtanke från ledningen om att vi alltid bör ha ett syfte med det vi gör och att verksamheten med barnen inte bara ska bli ett »görande». Vi måste alltid ha barnens lärande i tankarna när vi planerar. Att vara ansvarig för samlingen, och i samarbete med kollegor planera vad vi ska göra tillsammans, kräver ett syfte.

Våra tankar och förhållningsätt till barns lärande ser inte likadana ut. Maria arbetar medvetet pedagogiskt med barnen och får dem med sig på ett lekfullt sätt. Hon är en

pedagog som jag tror att fler än jag strävar efter att efterlikna. Jag kan se att det handlar om att Maria är engagerad och närvarande i rummet då hon arbetar med barnen. Hon gör det där lilla extra för att fånga deras intresse, som när hon kommer in på samlingen trummandes på en låda. Samma sak märks när hon presenterar det material som hon har med sig. För mig som just nu befinner mig i slutet av min förskolläraryrkesutbildning är det intressant att diskutera pedagogiska frågor tillsammans med Maria, som är en ganska nyexaminerad förskollärare.

Inger har många års erfarenhet. Hon har berättat om hur barngrupperna såg ut på 1970-talet, hur verksamheten var uppbyggd och att det inte alls var som nu när det gäller allt som ligger ålagt oss pedagoger. Inger säger att förr fick man vara på avdelningen och inte sitta på möten, eller dokumentera som vi gör nu. Hon kommer ofta in på att barn inte längre får leka fritt och att man som pedagog måste vara »så pedagogisk» numera. Liknande tankar om lekens betydelse kan dyka upp hos mig. Vi har en läroplan att följa, men det finns inget i den som säger att barnen inte ska få leka fritt.

Mycket av det som sker i förskolan upprepas likt ett mönster och skapar traditioner som vi oreflekterat följer. Jag har flera gånger stött på frågan om huruvida vi ska ha samling eller inte, men oftast har vi trots allt fortsatt med det. Reflektionsmötet med mina kollegor får mig att fundera över vårt sätt att förhålla oss till invanda mönster och våra samlingsrutiner. I vårt samtal uppstår frågor som: Måste vi ha samling och vad är en bra samling för alla barn? Har samlingens

roll ändrats genom den nya läroplanen och har förskolan blivit för mycket »skola» i synsättet på barns lärande. Glöms den »fria» leken bort? Det som kan oroa mig är att vi som arbetar på förskolan lätt följer med när något blir ålagt oss, utan att ifrågasätta det eller reflektera över varför och hur vi ska göra.

SAMLING – EN TRADITION

Pedagogen Lena Rubinstein Reich har studerat fenomenet samling och dess betydelse för barn och vuxna. Hon definierar begreppet samling på detta sätt:

Med samling avses när en grupp barn och vuxna i förskolan sitter samlade, ofta i en cirkel, och har gemensamma aktiviteter under ledning av en eller flera vuxna. Den är ett regelbundet återkommande moment i förskoleverksamheten och hålles på en bestämd plats och på en bestämd tid.²

Det är vanligt förekommande att sitta på golvet i en cirkelform under en samling. När jag har varit på studiebesök på andra förskolor har det dock ibland visat sig att de sitter på andra sätt, till exempel att barnen sitter på en uppbyggd scen ungefär som en trapp i tre breda steg. Pedagogernas tankar om denna placering lät bra, men jag fick mig en tankeställare då jag förstod att barnen på grund av att de satt i en halvcirkel mestadels fick ögonkontakt enbart med den som ledde samlingen. Rubinstein Reich skriver att samlingen ska ge en känsla av samhörighet och av att de medverkande infinier sig i en socialisation. Samlingarnas funktion grundar sig i att information framförs och att man uppmärksammar

olika händelser. Barnen ska även lära sig sociala regler som att lyssna på varandra och vänta på sin tur.

Samlingen kommer ursprungligen från Friedrich Fröbel och hans pedagogiska tankar. Under redaktion av pionjärerna Stina Sandels och Maria Moberg gavs läroboken *Barnträdgården* ut år 1945 och användes sedan som läromedel vid förskolläro-utbildningar i Sverige och Norge fram till 1982.⁵ Jag kan av bokens baksida utläsa att författarnas syfte var att den skulle användas som inspiration och vägledning för dem som arbetade i barnträdgårdar. Maria Moberg skrev om hur en samlingsstund bör vara och om pedagogens roll. Det bör i barnträdgården finnas en plats där man samlar barnen för att skapa en lugn samling. På denna plats bör det också finnas något vackert att titta på i form av en konstnärlig bild eller en vas med blommor. Sådant som distraherar barnen väljs bort. Moberg anser att barnen bör få leka en stund när de kommer för att få utlopp för sina begär. Sedan bör en van ledarinna uppmärksamma när det verkar dags att inleda en samling. Barnen placeras i en gemytlig halvcirkel för att kunna se ledarinnan och för att hon ska kunna se dem.⁴

Jag ser likheter när det gäller tanken att som pedagog se varje barn på samlingen. Som jag beskrivit när det gäller vår samling så sitter vi i en rund ring på golvet. Det kan vara svårt att se alla barn, men det är pedagogens ansvar att se sig runt och söka kontakt med barnen för att kunna uppmärksamma dem. Huvudsaken för oss är dock att barn ser varandra när de sitter i en cirkel. Jag fascineras av den tidiga tron på att barn redan på 40-talet skulle få öva på att tala inför grupp. Så här skrev Maria Moberg om samtalets konst:

Att samtala med en barnaskara är i själva verket en konst. Det kräver mycket mera av ledarinnan än att berätta för dem. Det gäller för henne att söka åstadkomma en fullkomligt naturlig, fri och glad stämning, att stimulera barnen till att själva tala och berätta eller svara på frågor – men en och en, inte alla på en gång. Så får de sin första övning att tala inför ett större auditorium.⁵

Det som Maria Moberg skrev 1947 ser jag som högst aktuellt idag. Det liknar den samling när min kollega Maria frågar barnen och de blir delaktiga i att räkna och använda mattehattar på ett fantasifullt sätt. Hon ger dem möjlighet att göra något på sitt eget sätt. Jag kan också se att jag själv avbröt sagan genom att säga till Micke att sluta störa samlingen. Vad hade hänt om jag låtit kollegan Maria som var »assistent» ta hand om det istället? Det är just vid sådana situationer som assistenten ska rycka in, vilket hon också gjorde när det gällde andra barn. Kanske blev det otydligt och rörigt för barnen när vi båda två ryckte in lite här och där.

Det är svårt att försöka hitta en tydlig förklaring till varför det blir som det blir ibland. Våra samlingar kan se lite olika ut och liknar inte alltid den beskrivning som Maria Moberg ger om en lugn bestämd plats där alla sitter tysta och stilla. Vi kan flytta vår samling till olika rum om det till exempel inte går att sitta i byggrummet som vi brukar för att det finns pågående byggen där. Det kan dessutom vara en nackdel att ha samling i byggrummet som är fullt av material som distraherar barnen och signalerar att det finns plats för lek. Det förekommer även att vi har samlingar utomhus i olika former.

AVSKAFFANDE OCH ÅTERKOMST

Barnstugeutredningen, som tillkom under åren 1968–1972, kom att ompröva den dominerande fröbelpedagogiken. Pedagogik som betonade gruppen blev ifrågasatt. Rubinstein Reich skriver att utredningen gav uttryck för att utveckla arbetet med barnen i riktning mot ett mer individuellt perspektiv, mot så kallad dialogpedagogik, där tonvikten lades på dialog mellan vuxen och barn. Grupsamlingar kunde hållas, men nu skulle det vara korta för att sedan kompletteras med närmare kontakt i mindre grupper för att lära känna varandra. Det bedömdes att det fanns risk för att barn inte skulle få yttrandetid och att deras tal kunde bli hämmat. För större samlingar rekommenderades rörelse och musik.⁶

TVÅ decennier senare var samlingar i storgrupp åter populära. Den individanpassade dialogpedagogiken gick återigen över till gruppens betydelse och ett socialisationsperspektiv. Förskolan har kritiserats för att ha varit alltför individanpassad. Nu sågs det istället som viktigt att arbeta för att stärka gruppgemenskapen, bland annat genom samlingar.⁷ De allmänna råd som Socialstyrelsen nu gav var att barngruppen någon gång under dagen skulle erbjudas en samlingsstund för att grupp känslan skulle utvecklas. De menade att det skulle gynna en bra gruppssamhörighet. Ett klart syfte med samlingen förväntades, den kunde innehålla en lek, sång, dans eller en berättelse. Andra skäl att samla barnen var att pedagogerna kunde ge information och ta upp behov som framkom i gruppen.⁸

Psykologen Gunilla Guvå gav år 1985 ut klassikern *Från jag till vi – en grupp utveckling i förskola och skola*, som reviderades 2006. Hon skriver om hur komplicerat det kan

vara att arbeta ihop en grupp med barn i olika åldrar och att det ställer krav på kunskande att samtidigt möta alla barn utifrån deras förutsättningar och behov. När pedagoger har denna kunskap utgör det grunden för att medvetet arbeta med barnen till att bli en grupp med vi-känsla.⁹ Jag finner det intressant att det tog så pass många år tills det i förskolan ursprungliga arbetssättet kring gruppens samspel åter kom att framställas som ett givande koncept för barn och pedagoger.

SAMLINGENS MENING

Varför vi har samling är en relevant fråga. När det gäller vår verksamhet har vi pedagoger menat att morgonens samling hjälper oss att se varje barn som har kommit till förskolan. Tillsammans har vi samtalat om olika saker som rör barnen. Det kan vara saker som de själva har uttryckt, eller som vi vuxna vill att de ska få information om. Någon form av aktivitet förekommer också, som jag har beskrivit, den initieras ofta av en pedagog som grundar den på barnens visade intresse. Huvudsyftet och kärnan är att skapa en gemenskap där alla är med.

Förskolläraren Britta Olofsson har undersökt samlingarnas betydelse med hjälp av sina egna och andras erfarenheter. Hon kommer fram till att en form av förmedlingspedagogik där fokus ligger på att man ska förmedla färdigheter och förbereda barnen inför skolan finns kvar. Det kan dock vara så att samlingen på grund av tidsbrist följt med utan reflektion och då kan det lätt bli så att samlingarna fortsätter att se ut som de alltid har gjort.¹⁰

Jag funderar över varför det fortfarande är så att många

förskolor, där ibland vår, fortsätter med samlingar. Är det för att vi har fått en målstyrd läroplan? Det kan vara så att med läroplanen har förskolans verksamhet blivit mer styrd och vi pedagoger mer rädda för att barnen inte ska få med sig det de ska inför skolstarten. Jag tror att vi på ren rutin använder samlingen som en stund där vi pedagoger försöker finna en form av lärandesituation. På våra samlingar har vi med alla barn och försöker göra stunden meningsfull genom barnens delaktighet och vi pedagoger har en tanke som går ut på att väva in olika ämnen.

Det kan vara så att vi vill bekräfta för oss själva att vi har tagit med detta för att »fylla» barnen i förberedande syfte inför skolan. I Marias samling hade vi fokus på matematik och i min sagosamling på språket. Det behöver inte vara negativt att ge barnen kunskap i något som vi tror att de kan ha nytta av, varför skulle det vara fel? Det beror helt på hur och vad vi gör. Vi vuxna har erfarenheter som barn ännu inte har och som det är vårt ansvar att delge barnen. Jag kan se att barnen i »matematiksamlingen» fick kunskap förmedlad till sig, där det benämndes vissa matematiska begrepp. Som pedagog behöver jag hitta en balans mellan förmedling och ett undersökande arbetssätt med barnen och deras eget kunskapssökande.

Jag upplever att våra samlingar är uppbyggda på ett lekfullt sätt och att det är så ett lärande kan formas. När jag säger på ett lekfullt sätt, menar jag att samlingarna också är barnens arena där de får ta del av aktiviteter antingen utifrån sig själva, eller initierat av en pedagog. Att arbeta utifrån en saga med gestaltande material är att arbeta på ett lekfullt sätt. Men jag tror också att vi pedagoger behöver ta

ett steg tillbaka och se våra samlingarna mer utifrån för att få syn på hur vi gör.

I dag fokuserar vi på barns kompetenser istället för på deras brister. Jag minns Sofie som fick möjligheten att pröva att räkna och stapla med mattehattarna, hur hon först blev uppmuntrad att pröva själv, men tyckte att hon gjorde fel när stapeln välte. Det gjorde dock inget att hon misslyckades för tillsammans med kompisarna klarade hon av det och det gjorde henne glad. Med Martin var det likadant, han blev uppmuntrad till att göra på sitt sätt. Det ser jag som exempel på synen på det kompetenta barnet.

Struktur och rutiner behövs på förskolan för att det inte ska bli för kaotiskt, men som pedagoger måste vi skapa mening och inte bara ha en återkommande rutin. Det är som att vissa rutiner följer med genom verksamheten. Om man anser att det är viktigt att uppmärksamma barnens närvaro varje dag genom att räkna alla barn vid en samling, ser jag det Maria gjorde som ett fint exempel. Hon använde sig av matematikmaterialet för att konkretisera antalet barn som var där. Vi har försökt utgå från barnens intressen då vi vet att de flesta i gruppen tycker om att använda detta material samtidigt som vi pedagoger hade en medveten tanke med att synliggöra olika matematiska begrepp på ett lekfullt sätt. Barn blir mer delaktiga där konkretisering förekommer. Med detta menar jag att när Maria lade fram mattehattarna fick Martin på eget initiativ räkna sina kompisar. Han valde att gå runt i ringen och ta på varje barns huvud för att sedan skapa en stapel med »hattarna» av antalet barn i ringen. Det konkreta är vid det tillfället att få röra och göra med kroppen.

I samlingen som inte blev som det var tänkt, beskriver jag hur Micke stör. Jag höjer rösten och säger åt honom att det inte är roligt att han förstör. Situationen är ohållbar och han saboterar för alla andra på samlingen. Det var möjligt så att jag hade överskattat barnens uthållighet när jag valde att berätta en saga innan lunch. Barnen orkade inte och speciellt inte de pojkar som jag beskrivit som störande. Jag skulle ha frågat vilka barn som ville vara med. En annan faktor är att det också handlar om en organisationsfråga. När några barn dukar finns det endast två rum att vistas i, byggrummet och ett mindre rum. Det visar att det inte går att utveckla så mycket som det är nu, utan att det är en fråga för en omplanering som det är vårt ansvar att genomföra.

Jag har efter min sagosamling börjat fråga barnen om de vill vara med istället för att uppmana till det. På det sättet kanske barnen känner förtroende för att de får bestämma själva. Ett möjligt arbetssätt kan vara att fråga barnen vad de vill med våra samlingar och att de får planera och leda samlingarna varje dag, istället för en dag i veckan som det har varit. För hur tråkigt blir det inte att få vänta på sin dag att hålla i samlingen om vi bara har barnens samling en gång i veckan? Däremot kanske det är svårt att genomföra varje dag, då vi pedagoger måhända anser att vi måste hålla i samlingarna på något sätt. Jag tror att alla vi pedagoger sätts i situationer som känns svårlösta och att motstridiga intressen ofta uppstår. Det är viktigt att vara trygg i sin roll, försöka se till barnets bästa och deras olikheter genom att se över vad vi kan göra för att inte samma sak ska hända igen.

LEK OCH UNDERVISNING

Jag ska anstränga mig för att förstå Ingers inställning då hon motsätter sig samlingar och dess pedagogiska innehåll som hon själv uttryckt som »för pedagogiskt». Inger vill att barnen ska få leka mer fritt än de gör. Hon menar att vi pedagoger mer eller mindre stör barnen om vi deltar i deras lek eller avbryter för annan verksamhet, som till exempel samling. Hon skulle hellre vilja att vi ska agera mer som observatörer än medaktörer i barnens lek. Jag upplever att vi pedagoger är ytterst målinriktade i vårt arbete med barnen och ibland att dagens förskola kan ha blivit alltför målstyrd. Jag knyter an till samlingen där Inger suckade och tittade på klockan och jag upplevde att hon tyckte att samlingen blivit för lång. Möjligen kan det ha varit så att samlingen blev för mycket inriktad på ett styrt lärande.

Är det så att samlingen tar över på lekens bekostnad? När vi kom in från parken och barnen blev uppmanade att sätta sig i ringen kan de ha blivit avbrutna i sin lek. De kanske hade tankar för lek och inte för att sitta på en samling. Vi vuxna ser olika på lekens betydelse. En del av oss vill att barn ska få leka fritt, andra att de ska leka med aktiva vuxna, medan ytterligare andra ser den »lärande leken». Det finns också, vilket jag har erfarenhet av, föräldrar som ifrågasätter om barnen »bara» har fått leka.

Jag vill också förstå och tolka Marias sätt att vara som pedagog. När jag tänker på hennes agerande i samlingen, tror jag att hon ser sig som en aktiv pedagog som utgår från vad barnen har visat intresse för. Till samlingen hade hon planerat att ta med ett material som hon visste att barnen tycker om och det är nog också så att hon lyfter in läro-

planens mål och strävar efter att barnen ska få möjlighet att använda matematik på ett lekfullt sätt. Jag kan möjligtvis se det som att Maria förmedlar eller undervisar. Jag tror att det är därför som Inger kallar det »för pedagogiskt» och vill att barnen hellre ska få leka än att skolas in i en sorts undervisningsvärld.

Dessa två förhållningssätt kan ses som uttryck för olika erfarenhet och olika teoretiska kunskaper. Både Maria och Inger har lång erfarenhet av arbete i förskola. Inger utbildades till förskollärare på tidigt 1970-tal då inte barns utveckling och lärande belystes på det sätt som vi gör idag. Det tror jag bidrar till att det uppstår olikheter i tankar om och synsätt på den pedagogiska didaktiken mellan henne och Maria.

I *Förskoletidningen* hittar jag en artikel av pedagogerna Elisabeth Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson om lärande och undervisning och hur detta betonas i den reviderade läroplanen. Den har medfört att lärarens roll och didaktik har ändrats och författarna ställer frågan vad det får för betydelse när läraren blir en undervisande person. Didaktiken sätts i relation till mötet mellan lärarens undervisning och barns lärande. Det påverkar förutsättningarna för lärande som sker i ett samspel med varandra och all form av möten mellan barn och lärare skapar möjligheter för ett lärande. Detta förutsatt att vi pedagoger är aktiva och utmanar barnens tankar. Förskolan skall dock inte vara en skola när det gäller fokusering på ämnen. Barn behöver vuxna som lyssnar på dem, men också vuxna som kan förmedla kunskaper som kan hjälpa barnen att få erövra nya kunskaper och skapa nya erfarenheter.¹¹

Maria förmedlar sina kunskaper till barnen genom att ta med sig material till samlingen som hon vet att barnen tycker är roliga att använda, men också för att hon vill följa intentionerna i läroplanen att låta barnen få pröva olika material som utvecklar deras matematiska förmågor. Barnen får göra på sitt eget vis, tar till sig nya erfarenheter och lär av varandra. Jag reflekterar över detta och tänker att det liknar hur författarna ovan beskriver förskolans undervisning. Det ska grunda sig på mål och på att man som pedagog har ett syfte när det gäller vad man vill att barnen ska lära sig.

Förskolan, är det en arena för undervisning? Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan skriver att barns lärande sker i samspel med omgivningen och därmed ser de förskolan och den pedagogiska verksamheten som just en arena för undervisning. Vidare beskriver de hur den vuxne bedömer vad de anser att barnet ska lära sig. Det kan vara så att den vuxne, pedagogen, sätter sig in i en situation eller ett visst sammanhang och problematiserar något som barnet kan ha visat intresse för och på så sätt låter barnens tankar framträda. Varje undervisningssituation är unik beroende på upplägg och sammanhang. Det som gör att man kan bedöma den pedagogiska verksamheten som undervisning är enligt författarna att den är målinriktad och att pedagogen har en medveten tanke med vad hon eller han vill att barnen ska utveckla i ett speciellt avseende. Barns lärande kan då ske i alla möjliga sammanhang.¹²

Jag förstår vad Pramling Samuelsson och Sheridan menar med undervisning och att pedagogen ska arbeta för att utmana barnen i deras lärande, men ser också en problematik i det. Jag menar att pedagoger på förskolan har

tolkningsföretråde när det gäller läroplanen och att det kan vara så att vi tolkar den åt ett mer skolinriktat håll än nödvändigt. Vi pedagoger kan möjligtvis i vissa sammanhang se oss själva som kunskapsförmedlare. Det kan vara en svår balansgång att veta på vilket sätt vi ska undervisa på, för att barnen ska få lära genom lek även om den är initierad av pedagoger.

Jag vill relatera de två perspektiven till varandra och se om de hör ihop på ett eller annat sätt. Ingers synsätt kan gå hand i hand med Marias när det gäller att sammanföra lek och lärande. Den fria leken där barnen får använda sin fantasi är viktig för barnens utveckling, men för att den ska kunna utvecklas kan pedagoger vara i närheten och ge stöd, eller som iakttagare för att se vad som behöver stödjas. Pramling Samuelsson och Sheridan beskriver hur läraren aktivt kan delta i leken för att stödja barns förmågor att kunna hålla leken levande. I samspelet med andra utmanas barnet till nya tankar och agerande.¹⁵ Lek kan tillföras i samlingar på initiativ från både barn och pedagoger. Det finns risk för att situationen blir för styrd av pedagogen, men om barnen får vara med som aktörer kan det både bli roligt och lärorikt, som det blev i Marias samling.

Pedagogen Agneta Simeonsdotter Svensson har intervjuat och filmat barn och pedagoger från förskoleklass under deras samling. Barnen berättade att de tyckte att det var roligare att leka på samlingen och inte arbeta med pedagoginitierade uppgifter. De uttryckte även att leken var ett sätt att komma undan svårigheter. Simeonsdotter Svensson upptäckte under en filminspelning att barnen försökte leka i smyg under samlingen, men blev tillsagda av pedagogen

att sluta. Barnen tycktes uppleva att aktiviteten var för svår och började leka istället. Pedagogerna upptäcker dock oftast barnens lek vilket orsakar tillsägelser som gör att leken upphör. Pedagogerna bestämmer när det är lämpligt med lek. De barn som vill leka i samband med stillasittande aktiviteter uppfattas ofta som okoncentrerade och stökiga. Samlingen blir den vuxnes arena och för barnen blir arenan fylld av missförstånd då de blir tillsagda och heller inte får vara med och påverka innehållet.¹⁴

Jag har skrivit att Micke »stör» på samlingen i min berättelse, men vad berodde det på? Han kanske inte var förberedd på vad som skulle komma på samlingen, upplevde att det vara för svårt och började därför leka med klossar och göra annat i samlingen. Jag ställer mig frågan vad jag har för förhållningssätt egentligen.

DEN GODA PEDAGOGEN

Jag återgår till händelsen där jag berättade för mina kollegor att jag inte kände mig väl till mods när jag höjde rösten till Micke under samlingen och att jag inte var den pedagog som jag ville vara. Hur borde vi då göra när barn inte vill eller inte klarar av att vara med på samlingar? Guvå skriver om pedagogen som hamnar i en situation där ett barn får honom eller henne att bli irriterad och hur pedagogen kämpar för att hålla tillbaka sina känslor för att inte tappa behärskningsen. Guvå frågar hur det egentligen slutar, ska man som pedagog få ett utbrott, eller ska vi undvika det? Kan alla situationer mötas med »vanlig pedagogik»? Om vi kan tillåta oss att bli arga så kanske vi lär oss något av det. Att våga ta en konflikt kan ibland vara grunden till något bra.¹⁵

Sådana situationer som när jag blev irriterad på samlingen kommer att uppstå. Om jag är trygg i min roll som pedagog så kan jag motivera mitt agerande, försöka förstå hur och varför vissa situationer uppkommer och hantera det oförutsedda. Arbetslaget har som uppgift att arbeta för att alla barn ska känna sig som en i gruppen och inte känna sig utanför i form av återkommande tillsägelser, på det sätt som hände med Micke.

Är det mina kunskaper som gör att jag handlar på ett visst sätt i en viss situation? Jag tror att med erfarenhet så kommer kunskap om hur jag ska förhålla mig i olika sammanhang. Det betyder att jag inte behöver handla likadant varje gång, utan efter vad som är rätt att göra i den specifika situationen. Jag knyter an till händelsen när Måns var orolig på samlingen. Jag kom in på samlingen och kände instinktivt att jag skulle sätta mig bredvid honom och hur jag skulle handla. Av erfarenhet vet jag hur han kan reagera i vissa omständigheter, därför tog jag mig an honom och strök honom på ryggen. Det brukar lugna honom och kan fungera i en situation som denna. Vi står varandra nära då jag har varit den som han har tytt sig till sedan han började hos oss på förskolan. Det är också oftast jag som har varit den som har tagit hand om honom under hans vredesutbrott.

Då jag tolkar Ingers och Marias förhållningssätt tänker jag att det är exempel på olika erfarenhets- och teoretiska kunskaper. Båda kan ha relevans för förskolans pedagogik. Det viktiga är hur vi tar till vara på våra kunskaper och att vi har ett gott omdöme. Som pedagog måste jag vara uppmärksam och dagligen göra kloka bedömningar utifrån vad jag finner är för barnets bästa.

Förskolläraren Ann Granberg skriver om pedagogiska frustrationer. Innehållet på förskolans verksamhet har ökat krävande. Den ska vara välplanerad, det ska dokumenteras och utvärderas skriftligt och det har även blivit vanligt att förskolor ska profilera sig. Fler arbetsuppgifter läggs på oss pedagoger och mycket tid går åt till att hålla sig uppdaterad inför alla de förändringar och omorganisationer som åläggs oss. Detta medan vi pedagoger önskar arbetsro och mer tid till barnen. Förskolepersonal beskriver ofta känslan av att vara som en bläckfisk, man ska ha ögon och öron överallt.¹⁶

Frustrationerna som Granberg beskriver tror jag alla vi som arbetar i förskolevärlden kan känna igen sig i. Det är inte konstigt att vi fastnar i mönster och rutiner som vi känner oss trygga i när det finns så mycket runt omkring oss som förändras och när det gäller de krav som ställs på oss pedagoger. När mitt arbetslag hade reflektionsmöte lyfts nya frågor som vi vill ska förändra verksamheten på något sätt. Reflektioner är en förutsättning för att ett arbetslag ska kunna planera och se över hur förhållningssättet till barnen ser ut. Det känns som att jag kastas mellan de olika perspektiven kring lek och lärande och inte riktigt kan få fatt på vad det är jag vill. Det ena sättet kan kännas för styrt och det andra för fritt. Jag vill finna en balans mellan dem och hoppas kunna göra det med tid för reflektion och genom mitt engagemang.¹⁷

Tysta barn och pedagogens makt

TUIJA PIENIMÄKI

LINUS

Ur Tove Janssons »Berättelsen om det osynliga barnet»:

Plötsligt hördes några lätta slag på rutan och utan att vänta klev Tooticki in på verandan och ruskade vattnet av regnrocken. Sen höll hon upp dörren och lockade ut i regnet: Kom, kom.

Vem har du med dig? frågade Muminrollet. Det är Ninni, sa Tooticki. Ungen heter Ninni. Hon höll fortfarande upp dörren och väntade. Ingen kom. Nåja, sa Tooticki och ryckte på axlarna. Hon kan ju hålla sig där ute om hon är blyg. Men blir hon inte våt, frågade Muminrollets mamma. Jag vet inte om det gör så mycket när man är osynlig, svarade Tooticki och kom fram och satte sig.¹

En byggkloss av trä träffar Ann i ansiktet då hon böjer sig ner för att uppmärksamma Linus i hans bygge. Det händer utan förvarning och både Ann, som har arbetat två månader på avdelningen, och Linus, snart tre år, som nyss hållit klossen i handen ser oförstående ut. Ann tar sig för ansiktet och Linus tittar på med en blick som jag tolkar som »vad var det

som hände?» Ann säger: »Jag förstår att jag kom för nära dig Linus. Du vill bygga ifred.» Det här är Linus som vi upplever aldrig gör något väsen av sig.

Det får mig att tänka på en varm och solig augustidag för ett och ett halvt år sedan. Fem nya barn börjar på avdelningen denna dag. På grund av invänjningen bestämmer vi oss för att vara inne. Linus kommer med sin mamma. Han ser allvarlig ut och håller mamma hårt i handen. De fortsätter inte vidare in på avdelningen utan sätter sig ner vid bilarna i lekrummet där flera barn leker. Annika, en kollega, sitter i rummet bredvid och har hittat ett tillfälle att informera invänjningsföräldrarna om verksamheten, medan deras barn utforskar sin nya förskolemiljö. Jag går bort till Linus och hans mamma som nu blivit ensamma kvar vid bilken med undantag av två treåriga pojkar som leker med tågbanda en bit bort. Jag tar en traktor och börjar köra med den på golvet. Efter ett tag puttar jag brummande iväg traktorn mot Linus håll och efter att jag fått hämta den själv några gånger ser jag att han börjar köra med en bil som han har i handen. Efter ytterligare ett tag skickar han iväg den mot mig. Vi fortsätter denna lek mestadels under tystnad. Samtidigt försöker jag samtala med Linus mamma. Jag upplever henne som tystlåten och försiktig och får en känsla av att samtalet mest liknar en monolog.

Leken avbryts då det är dags för samling. I samlingen sitter Linus, liksom de andra invänjningsbarnen, tillsammans med sin förälder. Han sitter stilla medan några av de andra nya barnen försvinner iväg från samlingsringen för att undersöka omgivningen.

fram då invänjningen är över. Karin tar fram en balja med vatten som vi bestämmer att vi ska introducera vårt vattenprojekt med. Hon låter barnen en och en känna på vattnet i baljan som skickas runt. Några barn plaskar förtjust i vattnet medan andra är mer försiktiga. Linus följer uppmärksamt det som händer i samlingsen. Jag observerar att han vid ett tillfälle noga iakttar då ett annat barn känner på vattnet och att han gör en rörelse åt vattenhållet. När det sedan blir hans tur att känna på vattnet kniper han ihop munnen och tittar ner. Karin säger »Linus vill du känna på vattnet?» och väntar in honom. Han rör sig inte ur fläcken och hon fortsätter efter en stund med baljan till nästa barn.

Efter att alla barn har fått möjligheten att känna på vattnet ber jag Karin skicka vattnet till mig för att skicka runt den en gång till. Jag går fram till Linus och lockar honom med både kroppsspråk och röst, samtidigt som jag för vattenbaljan ännu närmare honom. Jag uppfattar rörelser i Linus kropp och tror ett tag att han kommer att känna på vattnet, men han lyfter varken handen eller blicken. »Du vill kanske känna på vattnet en annan gång», säger jag.

Denna vattensamling får mig i sin tur att minnas en vattenlek ute på vår gård. Det är förmiddag och solen värmer skönt utan den olidliga hetta som annars kan komma mitt på dagen. Jag kommer efter lite pappersarbete, ut sist av alla på gården som sprudlar av aktiviteter. Min blick fastnar vid Linus som står närmast mig. Han står helt stilla och jag följer hans blick till två barn som fyller ketchupflaskor och litermått med vatten. De öser i och ur olika behållare vid diskbänken. De leker sida vid sida koncentrerade på sitt undersökande och experimenterande med vattnet. Jag

går fram till Karin och uppmärksammar henne på Linus. Hon säger: »Ja, han har stått och tittat på vattenleken hela utevistelsen. Jag har försökt locka honom till den, men han vill inte.»

Några barn ropar på Karin och samtidigt hörs skrik från gungorna. Jag skyndar dit. Två barn är oense om vem som ska ha vilken gunga. Vi löser konflikten, men jag bestämmer mig för att finnas i närheten. Tiden går fort och det är hög tid att gå in för att äta lunch. Barnen springer in och då jag börjar gå från gungorna ser jag Linus sakta närma sig diskbänken. Då jag kommer fram till honom står han vid diskbänken och tittar på sakerna, som ligger i diskhon som är fylld med vatten. »Linus skulle du ha velat leka med vattnet?» frågar jag. Han svarar inte. »Nu måste vi gå in och äta. Du kan leka med vattnet någon annan dag.» Jag känner mig olycklig över att inte kunna ge Linus möjlighet att leka nu när han vill. Vi är redan sena till lunchen och Karin och jag är dessutom ute ensamma med alla våra arton barn.

Åter till invänjningen. Vid lunchen uppmärksammar jag att Linus äter fint med gaffel, nästan utan att spilla. Hans rörelser är lugna och försiktiga, medan han äter med god aptit. Jag observerar att han ser sig omkring och uppmärksammar det som sker runt honom. Hans mamma sitter tyst bredvid honom och även hon observerar omgivningen. Ibland vänder hon sig till Linus för att fråga om han vill ha mer mat.

Efter lunch är det vila och det är dags för föräldrarna att lägga sina barn att sova i vagnar ute på gården. Linus mamma frågar försiktigt hur vi brukar göra och informerar

oss om att han vill bli vaggad. Jag står ute på gården med de nya barnens föräldrar och vaggar barnen. De somnar genast och föräldrarna går in, endast Linus ligger vaken och säger »vagga, vagga, vagga» med hög lite orolig röst medan hans mamma vaggar. Hon ser orolig ut.

Jag tänker att hon kanske är ängslig över att de andra barnen ska vakna och frågar därför: »Vill du att jag vaggar Linus? Ibland brukar det gå bättre om det inte är en förälder som sover barnen.» Det vill hon. Jag går fram till Linus, böjer mig ner för att kunna se honom i ögonen och säger med lugnande röst: »Tuija ska vagga dig. Jag står här. Blunda du och sov så orkar du leka sen.» Han fortsätter att upprepa ordet vagga och jag bekräftar varje gång. Jag klappar honom lite på benen samtidigt som jag vaggar hans vagn. Han somnar till slut.

Vid ett annat tillfälle sover Linus inne. Vi har precis klarat av lunchen och barnen vid de andra två borden börjar duka av sina tallrikar. Jag ser att Linus inte är riktigt klar med maten, trots att vi suttit vid matbordet ovanligt länge idag. Vi brukar försöka vänta på att alla ätit klart, men en snabb blick på klockan säger mig att det är dags att börja låta barnen duka av om vi ska hinna med att ha våra raster. Fast avdukningen tar tid är Linus fortfarande inte klar. Det är ris och kycklinggryta idag och jag ser att han försöker få fatt på alla riskorn med gaffeln och kniven. Jag tittar på honom och säger: »Linus du kan duka av din tallrik när du är klar och komma in och lägga dig.»

* * *

Jag lämnar Linus vid bordet och går in i rummet bredvid tillsammans med de andra barnen. Det är svalt och lite mörkt i rummet. Solen sipprar in i rummet genom de små persienngluggarna. Barnen lägger sig ner och lugn musik hörs lågt ifrån cd-spelaren. Lugnet lägger sig då jag börjar dela ut filter till barnen. Jag sätter mig mellan två pojkar som behöver lite massage på ryggen för att komma till ro och lutar mig mot väggen. Min blick far över barnen som ligger ner och konstaterar att några håller på att somna. Jag blundar, slappnar av och börjar lyssna på den lugna musiken samtidigt som jag rör mina händer i små cirklar i takt med musiken på barnens ryggar.

Plötsligt griper en oro tag i mig och jag får känslan av att något inte stämmer. Jag öppnar ögonen och ser mig omkring. Några barn sover redan och andra är på god väg att somna in. Insikten om vad som är fel drabbar mig som ett slag i magen. Linus är inte här. Jag krånglar mig upp från min plats. Det är trångt och jag vill inte väcka barnen som precis somnat. Med snabba steg kliver jag in i matrummet och ser både till min lättnad och till min förtvivlan att Linus sitter kvar på sin plats vid matbordet, med sin tomma tallrik framför sig. Jag konstaterar snabbt att han inte verkar ledsen, men mitt hjärta blöder. Hur kunde jag glömma honom?

Efter klossincidenten inser vi att vi måste uppmärksamma Linus mer än vad vi brukar göra. Ann tolkar det som hänt som att han måste lära sig att bli bekväm med henne, i sin egen takt. Karin menar att Linus saknar mig då jag är ledig två dagar i veckan. Hon berättar att han upprepar mitt namn både vid mat- och sovsituationerna. Ingenting de gör eller säger kan avleda honom från att säga mitt namn hela

tiden vid dessa situationer. Jag förstår att detta är mycket tröttsamt för mina kollegor. Därmed känner jag mig kluven. Är det ett bra beslut att jag ger Linus kvalitetstid, eller är det kanske Karin som ska finnas till hands för honom?

Jag upplever det inte som att Linus knyter an speciellt till mig. Han hänger mig inte i hasorna, utan håller sig för sig själv. Han kommer inte fram till mig när jag kommer in på avdelningen, men ändå finns där något. Det kanske handlar om att jag förstår honom bättre än mina kollegor. Nu är det iallafall klart att det är jag som ska ge Linus kvalitetstid. Jag är fortfarande inte säker på att det är det bästa beslutet för hans del. Mina tankar är att vi tillsammans skulle kunna arbeta för en närmare kontakt mellan en av mina kollegor och Linus.

* * *

Jag går fram till Linus som står med ryggen mot fönstret och tittar på barnen som flockar sig runt Karin som sitter på golvet mitt emot honom. Hon har en sagobok i handen som hon bläddrar i tillsammans med barnen. Jag går fram till Linus och säger: »Hej Linus. Vad gör du?» Han går förbi utan att titta på mig. Jag stannar kvar på den plats där jag befinner mig och tittar på Linus i mitt tycke planlösa förflyttningar från böckerna i backen på golvet till ritstaffliet på golvet nära mig. Han går fram till staffliet och tittar på papperet som är fastsatt med två klädnypor. Han betraktar detta en stund och böjer sig ner för att titta på färgpennorna som står i olika glasburkar på staffliet.

Knäböjande framme vid staffliet frågar jag Linus vad

han ska göra. Han tittar snabbt upp för att sedan ignorera mig, men jag förstår att han i ögonvrån ser att jag är kvar. Sittande på huk och utan att säga något studerar jag en stund hans förströdda pysslande med färgpennorna. Det är som att han väntar ut mig för att se vad jag tänker göra. Jag sätter mig ner på golvet med benen i kors för att markera att jag kommer sitta kvar en stund. Jag sitter tyst och väntar.

Maria, snart tre år, kommer fram till mig och kikar över från staffliets andra sida. »Vad gör du?» »Jag sitter här och tittar på vad Linus gör», svarar jag och fortsätter med lockande röst för att hon inte ska ta över min uppmärksamhet: »Gå och titta på vad Karin gör.» Karin som nu har upptäckt att Maria kommit fram till staffliet ber henne komma och titta i boken som hon har i handen, varmed Maria går iväg. Jag tänker att om jag låtit henne vara kvar vid staffliet skulle det ha kunnat uppstå ett samspel mellan barnen. Vi vill att Linus ska börja ta för sig och hitta kamrater att leka med. Missade jag ett bra tillfälle för att jag var fokuserad på min möjlighet att vara där för Linus? Kanske var det just här vändningen skulle skett, men nu är det för sent. Linus fortsätter med att pilla på färgpennorna och jag får känslan av att han väntar och ser om jag ska resa mig från golvet och gå därifrån.

Plötsligt hörs surret av barnröster ackompanjerat av min kollegas röst. Anders bankar med ett plåtlock på en tom konserverburk som är ämnad att ha som byggmaterial. Det metalliska ljud han åstadkommer skär i öronen. Jag sitter den här gången lugnt kvar förvissad om att Karin tar hand om detta.

Linus tittar på mig och rör sig från fot till fot framför staffliet. Han stannar upp och jag tänker att han kommer gå

någon annanstans. Plötsligt med en nästan impulsiv rörelse tar Linus tag i ena klädnypan som håller fast ritpapperet på staffliet och drar loss pappret från den andra klädnypan samtidigt som han med bestämd röst, något som jag inte tidigare hört, säger: »Nytt papper.» Omtumlad, säger jag snabbt »jag kan ta papperet» och pekar ivrigt på att tomma papper finns bakom honom på hyllan. En sekund känns det som att han ser igenom mig och har möjligheten att förrinta mig genom att bara gå därifrån, men han står kvar. Linus axlar faller ner och rörelserna blir mjukare. Han tar ett papper från hyllan vänder sig om mot staffliet och försöker fästa papperet i ena klädnypan. Jag ser att han har förstått principen för hur den fungerar men att det är svårt att hålla i ett ritpapper och trycka ihop klädnypan samtidigt. Framåtböjd trycker jag med handen pappret mot staffliet för att Linus ska kunna använda båda händerna i arbetet med klädnypan.

När det gått en stund frågar jag om han vill ha hjälp. Han skakar på huvudet. Efter ännu en stunds väntan börjar jag verbalt att beskriva hur han ska gå till väga för att öppna klädnypan. Jag märker att han lyssnar på mina instruktioner och till slut sitter pappret där det ska. Linus ser nöjd ut och jag berömmar honom. Han böjer sig ner och tar en blå krita i handen. Han ritar med stora bestämda rörelser streck uppifrån och ner på papperet. Jag blir förvånad över detta eftersom hans tidigare teckningar har varit svagt ritade med otydliga ritrörelser. Här får jag möjligheten att se styrkan eller kanske ilskan som finns inom honom. »Vad fint du ritar Linus», säger jag. »Berätta vad du ritar», fortsätter jag och hoppas få igång ett samtal om teckningen. »Höga, höga vågor», svarar Linus till min glädje. Han byter till en

röd krita och ritar mitt på papperet. »Båt och fiskar», säger Linus.

Vi småpratar lite om det han ritar och sedan är han klar och börjar lossa den första klädnypan från alstret. Han lyckas med detta vid första försöket och likadant med den andra klädnypan. Jag berömmar honom och frågar om han ska rita en teckning till. Han svarar inte, utan börjar istället fästa klädnypan i teckningen igen. Han är helt koncentrerad på uppgiften och jag sitter fascinerad på golvet och har privilegiet att följa hans undersökande av tekniken i hur en klädnypan fungerar. Åter och åter igen fäster, respektive lossar han klädnypan på och från teckningen. Papperet får fler och fler tryckmärken av klädnypan. Jag får känslan av att vi sitter i en bubbla bara han och jag, de andra i rummet finns som skuggestalter i periferin. Ljuden känns avlägsna och betydelselösa.

Till slut blir aktiviteten för tröttsam för både fingrar och hjärna och Linus tänker riva ner teckningen som vid det här laget är ganska tilltufsad i överkanten. Jag förekommer honom och frågar om vi kan sätta upp teckningen på väggen bakom oss. »Den är trasig», säger Linus och jag förstår att han syftar på märkena överst på pappret. Jag pratar med honom om att märkena visar att han själv kunnat fästa klädnypan i pappret. Det är bra och att han kan vara glad över att han kan fästa klädnypan i papper för det är svårt. Han nöjer sig med detta och vi sätter gemensamt upp teckningen på väggen.

Vid lunchen tänker jag verkligen se till att lyfta Linus genom att konversera med honom vid matbordet. Han har ett väl utvecklat språk och det är intressant att samtala med

honom när tillfälle ges. Innan lunchen har vi en kort samling där vi samlar ihop barngruppen inför presentationen av dagens mat. Jag sätter mig ner på golvet i samlingsringen och Linus sätter sig bredvid men inte upptrückt emot mig. Han är inte den som visar fysisk närhet, men känslan jag får är full av förtroende.

Då alla är samlade visar det sig att veckans matvärd är sjuk. Jag tar tillfället i akt och frågar Linus, samtidigt som jag börjar resa mig upp från golvet, om han vill presentera maten med mig. Han ställer sig upp och vi går för att se efter vad det blir för mat idag. Jag känner mig glad över att han ville följa med, för ofta väljer han att avstå från aktiviteter för att istället observera. Vi ställer oss framför de andra barnen i barngruppen. Linus står framför mig och jag står på huk bakom honom. Han lutar sig lätt emot mig och jag lägger armarna om honom för att han ska känna trygghet. Linus presenterar maten med tyst röst och jag upprepar det han säger. Linus talar om med hjälp av mig i vilken ordning barnen ska gå och sätta sig vid sina bestämda platser. »Tack Linus, vad bra du presenterade maten», säger jag samtidigt som vi går iväg för att sätta oss vid vårt bord.

I matrummet råder full aktivitet. Alla ska sätta sig på sina platser och det är trångt. Jag lämnar Linus som försöker krångla sig in bland en massa utdragna stolar till sin plats vid gaveln av mitt bord. I ögonvrån ser jag Anders hasa sig ner från stolen och slinka in i lekrummet igen. Jag går bort till Anders, tar hans hand och leder honom under förmaningar tillbaka till bordet. Jag hjälper honom upp på stolen som är placerad på vänstra sidan av min egen plats. Då alla sitter på plats och stolarna är inskjutna skickas karotterna runt.

Jag låter Hans börja för det brukar ta längst tid för honom att skära maten. När det är Linus tur att ta mat ser jag att hans stol inte är inskjuten, utan att han sitter på kanten av sitsen. Jag reser mig upp och ordnar detta, samtidigt som jag funderar på hur jag har kunnat missa att skjuta in hans stol.

Jag försöker samtala med Linus medan han tar mat, men avbryts av att Anders fått fatt på tallriken som han dunkar i bordet. Hela tiden uppkommer situationer som jag måste lösa. Loke stoppar fingrarna i mjölkglaset under tiden han väntar på maten. Hans säger »kan inte» och syftar på att han behöver hjälp med att skära maten utan att han ens har prövat själv. Jag vänder mig till honom och uppmuntrar honom att försöka lite själv först.

Plötsligt skriker Stina rakt ut med ångest i rösten, som får mitt hjärta att hårt och snabbt börja dunka i bröstet. Mina tankar om vad som har hänt rusar i ilfart runt i huvudet. För att snabbt förbytas mot känslan av indignation både mot mig och mot Stina. Jag borde ha förstått att hon återigen fastnat med foten under stolsitsen. Jag funderar för mig själv över hur många gånger jag kommer att få ha hjärtat i halsgropen innan hon slutar vända sig på stolen, med följd att foten fastnar. Jag går fram och hjälper till medan jag samtalar lugnande med henne.

Alvar sträcker sig under tiden efter maten och börjar stoppa in den i munnen. »Vänta lite», säger jag, med en röst som blivit lite andfådd efter adrenalinskjutsen nyss. »Jag vet att du är hungrig. Du ska snart få mat, vi måste vänta på våra kompisar.» Han skriker till med en röst som skär i öronen. Loke sitter vänd åt andra bordet och pockar på uppmärksamhet från kompiserna som sitter bakom honom. Jag

sätter mig på min plats bredvid honom och hjälper honom att vända sig om. Han ler busigt mot mig. Jag tolkar det som att han inte tar mitt ord på allvar och bestämmer mig för att vara extra alert för eventuella ytterligare försök att busa. Allt för att skapa ett lugn vid måltiden. Jag ser i ögonvrån att Linus äter med gaffeln. Tanken att jag borde uppmuntra honom till att använda även kniven för att utmana honom i matsituationen blir bara en tanke. Detta eftersom Anders vänder sitt halvfulla mjölkglas upp och ner. Mjölken som rinner ner på golvet längs med bordkanten missar mitt vänstra byxben med nöd och näppe. Mina försök att samtala med Linus rinner ut i sanden. Fokus ligger på de barn som syns mest. Linus äter tyst vidare.

Oron över Linus som är ensam i sitt slag i vår barngrupp och därmed ofta osynlig för oss pedagoger, är anledningen till mitt val av berättelse. Jag funderar över hur det kommer sig att de tysta barnen som vi kan lita på inte ställer till med något hyss får klara sig själva. Dessa frågor leder vidare till funderingar om Linus har rätt att få välja om han vill vara observatör eller inte. Jag ska försöka sätta mig in i hur det känns för Linus och vad det gör med honom att vara observatör istället för, som det verkar, aktiv aktör. Genom att reflektera över mitt handlande ska jag i mitt skrivande undersöka pedagogernas del i att tysta barn inte får vår uppmärksamhet. Jag kommer att göra jämförelser mellan min berättelse och Tove Janssons »Berättelsen om det osynliga barnet», som jag tycker speglar problematiken kring de osynliga barnen.

VAD AVGÖR HUR VI HANDLAR?

En höstmorgon när Ninni har varit hos Muminfamiljen ett tag och återfått lite av tryggheten så att hennes tassar börjat synas, är det dags att göra mos av alla plockade äpplen. Tillammans tillverkar de sylten som sedan tappas i glasburkar och ställs på verandan. Ninni tappar en burk med sylt på marken och den går sönder. Hon förväntar sig en reaktion av förebråelser och det får hennes tidigare synliga tassar att bli osynliga igen. Muminmammans reaktion då hon istället konstaterar att Ninni gjort henne en tjänst genom att ge humlorna deras syltburk är Ninni oförberedd på. Denna oväntade positiva bekräftelse får inte bara Ninnis tassars, utan även hennes ben att börja synas.²

Muminmamman visar förmåga att intuitivt kunna sätta sig in i hur det känns för Ninni att tappa burken med sylt när hon vill hjälpa till. Det leder till att Muminmamman verkar för att stärka en tråd som deras samspel sedan sakta kan byggas vidare på. Ninnis tillfälliga totala osynlighet, som genom Muminmammans agerande ledde till att hon blev mer synlig än hon var innan incidenten med syltburken, bekräftar detta. Jag tänker på att om Ann hade agerat med ilska och hårda ord när Linus slog med klossen på henne hade deras relation hamnat på ett annat plan. Då hade Linus kanske känt rädsla och osäkerhet, inte bara i samspel med Ann utan även i andra situationer och hållit sig ännu mer i bakgrunden. Vad är det som gör det möjligt att som pedagog agera intuitivt i en situation som denna?

En morgon kommer Ninni till morgonkaffet iförd en ny klänning som Muminmamman har sytt och lagt fram i hennes rum kvällen innan. Hon tackar för klänningen och

det är första gången de hör Ninnis röst och nu är det endast hennes ansikte som är osynligt. Muminpappan visar en viss oro när det gäller hur den nya situationen ska bemötas och börjar harklandes försiktigt tilltala Ninni. Det är något som My med besked avbryter genom att högljutt basunera ut att det är på tiden att Ninni börjar prata, med tillägget om hon har något att säga.⁵

Muminpappans beteende kan genom hans önskan om att behålla en viss ordning i de uppkomna situationerna liknas vid det vår förskolestruktur är till för. Den ordning som följer av att vi arbetar med en viss grundläggande struktur gör det möjligt för oss att behålla kontrollen. Vi vill, liksom Muminpappan, inte känna att vi tappar kontrollen med olika problem som följd. Oförutsedda svårigheter ger oss bekymmer när det gäller hur vi ska agera, det är bekymmer som leder till att vi måste fundera ut lösningar för att behålla eller återfå ordning.

Är det förskolestrukturen som får mig att agera som jag gör ute på gården då Linus närmar sig vattnet? Varför låter jag honom inte få möjlighet att vara aktiv och undersöka det en stund? Nu efteråt inser jag att en trygg miljö i Linus tycke kanske infann sig först när alla de andra barnen gått in. Möjligheten till den lockande aktiviteten avbröts innan den ens hade fått sin början.

Varför agerade jag så? Kan det vara så att jag liknar Muminpappan mer än jag är medveten om? Jag tycks hellre ta fasta på strukturen än reflektera över vad en trygg miljö kan göra för Linus deltagande i verksamheten. Det kan tyckas som att vi pedagoger agerar utan flexibilitet, men det är i praktiken inte så enkelt som att antingen hålla fast vid

en struktur, eller inte göra det. Det handlar också om att välja en lämplig tidpunkt för att bryta mot de strukturer vår verksamhet vilar på. Strukturer och även rutiner ligger till grund för att vi ska kunna skapa lugn och trygghet i barngruppen. Det är en trygghet som gör att barnen vågar pröva nya aktiviteter. Möjligen var detta inget lämpligt tillfälle att bryta med det invanda. Ett troligt scenario är att min kollega då hade fått fullt upp med alla de andra barnen, med en oordning som följde.

Jag funderar i efterhand på om vår struktur ändå inte skulle ha klarat av en stunds vattenlek för Linus. Med fantasins hjälp kan jag konstruera en fortsättning där vattenleken görs möjlig. Jag tänker mig att Linus då skulle ha blivit bekant med vattnet och eventuellt skulle ha velat fortsätta med det vid nästa utvistelse. Vi pedagoger skulle då ha kunnat finnas till hands och utmana honom med en kamrat i leken, det kunde ha blivit som ringar på vattnet.

Jag återgår till Janssons berättelse där Muminpappan och jag själv kan tolkas vara strukturbundna, medan däremot My är öppen för förändring förutsatt att det finns någon mening bakom den. Det får mig att fundera på över om vi tycker att det är Linus som ska ändra sig för att passa in. Efter en god stunds reflektion blir jag motvilligt tvungen att svara ja på den frågan, men samtidigt protesterar mitt inre och påminner om att vi alla duger som vi är.

NORMALITET OCH UPPMÄRKSAMHET

Linus är som en nagel i ögat på oss pedagoger de gånger vi inte kommer ihåg honom. Vår önskan är inte att glömma bort honom, det bara händer. Det gör att vi ifrågasätter vår

skicklighet och att känslor av otillräcklighet gnager. Min förhoppning är att förtroendet mellan mig och Linus snart ska bära frukt, detta genom att han börjar ta för sig som de andra barnen. Efter ett och ett halvt år börjar hoppet tryta. Det dåliga samvete som jag känner över att inte hinna uppmärksamma, inspirera och utmana Linus till att våga ta för sig av det förskolan har att erbjuda gnager. Möjligtvis kan det vara en av orsakerna till att jag glömmet bort honom, vilket får mig att känna mig ännu mer illa till mods. Detta skulle kunna tolkas som brist på kunskap om hur dessa tysta barn ska bemötas och vad avsikten med bemötande egentligen är. Det skulle kunna handla om att vi vill inkludera Linus i verksamheten, oavsett om han vill eller inte.

I sin tur skulle det betyda att vi skulle ha varit nöjda i byggklosssituationen där han agerat mer som vi kunnat förvänta oss av andra barn, men det var vi inte. Istället oroade hans agerande oss så pass mycket att vi lösgjorde tid enbart för honom. Det får mig att återigen fundera över vad vi egentligen vill. Vi pedagoger behöver kanske göra en tankekullerbytta och istället för att försöka göra om Linus möta honom som han är. Det är väl det vi gör är min första tanke, men sedan inser jag att så nog inte är fallet. Det verkar som att det i djupet av vårt agerande och tänkande finns en normaliserande bild av förskolebarnet.

En rapport om en intervjustudie gjord med barnavårdscentralsköterskor i södra Stockholm som får mig att associera till mina möten med Linus. I rapporten gjord av Helena Hörnfeldt som en studie inom Mångkulturellt centrum's tema »Migration, vård och hälsa», framkommer att istället för att koncentrera sig på barnets styrkor läggs fokus på det

som upplevs onormalt. Det finns inga konkreta definitioner på barnets normalutveckling på barnavårdscentralen. Majoriteten av barn får istället stå som mall för normalitetsbegreppet med utgångspunkt i värderingar grundade på ett västerländskt synsätt. Denna måttstock på förmodad normalitet behövs för att upptäcka brister i fråga om barns utveckling. Hon menar vidare att uppmärksamheten på det avvikande, de barn som faller utanför ramarna hjälper till att bekräfta riktigheten i normalitetstänkande. Det blir en cirkulär rörelse där de ena bekräftar det andra.⁴

Hörnfeldt konstaterar att konstruktionen av det normala barnet i sin frånvaro av hänsynstagande till andra sociala faktorer leder till en skev bild. En faktor, menar hon, kommer att handla om hur barnet agerar i en viss miljö, hur väl det kan passa in i olika sammanhang och huruvida barnet betar sig som andra barn. Normaliteten gäller här en bedömning av förmågan att passa in i ett socialt mönster.⁵

Vårt agerande kan förstås utifrån ett normalitetsperspektiv. Det kan tolkas som att vi i förskolan fostrar barnen utifrån ett normativt tänkande som strävar efter att få dem att passa in i en social gemenskap. En av förskolepedagogikens grundbultar som handlar om rätten att vara unik hamnar i skymundan. Mitt dåliga samvete kan bottna i detta tveydiga tänkande som styr vårt agerande. Antingen får Linus vara unik och riskera att hamna utanför gemenskapen, eller så ska han formas utifrån en normaliserande bild av hur han borde vara.

Mina tankar flyger vidare och jag funderar över fler exempel på när, hur och om de tysta barnen får möjlighet till uppmärksamhet. Jag upptäcker att stafflisituationen är ett

exempel på det. Den gången uppehölls lugnet av min kollega och Linus kunde få min odelade uppmärksamhet. Han fick möjlighet att tillsammans med mig utforska klädnypons funktion. Handlar detta enbart om hur vi strukturerar våra dagar på förskolan eller är det någonting mer än detta? Vart riktar vi våra blickar? Kan vårt sätt att förhålla oss kopplas till vad vi är skolade till att uppmärksamma i barngruppen? Hur kommer det sig att vi bedömer att det är dags för Linus att få uppmärksamhet när han är utåtagerande?

I en radiointervju för några år sedan talade Ulf Linde, konstkännare och konstkritiker, om »kunnande som en form av uppmärksamhet». Han talade främst om målning och sade bland annat att Picasso *alltid* var uppmärksam. Man kan inte, sade Linde vidare, utbilda fram mästerverk. Men man kan lära sig uppmärksamhet som rutin.⁶

Filosofen Bengt Molander menar att det inte räcker att tränas i att uppmärksamma, då detta kan leda till ett uppmärksammande som sker av rutin. Han menar vidare att rutinbaserad uppmärksamhet kan göra oss blinda för annat. Denna typ av uppmärksamhet saknar förmåga att genom alla sinnen kunna förnimma det okända.⁷

Lindes och Molanders tankar säger något om varför vi glömmer att uppmärksamma Linus. Genom rutin uppmärksammar vi det som är det aktuella fokusområden i förskolan som exempelvis genus, etnicitet och inkludering av barn i behov av särskilt stöd. Däribland återfinns inte diskursen om de tysta barnen. Det skulle betyda att Linus agerande med byggklossen är ett handlande som vi är skolade till att uppmärksamma. Hans beteende då han lugnt och tyst obser-

verande som håller sig i periferin uppmärksammas däremot inte lika automatiskt. Vi har möjligen inte heller utvecklat vår kunskap om hur vi ska handskas med honom. Det finns dock andra situationer som exempelvis vid dukningen där jag agerar intuitivt och med större emotionell intelligens. Ändå tycks det som att barn i dagens förskola måste följa en norm för att passa in och få vår uppmärksamhet. Hur påverkar det de tysta barnen som därmed faller mellan stolarna? Jag tänker på Linus känsla av att först vara sedd vid staffliet och sedan fortsättningsvis vid presentationen av maten och slutligen återigen bli osynlig vid matbordet. Vilka spår sätter dessa sporadiska möten i honom?

Jag tänker på när jag glömmer att putta in hans stol, men kommer ihåg alla andra barn vid bordet. Inget barn ska behöva känna sig mindre betydelsefullt än någon annan och jag är rädd för att det är precis det som händer. Jag är med och skapar den förbisedde Linus genom mitt handlande, men frågan är om jag är medveten om vilken person jag vill alstra. Kan det vara möjligt att jag undermedvetet genom att glömma Linus stol, önskar att han ska påkalla min uppmärksamhet och därigenom ta ett steg i sin utveckling mot att ta för sig som de andra barnen?

Motsatt förhållandet uppstår då jag glömmer honom vid bordet under vilan. Jag frågar mig vilket annat barn jag skulle ha kunnat glömma för att i lugn och ro fortsätta med nästa aktivitet med andra barn. Handlar min förförståelse om att Linus sköter sig och att jag kan lita på honom? Är kanske en pusselbit i skapandet av de tysta barnen att förväntas vara duktig och inte ställa till problem, utan finnas i periferin och få uppmärksamhet då det passar den vuxna?

Möjligen är det detta som mitt dåliga samvete i fråga om Linus handlar om. Inte om maktlöshet över att inte finnas till hands och kunna bekräfta honom i hans identitetsskapande, utan om hur jag använder mig av min maktposition som vuxen.

MAKTPOSITION

Jansson menar att Ninnis behov av att någon tog hand om henne gjorde att hon ur ett maktperspektiv befann sig i beroendeställning till tanten som tagit hand om henne. Ninnis osynlighet berodde på att tanten använde sig av kunskap om hur språket kan användas till att underkuva Ninni och få henne att känna sig obetydlig. Detta bruk av makt gjorde att Ninni blev mer tillbakadragen. Slutligen till den grad att hon bara fanns i bakgrunden, osynlig för tanten och för alla andra. För att vidare visa på sin egen makt och Ninnis obetydlighet fick hon en silverbjällra hängd runt halsen. Endast genom dess plingande då hon rörde på sig, fick den som var intresserad av att uppmärksamma henne påminnelse om att hon fanns i närheten.⁸

Har jag genom mitt agerande del i att Linus blir osynlig för oss och bara verkar finnas till i periferin av verksamheten? Hur hade scenariot ur ett maktperspektiv sett ut om Linus gråtit eller på annat sätt hörbart förmedlat sin närvaro som Ninni med bjällran runt halsen? Vad finns det för maktbilder i Linus och i Ninnis fall? Hur verkar de? Filosofen Michel Foucault har undersökt maktens tillkomst i människors samspel i de livsvärldar de befinner sig i. Genom att studera vilka maktförhållanden som upptäckts i betraktandet av en person i ett visst sammanhang synliggör han

olika maktrelationer. Foucault menar att maktrelationer återfinns överallt i möten mellan människor.⁹

I Janssons berättelse är tantens beteende i förhållande till Ninni exempel på en maktrelation. Jag förstår att även Linus befinner sig i liknande situation när det gäller den maktposition vi pedagoger har över den omvårdnad han är beroende av att få av oss. Ninnis väg mot osynlighet får mig att reflektera vidare över situationen då jag glömmer bort Linus vid matbordet. Ninni bekräftar genom att bli osynlig sin obetydlighet. Hon underkastar sig en ur maktförhållande uppkommen identitet. Hur är det i Linus fall? Dessa tankegångar bekräftas då Linus stannar vid matbordet, vilket går att tolka som att han till och med blivit osynlig för sig själv. Hans obetydlighet har bekräftats genom att vi inte har sett honom för att till slut bli en sanning att agera utifrån.

Foucault menar vidare att det inte räcker med att se till det som undersöks utan att det behövs en viss historisk förståelse ur vilken maktens tillkomst har sitt ursprung. Han menar att maktrelationer uppdagas genom att studera motstånd. Foucault förtydligar genom att lyfta vikten av att genom studier av det vi beskriver som vansinne får vi syn på vårt normalitetsbegrepp.¹⁰ Mina funderingar bekräftas av Foucaults tankar som grundas på ett normalitetstänkande, där uppmärksamhet fås genom att rikta blicken mot dem som inte är stöpta i den gällande formen. Här gäller att Linus genom sitt tysta observerande inte passar in i det normativa tänkandet om hur barn i hans ålder ska förhålla sig i förskolemiljön. Vidare problematiserade han det normativa tänkandet kring honom för mig då han slår till med byggklossen.

Foucault lyfter motståndet i samhället mot exempelvis föräldrars makt över barn och männens makt över kvinnorna och ser på vad dessa former av motståndskamper har gemensamt. Han påstår att dessa kamper återfinns överallt i världen och framhåller att makten verkar genom den ställning som människan innehar. Dessa motstånd, menar Foucault, är omedelbara vilket innebär att fokus inte läggs på bakomvarande orsaker. Han talar även om kampen om personens ställning. Den handlar, menar Foucault å ena sidan om individens rätt att vara unik och å den andra ett urskiljande från mängden som resulterar i att personen utgår ur den sociala gemenskapen.

Detta att inte passa in i normalitetsbegreppet, menar Foucault, befäster personens identitet som avvikande dels i honom själv, dels i omgivningen. Han menar därmed att motståndet handlar om de möjligheter vilka kunskapens privilegier utifrån ett maktperspektiv ger. Dessa kamper, menar han sammantaget, handlar om protester mot maktförhållanden som kuvar och underkastar människan till en identitet som hon själv i slutändan känns igen igenom och erkänner sig till.¹¹

Jag funderar på hur Linus agerande i byggklosssituationen kan förstås. Det kan vara uppbringad trygghet i gruppen som får Linus att agera utifrån sina eventuella undertryckta känslor att inte uppmärksammas. Efter att ha läst Foucault funderar jag istället på om Linus tog makten i egna händer och medvetet förändrade omgivningens uppfattning om honom själv när han slängde byggklossen.

Foucault talar om »herdemakt» som en maktteknik som kom ur kristendomens utbredning. Där de kunniga om den

na tro, menar han vidare, visste vad som var bäst för människorna och därmed fick rollen som »herdar» som leder sin hjord. Foucault förtydligar betydelsen hos ordet herde ur ett maktperspektiv. Han förklarar innebörden i begreppet med att det handlar om personer som menar att de arbetar för det bästa för människorna i ett långt perspektiv. Detta utövas genom herdens eget uppoffrande, mer än kommenderande, i avsikt att försöka förstå gruppens men i första hand den individuella människans värdegrund och därigenom kunna leda utvecklingen av människan till att bli den person som kyrkan förespråkar vara det ultimata. Denna typ av makt kallar Foucault frälsningsorienterad då den är offrande och utvecklingsbaserad med ett givet mål i form av ett sanningsperspektiv, med sikte på det bästa inför nästa liv.¹²

Det bekräftas av Foucaults tankar om att staten nu innehar en ny typ av »herdemakt». Detta förtydligar han med att tidsperspektivet för målet har förskjutits från framtiden till samtiden. Han menar att frälsningen istället handlar om det bästa ur flera olika perspektiv som till exempel välmående genom god hälsa. Han menar att målen, genom att bli världsliga, fick många olika maktutövare som han nu refererar till som »statsapparaten», i dagligt tal den offentliga sektorn. Men det finns även andra maktutövare, dit bland annat familjen kan räknas. Denna mångfald av makt utvecklades till två huvudlinjer, en världsomfattande gällande alla människor och en individbaserad utforskande. De talrika maktinstanser som idag förespråkar och ger oss en känsla av eget inflytande, förmedlar till oss en illusion av att vi innehar en maktposition över våra liv. Foucault menar att i denna mångfald är det ändå staten som står bakom

valmöjligheterna till individuella val och därmed är vi fortfarande fast vid en maktstruktur.¹⁵

Genom att reflektera över mig själv i positionen av herde och förskolan i kyrkans ställe, träder det komplexa i arbetet som pedagog och maktperspektivet bakom fram. Vi har strävansmål att arbeta mot som både här och i framtiden är menade att bära frukt. Dessa mål ställs utifrån tanken om vad som idag anses vara det bästa för barnen. Makten ligger hos oss pedagoger att exempelvis se till att barnen utvecklas socialt, uppnår en bra självkänsla och får god omvårdnad, allt utifrån tanken att möta det unika barnet.

Vår förhoppning är att Linus ska börja ta för sig mer för att bättre kunna hävda sig. Detta ska helst ske inom en snar framtid för att han ska vara väl förberedd inför skolstarten. Därmed kan det tyckas att makten ligger hos oss, vilket det till viss del också gör. Makt som oreflekterad finns i vårt handlande kan ligga till grund för mitt dåliga samvete över att inte uppmärksamma Linus tillräckligt mycket. Det kan även tolkas som att jag styrs av att arbeta utifrån våra styrdokument, oavsett mina egna tankar om vad som skulle vara bäst att göra i Linus fall.

UTANFÖRSKAP?

Tooticki öppnar dörren och ber Ninni komma in, tveksamt kommer hon in i rummet. Ninni sluts på ett självklart sätt in i gemenskapen och in i svamprensningen som hon självmant börjar delta i. Muminpappan funderar på om det är något fel på Ninni, medan Muminmamman tänker att det kan vara av egen vilja som Ninni är osynlig. Tooticki funderar på om hon eventuellt är blyg och tillsammans bestäm-

mer de sig för att låta Ninni vara ifred. Muminmamman visar kärleksfull omsorg genom att se till att Ninni har de bästa förutsättningarna för välbefinnande och hon förmedlar tillit och förtroende. Hon nöjer sig inte med det, utan fortsätter att fundera på vad mer hon skulle kunna göra för Ninnis bästa. Mamman tar hjälp av beprövade recept som visar sig ha en viss effekt, men det är inte så att det räcker hela vägen till att få Ninni synlig igen. Ninnis successivt tilltagande synlighet hänger på en skör tråd trots den medvetna omsorg som präglar hennes omgivning.¹⁴ Likheterna med invänjningssituationen är tydliga. Linus kommer in i en gemenskap på förskolan där han förväntas ta sin plats. Eftersom allt är nytt ges vid balleken, liksom för Ninni vid svamprensningen, utrymme för Linus att delta på egna villkor och för mig möjlighet till ett försiktigt närmande. Det kräver praktisk klokhet att intuitivt veta vad jag ska göra, hur mycket och när, för att skapa en god relation oss emellan. Här är muminmammans antecknade huskurer, i vårt fall våra styrdokument, bara till viss hjälp i att synliggöra Ninni och bemöta Linus på ett utvecklande sätt.

En skillnad mellan berättelserna är att Ninni kommer till Muminfamiljen som osynlig, medan Linus är synlig vid invänjningen och blir osynlig längre fram. Det skulle kunna tolkas som att vi pedagoger har del i att Linus blir osynlig för oss. En förståelse utifrån en sådan tolkning är att Linus från första invänjningsdagen fick min uppmärksamhet som sedan efterhand avtog. Detta skedde till förmån för andra barn som pockade på uppmärksamhet och som Linus redan från invänjningen observerat att de andra pedagogernas ägnat sig mer åt. Kvar fanns sporadiska möten oss emellan

och hos Linus eventuellt känslan av att inte duga och vara lika viktig som de andra. Det är en erfarenhet som kan ha bidragit till att han blivit den person som han är.

Hur känns det för Linus då han står vid fönstret och tittar på de andra barnen? Vad förmedlar vi till honom genom vårt agerande? Vad förväntar han sig av oss? När Linus står vid fönstret kan det vara av eget val. Han vill kanske vara en observatör på förskolan för att i hemmiljö eller vid ett annat tryggt tillfälle inta en annan roll. Jag börjar fundera på hur jag själv agerar i olika situationer som till exempel på olika seminarier.

Då jag känner mig trygg i det som diskuteras och har åsikter som jag vill lyfta tar jag plats och förmedlar mina tankar, medan jag vid andra tillfällen håller mig mer passiv och funderar för att skapa mig en egen åsikt i frågan. I dessa fall händer det att tillfället går mig förbi och eventuellt uppfattas jag då som en person som önskar att få befinna sig i periferin. Hur det än är vill inte jag bli bortglömd under hela seminariet av den anledningen att jag behövde mer tid vid ett tillfälle. Skillnaden är att jag som vuxen med fler erfarenheter i bagaget, om min självkänsla är god och klimatet tillåtande, har möjlighet att komma tillbaka och återta min plats i gruppen.

Det kan handla om självkänsla när man kan välja sina strider, med det menar jag att Linus väljer att stiga fram och ta plats vid de tillfällen då han känner sig bekväm. Det handlar om att våga, att sätta sig själv på spel i vissa möten. Det är detta blottande av den egna personligheten jag syftar på med ordet »strider». Linus kanske vill vara observatör, men inte under hela förskolevistelsen. Han behöver få stöd

i att ta plats och till detta behöver han en pedagog som han har skapat en relation till. Som jag uppfattar det, skapades denna relation under invänjningen och trots försök från mina kollegor att närma sig Linus har vår relation fortsatt vara den tryggaste i vilken han vågat ta plats i gruppen, som till exempel vid dukningen. Det var ett tillfälle då hans självkänsla stärktes liksom vid stafflisituationen då han fick hela min uppmärksamhet.

Kan det vara så att det om han hade fått samma uppmärksamhet som de andra, hade lett till att han hade blivit mer aktiv? Inte nödvändigtvis menar jag, med tanke på hans agerande vid stafflisituationen. Det kan tolkas som att Linus upplever sig som aktör, trots att vi uppfattar hans agerande som passivt. Detta tankesätt kan styrkas genom reflektion över det som Linus ritar. Med det menar jag att han under vårt vattentema inte deltagit aktivt i verksamheten under samlingarna, utan suttit tyst och tittat på. Detta medan jag vid staffliritandet reflekterar över att vågorna och båten som han ritar mycket väl kan ha sin början i vårt tema. Det kanske återigen är så att vi har ett normalitetstänkande om hur barn ska bete sig för att vi pedagoger ska uppfatta att barnen är aktivt deltagande i verksamheten.

DELAKTIGHET

Efterhand blev Muminfamiljen vana vid att Ninni fanns i närheten trots att de inte kunde se henne och hennes person bjöd inte längre någon sensation – hon fanns bara där. Men muminmammans fortsatte att uppmärksamma Ninni med olika små medel som ledde till att hon tog för sig mer och därmed blev mer synlig för andra. Genom att hon började

prata tilltog samspelet. Ninni blev mer delaktig trots att hon fortfarande förhöll sig avvaktande och foglig, utan att visa tydliga känslor.¹⁵

Kanske jag på ett liknande sätt som Muminmammans försöker uppmärksamma Linus med olika verktyg för att han ska våga ta för sig mer. När jag sätter mig på golvet vid staffliet inbjuder jag Linus till samvaro. Jag försöker locka till samspel för att jag ska kunna uppmärksamma och därigenom stärka honom till att våga fortsätta undersöka annat som intresserar honom. Vad är det som får mig att agera på detta sätt?

Jag tolkar det som att han har förtroende för mig eftersom jag kan få med honom på att pröva nya saker om jag är tålmodig och ger honom mycket tid. Mitt sätt att handla i denna matpresentationssituation kan därmed förstås utifrån en trygghetsaspekt. I invänjningssituationen visar jag uppmärksamhet i mitt bemötande. Jag vet hur jag ska möta barn och förälder vid invänjningen för att det ska leda till att kontakter knyts. Då invänjningen är klar och det har uppstått en viss kontakt mellan Linus och mig har vi pedagoger, som jag tolkar det, uttalade tankar om att Linus ska bete sig som de andra barnen. Vi väntar oss att han ska visa intresse för omgivningen och det som förskolan har att erbjuda. När han inte gör som alla andra barn ger han oss huvudbry. Varför är han inte delaktig i verksamheten som de andra?

Jag ska undersöka om vi är med och skapar de tysta barnen om man ser det ur ett delaktighetsperspektiv. Psykologen Lena Almqvist undersöker delaktighet genom att studera olika variationer av engagemang. Hon menar att

motivation och intresse ger barnet känslan av att bemästra sin livssituation i den rådande miljön. Almqvist anser att detta kan leda till att barnet vill vidareutveckla sitt engagemang till att gälla även i andra situationer. Hon fastslår att alla barn i en förskolegrupp är engagerade i någon mån. Detta gäller även de tysta barnen som tillsynes oengagerade befinner sig i verksamheten.¹⁶

Almqvist skriver att det finns olika nivåer utifrån vilket engagemang kan undersökas där den lägsta nivån av komplexitet i beteende, kallas »oengagerat beteende». Här beskrivs barnets agerande, fortsätter hon, som att barnet inte företar sig något utan håller sig för sig själv. Hon skriver vidare att alla barn går in och ur det tillståndet, allra helst under de första levnadsåren. Trots att det är en typ av engagemang, är det ett beteende som ses som önskvärt att bryta till förmån för någon av de högre engagemangsnivåerna. Detta kan uppnås, menar Almqvist, genom att stärka andra färdigheter som till exempel de språkliga, känslomässiga, sociala och kognitiva. Här behövs en pedagog som kan samspela med barnet.¹⁷

Vidare skriver Almqvist, att det i studier har framkommit olika typer av samspel varav två lyfts fram. De är, fortsätter hon, en typ där ett styrande och kontrollerande av pedagogen i samspelessituationen är ledordet och en annan där lyhördheten dominerar som grundtanke för att öka barnets initiativstagande. Almqvist menar att i den förstnämnda typen av samspel, som är uppgiftsorienterad, uppmuntrar pedagogen barnen till ett visst agerande utifrån ett givet mål. Medan det i det andra handlar om att det är barnets lust, kunskap och dugligheter som står i centrum för sam-

spelet. Metoden kallas för episodiskt lärande. Denna metod beskriver Almqvist fungerar genom att barnet styr och leder samspelet som pedagogen känslofullt utvecklar och utmanar utifrån barnets behov.¹⁸ När Almqvist menar att det alltid finns någon typ av engagemang oavsett hur det utåt ser ut känns det först som en underlig tanke. Kan det vara så att Linus känner sig delaktig genom att observera?

Jag förstår Almqvist tankar som att Linus blir observatör för att känna sig bekväm i förskolesituationen. Det kanske inte går någon nöd på honom och vi kanske agerar på ett klokt sätt genom att mest låta honom sköta sig själv. Med tiden ökar nog hans engagemang. Men genom att fortsätta resonemanget utifrån nivån » oengagerat beteende» som jag tycker passar in på Linus, tolkar jag det som att vi bör hjälpa honom vidare till en annan högre grad av delaktighet. Något som vi försöker göra till exempel i den samlingssituation där vattnet skickas runt fler gånger för att Linus ska få möjlighet att hinna bli bekväm med tanken att agera. Det är ett exempel på ett av pedagogen lett samspel, med ett i förväg bestämt agerande. Något som inte lämpar sig för Linus, sett ur perspektivet att hans engagemang handlar om att bemästra situationen.

I stället är stafflisituationen där Linus styr utifrån sitt intresse och sin säkerhet i situationen bättre för att stärka hans självkänsla och därmed hans engagemang. Här förmedlar mitt försiktiga utväntande agerande till honom att det är han som håller i rodret. Detta tydliggörs genom mitt kroppsspråk. Att mina motiv är ärligt menade förmedlas genom bland annat uppmuntrande ord, som då jag benämner hans teckning som *fin*. Genom att använda ordet *fin* försö-

ker jag snabbt vara tydlig och förmedla för Linus att mina avsikter i situationen är goda.

Linus själv kanske tolkar orden som att jag är nöjd med hans presterande. Han har ritat fint i mina ögon, inte fult och därmed fått mig glad och fortsatt intresserad av hans förehavanden. Oavsett tolkning får jag det avsedda gensvaret som eventuellt inte skulle varit fallet om jag istället skulle sagt: »Vilka stora streck du ritar. Berätta vad det är för något». I denna frågeställning förväntas skapandet av dialog som i sin tur riskerar att alstra en känsla hos Linus av att jag tagit ifrån honom styrningen i situationen. Genom att till Linus förmedla känslan av att hans tankar är intressanta och att vårt samspel är viktigt för mig tänker jag mig att hans självbild stärks.

Jag funderar på om problematiken runt att bygga upp en god självkänsla är det som styr vårt tänkande och det som gör att vi upplever Linus situation som problematisk? Vilket är det grundläggande syftet, vad är det för nytta vi arbetar emot? Mitt spontana svar är att synliggöra Linus, men vid djupare eftertanke handlar det om att agera med barnets bästa för ögonen, medan frågan är vad som är bäst för Linus.

Pedagogen Gunilla Halldén har i en studie om föräldrars tankar om barns bästa, utifrån utvecklings och uppfostringsfrågor, kommit fram till två huvudresonemang. Hon använder sig av metaforerna »barnet som projekt» och »barnet som varande» som redskap för sitt reflekterande. Att metaforerna endast är redskap och inte ska förväxlas med två olika sätt att se på barn, är hon noga med att förtydliga. Halldén talar om tid som linjär, respektive cirkulär och kopplar detta till förväntningar som vi har på barnen. Hon tar hjälp

av tidsuppfattningen som cyklisk, styrd av årstidens gång och historiskt kopplad till bondesamhället för att förklara metaforen barnet som varande.

Haldén menar att man ur ett cirkulärt tidsperspektiv vill leva här och nu. Detta, fortsätter hon, genom att vara nöjd med nuet utan att försöka förekomma eventuella framtida problematik. Ur ett linjärt förhållningssätt till tiden, som utvecklades från allmogetiden i och med industrialiseringens framväxt, ser man på tiden som resurs. Hon avser med detta att man tänker längre fram i barnets liv, ser barnet som projekt, genom att vilja ge de bästa förutsättningar för att uppnå mål ställda av den tid vi lever i.¹⁹

Det skulle betyda att vi i förskolan verkar efter ett linjärt tankesätt om tiden genom vårt arbete utifrån läroplanens riktlinjer och andra styrdokument vars syfte är att ge barnen bästa möjliga förutsättningar inte bara här och nu, utan även i det fortsatta livet. Det motsägelsefulla i det linjära tankesättet om tiden är att vi samtidigt ska värna om det unika barnet och se till dess intressen och förutsättningar i nuet. Jag funderar på om det är dessa två olika sätt att se på barnet utifrån ett tidsperspektiv som problematiserar hur vi förhåller oss till Linus.

Vårt handlande ute på gården där vi inte aktivt försöker få Linus att leka med någonting skulle kunna förklaras utifrån ett cirkulärt förhållningssätt; detta »låt tiden ha sin gång» tänkande. Det skulle bygga på föreställningen att Linus är som han är. Vi är alla olika och ska så få vara. Därmed kan vårt förhållningssätt där vi låter Linus själv bestämma riktning och fart i sin utveckling vara en förklaring till att jag glömmer bort honom vid matbordet. När han sedan tar

första steget för att synas i klossituationen blir vi mer bestörta av hans agerande än glada. Plötsligt är vi inte med i tankegångar om barnet som varande, istället oroas vi av hans utåtagerande och vart det kan leda honom i framtiden. Det leder till att jag får i uppdrag att uppmärksamma Linus och därmed försöka få honom att ta för sig mer på ett annat sätt och därmed är vi inne på barnet som projekt.

SLUTORD

Ju mer Ninnis förtroende för Muminfamiljen växte, desto mer vågade hon visa sina känslor. Först vågade hon visa rädsla för det okända havet och till slut också ilska över Muminpappans låtsade försök att putta Muminmamman i vattnet.²⁰ Muminfamiljens omsorg skapade trygghet och stabilitet i Ninnis vardag och mynnade slutligen ut i att hon återfick självkänsla och självsäkerhet. Ninnis väg från osynlighet till synlighet blir möjlig genom en atmosfär som godtar henne som hon är och genom att hon får tid så att hon själv kan bli redo för att ta steget ut och våga visa sina känslor. Ninni behöver inte länge en silverbjällra runt halsen för att märkas.

Linus osynlighet i förskolan är komplex. Det visar sig att vi pedagoger ofta har kunskap nog att agera, men också att det samtidigt finns andra makter som styr vårt handlande. Linus möjlighet till delaktighet begränsas av vår strävan efter att se till hela gruppens bästa. Därmed är vi med och skapar de tysta barnen. Det som vi i dagens samhälle talar om som rätten att vara unik motsägs av flera andra diskurser. Dessa diskurser har ett normaliserade tänkande, visserligen med barnets bästa i fokus, men samtidigt med

en bestämd förskolestruktur som grund. Vi skapar en bild av Linus som observatör vilken snart blir sanning inte bara för oss, utan även för honom själv.

Det mest överraskande som framkommer i min undersökning är hur vår kunskap om var vi ska lägga vår uppmärksamhet och hur vårt agerande styrs av makt. Det som är aktuellt att uppmärksamma tas upp på reflektionsmöten och arbetsplatsträffar tills det till slut blir till rutin. Det kan gälla inkluderande av barn till exempel utifrån ett genusperspektiv. Linus agerande passar inte in i just den bilden, han faller mellan stolarna och förblir osynlig för oss. Detta läggs i Linus ryggsäck som en erfarenhet som ligger till grund för en del av hans självbild och identitet. Riktad uppmärksamhet och makt har oreflekterat präglat vårt arbetssätt och styrt på vems villkor delaktighet möjliggörs och vilken person vi är med och skapar.

Min undersökning visar också att förskolepolitiken inte ger oss utrymme för att arbeta enligt läroplanen och möta varje barn där de befinner sig. Det går inte att bortse ifrån att vår barngrupp på arton barn mellan ett och tre år kräver oss tre pedagogers uppmärksamhet både i att ge omsorg och i bibehållandet av en struktur. Det är lätt att hänvisa till tidsbrist som förklaring till varför vi glömmet de tysta barnen. Addera till det allt vårt pappersarbete och alla de möten som hör till vår yrkesroll och som leder till att tiden i barngruppen begränsas. Det gör det svårare för oss att vänta och ge Linus utrymme att agera då han själv känner sig bekväm i situationer. Istället agerar vi utifrån ett normalitetstänkande, nästan oavsett om vi egentligen vill eller inte.

Mitt dåliga samvete handlar om att jag inte räcker till

för alla barn trots att viljan finns. De tysta barnen får stå undan för de barn som på olika sätt aktivt pockar på min uppmärksamhet. Linus möjliga känsla av obetydlighet som jag genom mitt agerande tycks förmedla, är en källa till dåligt samvete. Samtidigt handlar min oro om att vi vill göra om honom till någon han inte är och om osäkerhet kring hur vi bör möta honom. Varför gör vi så tokigt då vi har de allra bästa intentioner?²¹

»Mamma, jag lekit dig»

Om pedagogens möte med barn som
har svårt att leka med andra

SITTO POLI

Det första jag får syn på när jag kommer in på min nya förskoleavdelning är en pojke som står tyst och avvaktande i ett hörn. Jag vill fråga hur det är med honom, men hinner inte eftersom flera barn just då kommer in med sina föräldrar. Första dagen börjar intensivt med många nya namn och ansikten att komma ihåg. Jag börjar i ett arbetslag där den ena kollegan har arbetat på avdelningen sedan en termin tillbaka och den andra kommer från en annan förskola och har börjat veckan innan. Allt det nya känns som ett yrväder i mig.

BABOU

Det är förmiddag några dagar senare och fullt med aktivitet på avdelningen. Jag hör härliga skratt från några barn som springer och leker med bilar, samtidigt som andra leker med dockor. Själv sitter jag med några barn som är djupt koncentrerade på att göra pärlhalsband och pärlarmband när jag plötsligt lägger märke till den tysta pojke som jag såg

den första dagen, Babou heter han. Babou står bara där vid ingången till stora lekrummet och iakttar de andra barnens lek och skratt. Efter ett bra tag går han därifrån. Jag tolkar det som om han har sorg i blicken och kanske en längtan efter att leka tillsammans med de andra barnen. Nu står han och tittar ut genom fönstret och nynnar för sig själv.

Jag kan inte få bort min blick från honom samtidigt som det snurrar många tankar i mitt huvud. Babou vill kanske leka med de andra barnen, men vet han inte hur han ska göra? Han verkar blyg, eller så vill han helt enkelt inte leka. Jag kan inte sluta tänka på Babou och på kvällen finns han fortfarande i mina tankar. Är det bara jag som reagerar i onödan? Kan det verkligen vara så att ett barn inte vill göra någonting? Har man verkligen inte sett detta tidigare?

Mina kollegor får frågan om hur de tänker. Babou har ju gått på förskolan i flera år. Vad har hänt under den tiden? Hur har man resonerat kring honom? Svaret jag får av kollegan är: »Jag har ju inte heller känt honom så länge eftersom jag började här strax före sommaren. Jag vet inte riktigt hur de som jobbade här tidigare tänkte. Det som de berättade för mig var att föräldrarna behandlar honom som en bebis och att han bara är lat. Men han är ju så tyst och snäll så det är väl inget problem. Han kommer snart igång.» Tänker jag fel? undrar jag. Det kanske är så att han bara är lite lat och jag oroar mig i onödan. Jag ska kanske bara vänta och se. Jag bestämmer mig ändå för att ta mig tid för att observera Babou i olika situationer under en längre tid eftersom jag känner mig så osäker på vad jag som pedagog bör göra.

Följande dag under lunchen sätter jag mig vid Babous bord. Barnen skickar runt skålarna och när det blir Babous

tur att ta mat, tittar han bara på skålen utan att röra den. »Skynda dig, ta nu, jag vill också ha», säger barnet bredvid honom. Babou sitter fortfarande och bara tittar på maten. Efter en stund säger jag »varsågod Babou, nu får du ta pasta». Då vaknar han till och tar mat. Jag märker att han saknar bestick. Babou säger dock inget. Han bara sitter. De andra barnen börjar äta och Babou säger fortfarande inget. Jag frågar om han behöver bestick. Han tittar på mig och nickar sedan. Varför säger han inget? tänker jag. Varför tar han inte för sig förrän en vuxen säger varsågod?

Under en förmiddag är jag inne i avdelningens lilla ateljé med fyra barn, Babou är en av dem. Vi tittar på fågelbilder och pratar om fåglar. Barnen får i uppdrag att måla en fågel och Babou sätter genast igång. »Så (ritar en cirkel) ... två fötter (ritar två streck)... så...två vingar (ritar två streck på sidorna)...lång mun (ett streck för näbb)...öga (två korta streck)...» säger han samtidigt som han målar. Han lutar sig tillbaka och tittar på sin fågel. Han tittar på de andras fåglar och kommenterar »så ser den inte ut». Han söker ögonkontakt med mig och konstaterar att »de gör inte rätt». Han målar en hel fågelfamilj. De andra barnen börjar prata om andra saker som de vill måla, medan Babou verkar mycket fokuserad på uppgiften. Jag blir glad, men också förvirrad. Hur kommer det sig att det i den här situationen verkar vara han som är mest intresserad och fokuserad på uppgiften? Han nappar direkt på mina förslag och sätter igång. Varför kan han inte göra det i så många andra situationer och sammanhang?

Återigen ser jag Babou stå ensam vid fönstret och nynna för sig själv, så jag går och ställer mig bredvid honom. Jag

lägger försiktig min hand på hans axel och försöker starta en konversation. »Vad fint du nynnär, vad är det för sång?» Jag får inget svar. »Vad vill du leka med? Vill du göra ett pärlhalsband eller pärlarmband? Vill du leka med mig och Zakaria?» Jag får inget svar vad jag än frågar. Han visar inga reaktioner, men jag känner att jag bör göra något istället för att låta honom bara stå och titta. Jag går och hämtar en skål med pärlor, visar honom pärlorna och säger: »Du kan få göra ett fint halsband eller armband till dig, vill du?» Han nickar. Han får en skål med pärlor och ett snöre. Vi sätter oss bredvid varandra, tillsammans med de andra barnen som gör pärlhalsband och pärlarmband. Babou tittar inte på hur de andra gör, utan försöker stoppa snöret i skålen för att få in pärlan men lyckas inte. Pärlskålen välter så att alla pärlor i rött, blått och gult rullar iväg och han går därifrån. Jag säger till de andra barnen att vi måste hjälpa Babou genom att visa hur man gör ett armband.

Jag går efter Babou och lockar honom tillbaka till pärlorna »kom så hjälper jag dig med pärlhalsbandet eller pärlarmbandet. Jag kan visa hur man gör.» Babou följer med mig utan protester, men jag får ändå en känsla av att han egentligen skulle vilja säga nej. Vi sätter oss vid ett eget bord och jag visar och förklarar hur man gör för att trä pärlor. Han tittar väldigt noga. Jag ger honom tråd och pärlor och ber honom att försöka själv. Han tar en pärla och tittar på den länge. Han letar efter hålet. Sedan trär han pärlan på tråden. Efter en lång stund med mycket koncentration lyckas han göra ett helt pärlarmband och jag tolkar det som att han faktiskt blir nöjd.

gjorde. Att jag valde just pärlorna berodde inte på barnets intressen eller behov. Jag utgick snarare från att då kunde han vara där jag var, jag gjorde det på så sätt enkelt för mig själv. Jag bestämde åt honom att han skulle göra ett armband, vilket visade sig vara ett val som faktiskt till en början utsatte honom för ett misslyckande. Han kunde ju inte trä pärlor, något jag inte visste. Dessutom så gjorde jag de andra barnen uppmärksamma på att han inte kunde detta. Hade jag inte sagt något hade de andra barnen troligtvis inte ens lagt märke till att han gick sin väg. Men jag ville ju att de skulle bjuda in Babou i gemenskapen så att han skulle känna sig som en i gruppen och inte bara vara rädd för att göra saker han inte kan. Det är så jag tolkar orsaken till att han gick ifrån den omkullvälta pärlskålen. Kanske skämdes han eller blev frustrerad, men det är svårt att veta eftersom han inte sade något.

När jag hade hämtat Babou gick jag ändå inte med honom till de andra barnen utan vi satte oss vid ett eget bord. Jag tror att jag på något vis kände att det var för snabbt för honom att börja interagera med andra barn. Jag visste inte om det verkligen var så, men det var så jag tänkte. Hur som helst gjorde jag nog för mycket för sedan dess har Babou inte velat göra pärlarmband igen. Jag borde ha varit ännu mer lyhörd och försökt att hitta något annat som låg närmare hans intressen.

Några veckor går och bilden av Babou börjar klarna för mig. Eller kanske inte klarna, snarare har bilden blivit mer komplicerad. Jag ser en pojke som är stor för sin ålder. Han är fem år gammal, men stor som en åttaåring till växten. Jag ser två olika bilder av Babou. I ena stunden är han mycket

tyst och håller sig för sig själv. Han leker inte, utan bara är. De andra barnen lägger inte heller märke till honom och det är aldrig någon som väljer att leka med Babou. Det verkar som att han blir lätt bortglömd både av de andra barnen, men även av oss vuxna eftersom han inte gör något väsen av sig själv. I nästa stund ser jag en klipsk pojke som har mycket tankar och tar sig an utmaningar och jobbar fokuserat. Han verkar tycka om att rita och nynna för sig själv. Han tar nästan inga egna initiativ, utan en vuxen behöver »sätta igång» honom med någon aktivitet. Han pratar sällan spontant, oftast svarar han endast på tilltal, eller om han blir uppmuntrad till att säga något. Hur skall det gå för honom i förskoleklassen om ett år?

En dag när jag sitter och arbetar med dokumentationer i datarummet kommer en kollega från en annan avdelning in. Jag passar på och frågar henne om de har barn i gruppen som inte leker. »Vad menar du?», undrar hon. Jag berättar att jag har upptäckt ett barn som oftast är för sig själv och bara är och undrar om det är vanligt förekommande. Min kollega funderar en stund innan hon svarar: »Ja, vi har en flicka som är väldigt blyg. Hon vill alltid vara med en vuxen, eller så vill hon sitta och rita eller pyssla». Kollegan fortsätter med att säga», men det är väl inte så farligt. Hon stör ju ingen. Hon tycker bara mest om att pyssla och så. Vi ser det inte som ett problem. Hon blir inte retad av de andra barnen.» Jag blir fundersam när kollegan menar att det inte gör så mycket, eller att man inte behöver oroa sig för det. Något ansvar måste vi väl ändå ta och försöka hjälpa dessa barn? I samma ögonblick bestämde jag mig för att börja titta noggrannare på min egen barngrupp. Det kan-

ske finns fler barn som inte blivit sedda av oss pedagoger på avdelningen.

SIMRAT

Efter några dagars observation upptäcker jag ytterligare ett barn som inte leker med andra. Det börjar under morgonens samling då vi frågar barnen vad de vill göra under fria leken. Simrat, en flicka på tre och ett halvt år säger ingenting när det är hennes tur i ringen att välja. Jag låter henne vara. Hon behöver tid att tänka efter, tänker jag och fortsätter att fråga andra barn. Men när jag frågar igen har hon ändå inget förslag. Då föreslår jag att hon kan vara i bygghörnan för där är ingen annan just nu. Jag får ta henne i handen och leda henne dit. Jag är med henne en stund, men går sedan till ett annat barn som behöver hjälp.

Efter en stund ser jag hur Simrat försöker bygga med kaplastavar och det ser ut att bli ett staket. Hon ställer några djur innanför staketet och ser ut att vara fokuserad på det hon gör. Maria, som är jämngammal närmar sig Simrat och frågar om hon också får leka med djuren. Vad roligt att Maria vill leka med henne, tänker jag. Till min förvåning ser jag att Simrat backar och sätter sig intill väggen utan att säga någonting. Maria rycker på axlarna och tar över Simrats bygge. Oj, tänker jag. Jag kan inte bara titta på, utan måste ingripa. Jag går fram till Simrat och sätter mig hos henne. »Vilket fint staket du har byggt», säger jag. Hon tittar på mig, men säger inget och visar ingen reaktion. »Maria ville också gärna leka med djuren, ska vi leka tillsammans?», undrar jag. Simrat tittar bara neråt och jag anar att jag inte kommer att nå henne den här gången. Borde jag vara tuffare på ett

vänligt men bestämt sätt genom att ta Simrat i handen och ta henne tillbaka till bygget? Samtidigt slås jag av tanken att jag väl ändå inte kan tvinga ett barn att leka mot dess vilja.

När jag reflekterar över de här händelserna kan jag inte minnas hur jag tänkte. Varför föreslår jag att hon ska vara i bygghörnan just när ingen annan var där? Det beror inte på någon medveten tanke. Jag har återigen hamnat i en situation där barnet inte säger någonting. Jag står där som pedagog och skannar rummet med min blick i ett försök att hitta något meningsfullt för barnet att göra. Dessa situationer är svåra. Jag har ansvar för att erbjuda barnen meningsfulla aktiviteter, men när jag inte får någon respons är det svårt att pricka rätt. Nu efteråt tycker jag att jag var för klumpig och gick för snabbt fram med att få Simrat och Maria att leka tillsammans. Simrat lärde mig mycket genom att bara titta ner och inte vilja leka. Det fick mig att börja reflektera, men jag är ledsen för att jag fick henne att känna så.

Simrat blir sorgsen varje morgon när hon lämnas av sin mamma. Hon gråter och klistrar sig fast vid henne. Det är ofta som vi pedagoger får hjälpa till för att mamman ska kunna gå iväg. Simrat protesterar dock inte när vi tar henne från mamman. Hon säger inget, gråter bara och det känns som att hon på något sätt ger upp i stunden.

Efter en tids observerande börjar jag nu få en bild av Simrat. Hon vill oftast vara där vi vuxna är och hålla någon av oss i handen. Hon upprepar ofta »mamma komma snart, mamma komma snart». Hon leker inte med andra barn och jag undrar om det är så att hon inte vågar ta kontakt, eller om hon inte vet hur man gör. Hon vill ibland vara i bygghörnan och bygger då gärna hus åt djuren. Hon bygger dock

inte tillsammans med andra barn utan backar och sätter sig en bit ifrån om andra barn vill bygga med henne. Simrat ger intryck av att vara snäll och känslig och har lätt för att gråta. Hon säger inte emot och om någon vill ha något som hon har ger hon det genast ifrån sig, utan att protestera. Hon säger heller aldrig emot oss vuxna. Hon pratar tyst, nästan viskar, så att det är svårt att höra vad hon säger. Hennes ordförråd är inte heller så rikt och hon pratar mest i korta ofullständiga meningar.

Jag pratar med mina kollegor om mina observationer och uttrycker en oro även över Simrat. Min ena kollega säger att jag inte behöver oro mig: »Hon är bara blyg och har ju inte gått på förskola så länge. Dessutom så pratar hon inte så bra svenska. Det kommer. Det är bara att vänta.» Den andra kollegan ser lite bekymrad ut och säger: »Nja, det kanske är något men jag vet inte vad. Vi behöver nog mera tid innan vi gör något.»

Jag kan dock inte låta bli att undra. Inte heller när jag har lämnat jobbet och är på väg hem kan jag sluta fundera. Varför vill Simrat inte leka med andra barn? Är det språket som hindrar henne, eller är det för att hon inte är van vid att leka med andra? Hon har ju inga syskon heller. Varför har ingen reagerat tidigare? Hon har ändå gått på avdelningen i ett år. Hur länge är ett barn ny i gruppen eller på förskolan? Hur länge ska vi pedagoger vänta innan vi agerar?

Nu har jag blivit medveten om två barn på min nya avdelning som inte leker med andra barn, utan mest är ensamma och leker stillsamt för sig själva. Ofta låter både andra barn och vi vuxna dessa barn vara för sig själva. Det här känns inte bra och jag tänker att det är något jag måste ta på allvar.

Jag ifrågasätter även mig själv. Det börjar snurra en mängd tankar i mitt huvud: Varför har jag inte tidigare förstått att det finns barn som Babou och Simrat? Har jag inte sett alla barn jag har mött? Eller har jag bara inte haft tillräckligt med kunskap? I förskolan har jag tidigare bara arbetat knappt ett år på en småbarnsavdelning och där har det inte varit så utmärkande om barn inte har lekt med varandra på grund av deras låga ålder.

Simrat sitter ensam och bygger med kaplastavar, till det har hon djur som hon bygger staket till. Hon leker länge och med känsla. När jag ser det så berömmar jag henne och frågar vad hon gör. Då kommer Robban, fyra år. Jag tror att han kommer för att han blir nyfiken när han hör mig berömma Simrat, han ser hur fint hon bygger och tycker att det verkar spännande. Utan att fråga Simrat går han in i leken och nästan tar över genom att ta djuren och sätta dem på staketet, samtidigt småskrattar han. Simrat vill inte ha det så, hon backar och tittar bara på Robban. Det ser ut som om hon nästan är på väg att lämna bygghörnan, men det syns också att Robban vill fortsätta att leka med Simrat. Jag är ju där och har iakttagit situationen en stund. Jag tolkar det som att de vill fortsätta att leka, men ändå inte.

Det är som om de inte vet vad de ska göra. Robban väntar på Simrats nästa drag, men hon gör inget och säger inget. Då beslutar jag mig för att gå fram till dem. Jag vill få igång deras kommunikation för att kunna leka tillsammans. Jag böjer mig ner och sätter mig bredvid dem och säger till dem: »Vi måste rädda djuren! De håller på att hoppa över staketet.» Jag ser hur Simrat tittar på djuren som om hon verkligen måste rädda dem och hon kommer in i leken igen. Då blir

Robban glad och de tittar på varandra, de skrattar både två och fortsätter att leka.

Robban kommer med fart och försöker leka med Simrat som inte riktigt vet hur eller om hon vill leka så. Det är då jag går in i leken där Simrat befinner sig, böjer mig ner och fortsätter det Robban påbörjat. »Vi måste rädda djuren!» Jag tar Simrat symboliskt i handen när djuren håller på att rymma. Simrat hänger på. Hon vill verkligen rädda djuren. Hon klarar och tycker om att vara i leken. Robban och jag har hjälpt Simrat på traven från en utvecklingsnivå till en annan.

Det jag aldrig kommer att få svar på är vad som skulle kunna ha hänt om jag inte gått in i det som hände mellan Simrat och Robban. Hade Robbans initiativ fått Simrat att haka på? Eller skulle Robban bara gått därifrån, eller skulle Simrat ha gått sin väg? Eller skulle något av barnen börjat gråta? Det kan ju också vara så att även om det inte hade blivit någon lek just den gången så hade det kanske blivit det nästa gång för att Robbans initiativ satt igång något i Simrat. Jag tänker också på mötet som inte blev av mellan Simrat och Maria. Simrat ville inte leka med Maria den gången. Jag gick fram till barnen vid det tillfället också, men kunde inte nå Simrat med mina lekidéer. Då lät jag henne vara för det kändes bäst. Det kan också vara så att episoden med Maria gjorde det lättare för Simrat att ta emot mina lekidéer den här gången och till och med att leka med mig och Robban.

PEDAGOGENS BETYDELSE

Förskolepedagogen ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att leka. Hur kan jag som pedagog möta förskolebarn som står utanför gemenskapen och har svårt att

leka med andra barn? Psykologen Marie-Louise Folkman och specialpedagogen Eva Svedin skriver i *Barn som inte leker* om ett utvecklingsarbete på olika förskolor i Skärholmen. Intressant är att författarna inte fördjupat sig särskilt mycket i orsakerna till barnens svårigheter utan fokuserat på lösningar. Det viktiga i deras arbete var att ge barn goda lekerfarenheter. Följande aspekter ser de som viktiga för att ge barn stöd i att utveckla sin lekförmåga:

1. Att värna om de vuxnas relation till barnen

Det är viktigt att pedagogen skapar ett samspel med barnet så att barnet känner sig sett och blir tryggt. Den personliga och nära kontakten med barnet är en förutsättning för individens positiva utveckling genom att den känner sig viktig i den vuxnes ögon.

2. Att stärka barnens positiva självkänsla

Ett barn som har sociala brister behöver stöd och vägledning från den vuxne som kan hjälpa till att stärka barnets självkänsla genom att den ger barnet positiv respons. Att lyfta fram barnets positiva sidor är viktigt för att utöka deras självkänsla så att de känner att de duger som de är.

3. Att väcka barnets känsla för lek

För att väcka ett intresse hos barnet krävs att man som pedagog skapar en spännande situation som väcker intresse och lekfullhet och sätter igång barnets lust till lek. Det gäller att kunna bjuda in barnet till en lek som tilltalar.

4. Att stärka barnens lust och förmåga till samspel

En annan betydelsefull faktor är att få barnen att känna

glädje i samspel med varandra och att uppnå ett positivt kamratklimat. Viktigt är att pedagogen skapar en nyfikenhet hos barnet för att få glädje i att leka tillsammans och skapa en förståelse för de oskrivna reglerna.

5. Att skapa lekrum och bidra till lekro

Det är viktigt att skapa goda yttre förutsättningar för lek genom att ordna miljön så att den ger både lust och ro till lek. Det handlar inte bara om hur man möblerar men också om att ge tid för lek. Att möblera för att barn ska kunna leka i mindre grupper underlättar deras relation till varandra.

6. Fokus på lek ger ringar på vattnet

Den sociala leken leder till språkutveckling och förutsätter förmåga att ta initiativ och ha förståelse för andras perspektiv, samt att klara av turtagning och att komma överens.¹

Jag letar i mina berättelser om Babou och Simrat efter hur jag både lyckas och misslyckas med att ge dem stöd i att utveckla leken. Jag upptäcker att det lilla jag gjorde när jag såg Babou under lunchen och sa: »Varsågod Babou, nu får du ta pasta!» till honom, är en grund för att ge barnet stöd i sin lekutveckling. Han blev sedd med goda ögon. Jag skyndade inte på honom, utan sa hans namn och att det var hans tur. Nu i efterhand förstår jag att det kan göra att han känner sig viktig i mina ögon. Ett exempel på att stärka barnets självkänsla ser jag när jag gav Simrat beröm när hon byggde med kaplastavar, eller när det gällde Babou i ateljén. Jag upptäckte hans intresse för att rita. Han var så aktiv. Han ritade inte bara en fågel. Han ritade en hel fågelfamilj. Det är viktigt

att jag då ger honom positiv respons. Det kan man också se som att Babou behöver få vara i den mikrokosmiska leken, som Folkman och Svedin kallar den ensamma leken, och jag bör låta honom vara där tills han känner sig redo att ta mig i handen genom utvecklingszonen till den makrokosmiska leken som Folkman och Svedin kallar den sociala leken.²

Ett barn föds, enligt lekforskarern Birgitta Knutsdotter Olofsson, med förmågan att leka. Ändå finns det i nästan varje barngrupp barn som har svårt att leka med andra. De kan vara ensamma, bara titta på när andra leker eller förstå andra lekar. Det kan finnas flera olika orsaker till att barn inte leker med andra.⁵

Barn som har svårt att leka med andra kan ha svårt att förstå leksignaler, de kan behöva en miljö som underlättar lek med andra och få stöd i sin språkutveckling. Vi kan hjälpa barn att utveckla sin förståelse för leksignaler, möblera avdelningen för att underlätta lek och arbeta med språkutveckling. Babou och Simrat har gemensamt att de inte tar egna initiativ i förskolan, de vill helst vara ensamma eller tillsammans med någon vuxen och har svårt att hävda sin vilja. Båda barnen är dessutom tvåspråkiga och uppfattas av oss pedagoger som blyga och tystlåtna.

FÖRSTÅELSE AV LEKSIGNALER

Simrats ledsenhet när hennes mamma går har lett till att jag har hittat på en lek som vi nu leker med alla barn. Leken går ut på att vi leker det som föräldrarna jobbar med. Jag kom på det när jag märkte att Simrat lugnade ner sig när vi pratade om hennes mammas arbete. Så fort Simrats mamma har gått om dagarna börjar vi leka denna lek, tillsammans med

sju andra barn i barngruppen. Babou ingår i den gruppen. Det är inte alltid jag som förskolepedagog kan ägna mig åt bara ett barn någon längre tid, fast jag ibland skulle vilja det. Ännu ett syfte med leken är att hjälpa Simrat och Babou att kunna leka med andra barn.

Första gången leker vi Simrats mammas jobb. Hon arbetar i en affär. Jag går ut i den friska luften med min lilla grupp. Barnen följer glatt med. Jag börjar med lekidén att barnen ska göra en affär. Barnen börjar samla på pinnar som de kallar korn och löv som blir bröd. Vi har även tomma mjölkkartonger och ketchupflaskor. Stenar får vara pengar, tycker barnen. De fyller hinkar och olika formar med sand eller vatten som blir olika maträtter och dryck. Simrat och Babou är med på allt. Jag kommer med initiativet att Simrat och Babou ska börja stå i kassan. Jag pratar mycket tydligt med Babou och Simrat: »Visst har ni följt med mamma och handlat?» Babou bara rycker på axlarna. Simrat bara tittar på mig, men verkar förstå vad jag pratar om. »Visst har ni sett hur de som sitter i kassan gör?» Babou rycker på axlarna igen, nu småler Simrat.

Jag berättar för Babou och Simrat hur man gör om man arbetar som kassör. Jag ställer mig vid kassan med dem. De andra barnen uppmuntrar Simrat och Babou genom att komma på att man kan köpa allt i hela världen i affären. Barnen står i kö och jag instruerar några gånger hur Babou och Simrat ska göra och vad de ska säga. Efter några gånger kommer barnen igång och Babou ropar »nästa!». Simrat skrattar och tycker att det är roligt. Jag deltar i leken, gör mat och handlar i affären precis som barnen.

Leken har olika fortsättningar. Den ena fortsättningen är

att barnen själva tar initiativ till att leka affär. Den andra är att vi går vidare till andra barns föräldrars arbeten. Barnen har börjat fråga om vi inte kan leka deras föräldrars jobb och jag svarar att det kommer. Det ska vi absolut göra, men inte ännu. Jag vill förankra varje yrkeslek så att barnen äger den själva.

Den här leken väckte till att börja med Simrats känsla för lek. Nu har den också väckt Babous och stärkt båda barnens lust och förmåga till samspel. Jag bjöd in Simrat till en lek som tilltalade henne. Leken handlade om hennes mamma som var på arbetet och längtade efter henne.

För att kunna leka behöver vi, enligt Knutsdotter Olofsson, förstå leksignaler. Det innebär att förstå att när man ska vara något i leken så sker det på låtsas. Man är inte en hund eller ett spöke på riktigt, man bara låtsas. Det finns barn som har svårt med detta vilket gör att en inbjudan till en lek kan kännas skrämmande. Barn kan också ha svårt med att förstå lekspråkets koder. De har svårt att föreställa sig att ett föremål kan vara något annat eller vad man kan göra i en viss roll i leken. De har svårt att föreställa sig saker eller fantisera och hitta på.⁴

Ytterligare en anledning till att barn inte leker kan vara att barnet inte behärskar de sociala lekreglerna och därför blir det inget samspel med kamraterna, detta enligt Christina Wahlund som är förskollärare och metodiklärare. De sociala lekreglerna är samförstånd, ömsesidighet och turtagandet. Samförstånd innebär att både vuxna och barn kan skilja mellan lek och allvar. Ömsesidighet innebär till exempel att barnen anpassar sig efter varandra i ett ömsesidigt samspel. Turtagande innebär att barnen lär sig att turas

om, det vill säga att förstå att ibland är det min och ibland din tur.⁵

Babou och Simrat har enligt min bedömning haft mest svårigheter med de sociala lekreglerna. Detta ser jag till exempel när Simrat tar avstånd från Maria som kommer och vill leka med henne när hon bygger med kaplastavar, eller när Babou står och tittar på de andra barnen som leker. Istället för att bara gå fram och vara med går han efter en lång stund bort, och tittar ut genom fönstret. Det slår mig nu att det han ser genom fönstret är andra barn som leker. Kan det vara så att han vill leka med de andra, men inte behärskar de sociala lekreglerna?

Jag märker också att affärsleken gör att barnen lär sig nya begrepp i matematik och i språk. De sociala lekreglerna som samförstånd, ömsesidighet och turtagande tränas också hos alla barnen som deltar i affärsleken som när Babou ropar »nästa!» Det skapar även förståelse hos barnen när det gäller varför föräldrarna måste lämna dem om dagarna. Simrat förklarade stolt för sin mamma att det var okej att mamma gick för »mamma jag lekit dig!».

Affärsleken blir lyckad, men kräver en stor insats av mig som pedagog. Jag behöver vara närvarande till 100 procent för att kunna ge Babou och Simrat det stöd de behöver. Jag förklarar hela tiden vad som ska hända i leken och sätter ord på allt vad vi gör. Jag agerar också själv för att visa hur leken går till. Vi leker den här leken ofta. Babou och Simrat behöver fortfarande samma stöd, men jag märker att jag inte behöver vara lika aktiv längre. Det är mitt sätt att ge stödet som har ändrats. Jag är lite lugnare.

MÖBLERA FÖR LEK

Efter att jag påbörjat mina observationer av Babou och Simrat började jag märka att det var något som inte var bra med vår avdelningsmiljö. När jag tittade mig omkring fick jag känslan av att vi behövde utveckla vår innemiljö. Jag tog upp detta med mina kollegor som höll med mig. Vi hade mycket gamla och trasiga saker. Det fattades delar på spel och pussel. Ingenting var i ordning. Många barn bara sprang runt, tjoade och skrek. Ljudnivån var hög. Flera barn hade svårt att hitta något meningsfullt att sysselsätta sig med. Vi insåg att det inte fanns de rätta förutsättningarna för att leken skulle kunna utvecklas. De försiktiga barnen som Babou och Simrat blev lätta att glömma bort när mycket uppmärksamhet gick åt till de aktiva barnen som syntes och hördes mycket och det ofta på ett negativt sätt. Detta ville vi ändra på.

Vi började med att städa och möblera om. Vi fick även köpa in en del nytt. Jag frågade barnen om de ville vara med och göra om på avdelningen, vilket de gärna ville. Barnen fick komma med sina tankar och idéer. Miljön ska ju vara barnens. De uppskattade möjligheten att få vara med oss vuxna och bestämma om miljön. Nu har vi utformat avdelningen utifrån tanken »rum i rummet». Vi har flera olika »lekhörnor» där barnen tydligt kan se vilka aktiviteter eller lekar som är möjliga. Vi har även märkt hörnorna med bild och text, samt markerat för hur många barn det är lämpligt att vara samtidigt i »hörnan». Vi har inget schema att gå efter, utan barnen får välja själva var de vill leka.

Förändringen har lett till nya lekidéer för barnen. Jag kan också se att detta möbleringskoncept ökar alla barns möj-

ligheter att vara med och inte bli uteslutna. Barnen kan nu hitta meningsfulla aktiviteter att sysselsätta sig med vilket har minskat springet och det har blivit en betydligt lugnare stämning. Det gör också att barnen byter både lekkamrater och leksaker oftare. Babou och Simrat behöver fortfarande mer vuxenstöd för att bli delaktiga.

Vi pedagoger är nästan alltid med, men vi styr inte leken. Vi måste respektera barnens lek, det är ju deras verksamhet. Ibland går vi in i leken, ibland håller vi oss i bakgrunden och observerar. Detta måste vi dock göra på ett sådant sätt att vi inte ger barnen en känsla av att hela tiden bli observerade och kontrollerade. Vi vill dock att barnen ska uppleva att vi finns till hands och kan hjälpa till vid konflikter eller ge ny inspiration till lek som har stannat av.

Vi delar den stora gruppen med 22 barn i mindre grupper så ofta det går. Framför allt på förmiddagarna arbetar vi i tre mindre grupper. Detta ser jag som särskilt betydelsefullt för Babou och Simrat. I den lilla gruppen blir det lättare för dem att ta kontakt och komma igång med leken. Detta ger förhoppningsvis ringar på vattnet och de små »lekfröna» som har börjat gro i den lilla gruppen kan sedan fortsätta att utvecklas även i den stora.

Knutsdotter Olofsson framhäver att det är viktigt att barnen kan leka ifred utan att någon kommer och stör dem. Tyvärr blir barnen ofta störda av de vuxna som har ett dagschema att följa. Exempelvis kan de vuxna distrahera leken genom att påpeka att det är dags för att äta lunch, städa, eller att de måste delta i en gemensam aktivitet. På så sätt kan barnen tappa den röda tråden i leken när de hela tiden blir avbrutna.⁶

Det Knutsdotter Olofsson skriver bekräftar det jag reflekterar över, först ensam och sedan tillsammans med mina kollegor. Efter vår gemensamma ommöblering distraheras inte barnen lika mycket och både Babou och Simrat är mer sedda. Stöttning innebär att vi pedagoger mycket medvetet arbetar med att berika barnens ordförråd och ger nya begrepp. Vi behöver ligga »snäppet över» för att utmana och utveckla barnens språk. Ett exempel på det är att vi pedagoger är noga med hur vi talar med barnen. Vi sätter ord på saker istället att säga »hämta den där!» säger vi »hämta den röda pennan!». Producera handlar om att ge barnen rika möjligheter och många tillfällen att använda sitt språk, samtala, reflektera, berätta och så vidare.

Rik interaktion innebär att barnen ges goda möjligheter att föra dialog både med andra barn och även med pedagoger. Med återkoppling menas att barnen ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera. Kontextrika sammanhang innebär att alla sinnen används vid inläringen. Barnen ska få tillgång till många olika uttryckssätt och upplevelser. Hos oss arbetar vi därför med längre projekt där vi fördjupar oss i något tillsammans med barnen.

KÄNSLORNAS KUNSKAP

En morgon när jag är ensam med några barn på avdelningen kommer Simrat och hennes mamma. Simrat har redan gråtit mycket, det syns på hennes röda ögon och hon är fastklistrad vid sin mamma. Efter en stund går Simrats mamma iväg och jag står där med en skrikande Simrat i mina armar och jag funderar på vad jag ska göra den här gången. Ingenting vill hon ha. Jag kommer på att Simrat har varit borta

några dagar från förskolan då hon varit sjuk och då var ju hon med sin mamma hela tiden.

Jag tänker mig in i hennes situation. Vad är det egentligen som är så viktigt för Simrat just nu? Jo, längtan efter hennes mamma förstås. Så jag sätter Simrat i mitt knä, med ena handen kramar jag henne, med den andra handen leker jag med hennes långa lockiga hår. Jag säger till Simrat medan de andra barnen tittar och lyssnar på oss. »Du vill inte att mamma ska gå?» »Nej!» säger Simrat lite högt och tittar på mig med sina gråtande svartblåa ögon. »Vill du veta varför din mamma inte är här? Vill du veta var din mamma är nu?» »Ja», säger Simrat lite mjukare. Då börjar jag berätta nästan som en saga. Att mamma måste skynda sig ju, för att hinna med tuff-tuff tåget till jobbet. Vad hon gör på jobbet, och att hon behöver jobba för att hämta pengar. »Vet du vad?», säger jag till Simrat, och vi får ögonkontakt och hon är helt tyst. »Jo, förstår du, din älskade mamma tänker på dig hela tiden och hon älskar dig så mycket. Efter att hon har arbetat färdigt ska hon köpa mat till er och sen kommer alltid mamma och hämtar dig, alltid. Och vi tycker om att ha dig här på förskolan, här hos oss.» Jag känner hur Simrat har lugnat ner sig och hur vi har börjat en kommunikation med varandra. De andra barnen har också börjat prata om sina föräldrar och vad de arbetar med.

Det här har nu blivit som en rutin för Simrat och mig. Det lugnar henne och det märks att hon tycker om att jag berättar om hennes mamma, vad mamma gör och att mamma kommer tillbaka. Hon slutar gråta, känns avslappnad och vill sitta kvar nära mig.

Känslornas kunskap är också en form av praktisk kun-

skap. Det finns ingen kunskap utan känslor. Känslor kan ge oss kunskap om världen. Känslor känner vi i våra kroppar, men känslor påverkar också hur vi uppfattar världen. Vi ser världen genom våra känslor. Känslor som strukturerar världen kan sägas ha ett intentionalt innehåll och kallas emotioner. Känslor kan då ge oss kunskap om den andra. Förmåga att förstå den andres känslor kallas empati. Enligt filosofen Fredrik Svenaeus visar forskning att empati alltid hör ihop med sympati, det vill säga, att känna med den andre. Neurofysiologiskt väcks känslor i kroppen som sedan läses av mellan kroppar genom någon slags hämningsreaktion som sker omedvetet. Den omedvetna känslan övergår till emotion genom de tankar vi lägger i känslorna. Emotioner är drivkrafter för handling. Känslomässigt grundad kunskap är en färdighets- och förtrogenhetskunskap som utvecklas mellan människor.⁷

Redan första gången när jag la märke till Babou kände jag intuitivt något inför honom. Min empati och sympati väcktes omedelbart och fördjupades ju mer jag observerade honom i vårt samspel. Då i början kunde jag inte släppa min blick på honom och han fanns i mina tankar hela tiden, även utanför arbetet. De emotionerna drev mig att börja möta honom, se honom, ge honom kärlek. Sedan började jag ge honom lekidéer anpassade efter den utvecklingszon mellan utvecklingsstegen jag med min samlade kunskap bedömde att han var i.

Ett exempel på att förstå den andres känslor genom att min egen kropp omedvetet börjar härma den andre är när jag tröstar Simrat då hon gråter efter sin mamma vid lämnningen. Istället för att distrahera henne tar jag tillvara min

förståelse av att det är mamman som finns i hennes tankar. Det blir ett sätt att respektera hennes känslor. Jag försöker sammansmälta med hennes förståelsehorisont, även genom min kropp genom att sätta henne i mitt knä och leka med hennes hår. Det var ett sätt att möta henne på hennes nivå. Hon var så ledsen och kunde inte tänka på något, känslorna var så starka. Intuitivt började jag med det kroppsliga mötet. Jag kan känna samma känsla som hon då min kropp börjar härma hennes känsla. Till slut känner jag det så starkt att jag vet. Hennes upprörda känslor mötte även min lugna kropp vilket jag också tror påverkade henne. Då härmade ju hon mig omedvetet.

Innan jag började prata med Simrat om hennes mamma pågick en kamp inom mig, det var många känslor och tankar som stred. Min första tanke var att berätta om mamman, men då kom tanken att Simrat kanske skulle bli ännu mer ledsen genom att bli mer påmind om sin mamma. Det som gjorde mig stark nog att ändå våga börja prata om Simrats mamma var min egen relation till min mamma. Jag har också varit liten, jag vet också hur det känns när ens mamma går. Känslornas kunskap samspelade med tankens kunskap.

SLUTORD

Babou fick mig att öppna mina ögon och skärpa mitt seende och inkännande. Det var genom att intuitivt sätta mig in i Babous och Simrats situation som jag kunde samspela med var och en av dem och vara ett positivt stöd för dem. Det är viktigt för mig att barn som Babou och Simrat inte ska känna sig utanför. De behöver lyftas och bli sedda som alla andra barn.

Lek tillsammans med andra kommer inte alltid av sig själv. Det går inte, enligt min fördjupade förståelse, att låta barn som inte leker med andra bara vara. Det behövs en vuxen att bildligt talat hålla i handen. Som pedagog på förskolan är mitt ansvar att ge varje barn, särskilt de som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd, möjlighet att utvecklas genom lek. Genom att ge barnet goda lekerfarenheter utvecklas deras förmåga att leka med andra. För att kunna ge goda lekerfarenheter behöver jag som pedagog skapa ett samspel så att barnet känner sig tryggt och blir sett. I det samspelet ingår att bjuda in barnet till lekar som tilltalar, det vill säga att möta barnet där det är.

Jag har genom arbetet med uppsatsen fått stöd i hur jag ska agera eller låta ett barn som inte leker med andra bara vara. En svårighet som jag har blivit medveten om är balansgången mellan att antingen vänta på att det passiva barnet tar mig i handen, eller vara den aktiva som tar barnets hand. Jag har lärt att jag inte bör agera så snabbt som jag har som vana. Det är bättre att vänta lite och istället lyssna in barnet. Som när jag ville att Simrat skulle leka med Maria i bygghörnan. Jag hade inte hunnit observera Simrat alls och Simrat var inte redo. Jag har börjat förstå ytterligheterna som när jag oreflekterat la mig i för mycket eller som när man tidigare lika oreflekterat såg Babou som lat och lät honom vara. En reflekterande lyhördhet kan innebära att vänta på barnet, men också att försiktigt pröva vad som är möjligt för barnet så att jag kan hjälpa honom eller henne vidare till nästa möjliga zon. Jag kan inte bara vänta på barn som Babou eller Simrat, som än så länge har svårt att ta initiativ. Barn utvecklas genom lek med andra barn.

Förskola i samhällets tjänst?

CHARLOTTA STÅLBERG

EXEMPEL ETT

Anna och jag sitter i hallen och hjälper barnen att klä sig. Det är många barn, men det känns ändå inte rörigt. Det är en glad och trevlig stämning. Jag har lagt in några barns overaller i innerhallen så att de får lite större plats att klä på sig. Teo och Hugo sitter och rimmar på ord och skrattar när de hittar ett bra, tröja – blöja, byxa – pyxa, strumpa – pumpa. Martin snurrar mest omkring. Han vill egentligen inte ens gå ut för han håller på med ett legobygge som han gärna vill fortsätta med. Jag har övertalat honom att följa med för att vi ska gå till skogen. Han gillar inte att klä på sig och galonbyxorna som jag ger honom släpper han bara på golvet. Det är dem han ogillar mest, han tänker inte ta på sig dem. Innan han hinner börja argumentera för att han inte vill ha dem, säger jag till Anna:

»Kommer du ihåg den där killen som inte fick ha galonbyxor för sina föräldrar?»

Anna hakar på direkt:

»Ja, du menar Kalle?»

»Ja, kommer du ihåg vad blöt han blev varje dag när vi var ute?»

»Ja, det var ju inte klokt, han blev ju så kall också, helt röd om rumpan!»

Anna och jag tycker att det är kul att hitta på historier av det här slaget, det blir som en lek mellan oss. Den hjälper också för medan vi pratar om den där stackars Kalle som blev så kall lyssnar Martin med stora öron och jag kan klä på honom. Innan han vet ordet av är han färdigklädd och kan gå ut. Innan han går frågar han:

»Vad hette den där killen?»

»Kalle, men som väl var så sa hans föräldrar till slut att han fick ha galonbyxor, så han slapp att bli så där kall och blöt igen.»

Jag skulle kunna säga att Anna och jag också leker. Ibland leker vi med barnen och ibland leker vi så där med varandra, fast bland barnen. Om barnen skriker för mycket när de leker kan en av oss säga:

»Läste du om de där barnen som det stod om i tidningen, som skrek så mycket på sin förskola?»

»Ja, tappade de inte öronen?»

Anna och jag skrattar, där gick vi lite för långt.

»Nej, det kan man väl inte göra, men det var inte bra för deras hörsel och de kunde ju inte leka ordentligt för de hörde ju inte vad deras kompisar sa.»

Medan vi pratar tystnar barnen och vill vara med och höra vad som hände med dem som skrek för mycket. Barnen kan också vara med och lägga till saker i berättelserna, de vet att det vi säger inte är riktigt sant alla gånger. Vi kan säga till barnen på allvar också om någon är dum mot någon an-

nan. Det leker man inte bort, men vi kan använda samma metod. Barnen på vår avdelning är fyra–fem år och behöver lära sig att förstå vad som händer när de behandlar någon illa. Sådant kan man inte lära sig enbart genom att få skäll. Då kan vi använda historier från vår egen barndom.

När konflikten har lugnat ner sig och de som bråkat blivit vänner kan jag eller Anna berätta någon historia som har hänt oss själva. Vi har tillsammans berättat om när ett barn puttade ner mig från ett bord, när Anna inte fick vara med och leka för att hon hade så fula byxor, när jag slängde gegga så att det kom i ögat på ett annat barn och många flera. De flesta av våra berättelser har lite sanning i sig och de slutar alltid med att även den som gjort något dumt kan hålla huvudet högt i slutet på historien. Jag tror att det kan hjälpa barn att förstå lite djupare än vad de skulle ha gjort om vi bara stoppar konflikten och nöjer oss med det. Det gör också att barnen vet att vi förstår hur det är att vara barn. Ingen historia får vara kränkande och de får aldrig skambelägga någon. Jag vet att jag kan göra så här i barngruppen tillsammans med Anna för jag vet att hon inte kommer att »ta historien åt fel håll».

* * *

Nästa dag sitter jag i hallen med Hillevi. Hon har delat upp barnen så att några i taget får gå ut i hallen. Det blir för rörigt annars och vi har bestämt att vi ska dela upp dem. Det Anna och jag gjorde igår var egentligen lite fusk, vi släppte ut alla som ville klä på sig först och det blev ganska många. Ändå känns det rörigare idag. Hillevi ger galonbyxorna till Mar-

tin, han vägrar idag också. Hon låter arg på rösten och säger åt honom att alla ska ha galonbyxor och det gäller honom också. Han kastar ner dem på golvet så spännet hamnar i Saras huvud. Hon börjar gråta högt. Jag tar hand om Sara medan Hillevi tar Martin i handen, sätter honom i andra änden av hallen och säger åt honom att sätta på sig galonbyxor. Hennes röst är väldigt hög, hon låter arg. Teo och Hugo sitter och rimmar också idag: »Tröja – blöja, byxa – pyxa.»

»Sluta att tramsa och klä på er», säger Hillevi, »det är fler som väntar på att få gå ut.»

Martin har börjat knöla på sig sina galonbyxor, jag tror att skärpan i Hillevis röst gör att han inte vågar göra annat. Det finns inget utrymme för argumentation från hans sida. Hon har ryggen mot honom och han tittar på mig, jag nickar och menar att han ska fortsätta att klä på sig dem. Det är ju det både Hillevi och jag vill fast på olika sätt. Jag kan inte få ordning på situationen genom lek som jag gjorde igår, det skulle inte fungera med Hillevi. Ändå har hon sett hur Anna och jag brukar göra. Jag har försökt med henne en gång:

»Kommer du ihåg den där tjejen som inte hade någon mössa?»

»Nej, vilken var det?», svarade hon. »Jag jobbade nog inte här då.»

Det blir ingen magi mellan Hillevi och mig, ingen lek. Vi hittar inte varandra i det. Jag förvandlas till en pedagog som inte heller har förmågan att leka. Jag gör nu som Hillevi och säger till barnen när de inte klär på sig, även om jag inte gör det lika argt som hon gör. Igår var jag med och rimmade med Teo och Hugo, idag kan jag inte göra det, det skulle vara att provocera Hillevi.

Det är allvar med Hillevi, barn ska lära sig att klä på sig. Det är det de tränar på i hallen. Hon benämner färger, höger, vänster, räknar fingrar och tår så det skär i öronen på mig. Vi ska göra det för omsorgssituationerna är lärandesituationer. Det håller jag med om, men vad man ska lära sig i just hallen behöver inte begränsas till färger, höger, vänster och matematik.

EXEMPEL TVÅ

Idag ska vi arbeta med lera. Medan jag plockar fram alla saker vi behöver leker Martin och Adam med kulbanan. Inger och Gun kommer in på avdelningen. De är del av en inspektion som går under namnet Ljusprojektet och är hos oss den här veckan för att göra en kvalitetssäkring på vår förskola. Det innebär att de ska titta på alla delar av vår verksamhet. Jag hade egentligen tänkt låta några barn leka i något annat rum ett tag och att de kunde turas om med att hålla på med lera, för de är ganska många. Lokalerna är dock byggda så att om jag är i vår ateljé har jag inte full uppsikt över dem som inte är i rummet, och hur skulle det se ut? Det som dessutom gör mig bekymrad är att jag har Martin i min grupp just när de ska syna mitt arbete i sömmarna.

Med Martin i gruppen kan jag inte alltid räkna med att det blir som jag tänkt. Rättare sagt blir det kanske som Martin och jag kompromissar oss fram till, men jag vet att det kan komma att krävas en hel del knep och knåp från min sida. Inspektörerna sätter sig vid bordet där vi ska arbeta och tar upp sina block och pennor. De är tysta.

Jag kallar ihop barnen och säger att vi ska börja. Alla kommer utom Martin och Adam som fortsätter att leka med

kulbanan. Kulbanan är precis bredvid lerbordet. Jag delar ut lera till de barn som har satt sig. Nu sätter några av dem igång och leker att de bakar pizza. De andra »lerar» lite var för sig. Jag tänker att Martin och Adam kan fortsätta med sin bana ett tag till. Inger och Gun skriver något i sina block.

Nu säger Inger:

»Ska inte alla barn vara med på aktiviteten?», frågan låter som en uppmaning.

»Jo, det är klart», svarar jag, men ångrar mig i samma stund som jag säger det.

Jag gör i ordning en lerklump var till Martin och Adam och säger att de ska komma och sätta sig. Jag ser att de är fullt upptagna med kulbanan och att de har en rolig lek på gång. Hade det inte varit för Inger och Gun hade jag inte bett dem komma just nu.

»Jag hjälper er att plocka ihop kulbanan så får ni komma och sätta er», säger jag till Martin och Adam. Min röst låter inte trovärdig därför att jag själv inte tycker att de ska behöva plocka undan och avsluta. Egentligen vet jag att det jag säger inte kommer att fungera. De vill inte. Martin ger mig en blick och jag vet att den betyder att han inte kommer att vara samarbetsvillig. Han skriker att han inte vill plocka undan och att han inte vill hålla på med lera. Han kastar en kula också. Med tanternas ögon på mig kan jag inte låta en sådan sak passera. Jag ger honom en arg blick och säger till honom att han inte får kasta. Egentligen är det inte Martin jag blir arg på, även om det är han som kastar kulan och skriker. Jag blir arg på mig själv. Jag visste att Martin skulle kunna ändra sig och inte vilja vara med och det är klart att han har rätt att göra det. Det är jag som har gjort fel när jag

höll med om att alla barn skulle vara med på aktiviteten.

Jag tänkte när tanterna kom in att de förstod sig på barn. Jag trodde definitivt inte att de skulle höja på ögonbrynen om inte alla barn var med och arbetade med lera bara för att vi har det som aktivitet idag. Ingers min när hon frågade mig om inte alla barn skulle vara med fick mig att undra om det verkligen var så de tänkte. Jag vet att hon har varit ute på gården och sett Martin »in action», hon borde ha anat att det egentligen var bra att han lekte med kulbanan tillsammans med Adam. Hon borde ha sett att han hade en bra lek på gång. Jag upplever inte att Inger förstår situationen, men att hon kommer att iaktta hur jag löser det hela. Vad jag borde ha gjort är snarare att fråga pojkarna ifall de ville leka med lera, eller om de ville fortsätta med kulbanan. Jag säger till dem att de kan fortsätta en stund till med kulbanan på villkor att Martin inte kastar mer kulor.

»Kolla på min bana Lotta!», ropar Martin.

Nu vet Martin att jag låter honom göra något som jag inte vill att han ska, och det brukar jag inte göra. Jag vet att han vet att jag tycker att han ska sluta trots att jag sa att de kunde fortsätta ett tag till. Han tvingar till sig min uppmärksamhet och jag ser i hans ögon att han vet att jag inte gillar det. Ändå gör han det. Jag tror inte att han gör det av elakhet utan för att få veta om jag bryr mig om honom eller inte. Hade jag brytt mig om honom och velat hans bästa så hade jag satt mig ner och pratat med honom och kommit överens om något som alla är nöjda med. Det är inte snällt att låta ett barn göra något som andra tycker är dåligt. Om vi gör det upprepade gånger så kommer Martin att se sig själv som en som misslyckas och som gör dåliga saker. Egentligen över-

ger jag honom i den här stunden och jag tror att han känner det. Inger och Gun sitter kvar en stund till, de skriver lite till och jag ser att de tittar på Martin och Adam och sedan på varandra. Jag känner mig totalkontrollerad och upplever att de missförstår Martin och Adam. Jag delar ut lera, tar hand om färdiga arbeten som barnen vill torka och medlar där det behövs när barnen turas om med lerverktygen.

Nu hörs ett skrik från Adam, han håller sig för pannan och gråter. Martin har drämt en bit av kulbanan i pannan på honom. Jag sätter mig på golvet och försöker reda upp konflikten.

Nu säger Inger och Gun att de ska gå vidare. De har varit inne på vår avdelning i ungefär femton minuter.

Puh, äntligen gick de. Jag säger till Martin att han inte får slåss och att nu får han göra något så Adam blir glad igen. Förlåt har han redan sagt, han brukar säga det i nästan samma stund som han slår om det är så att någon vuxen har sett slaget. Det betyder ingenting, därför säger jag att han får göra Adam glad igen. Nu är min vanliga röst tillbaka, det hörs att jag menar vad jag säger.

»Vill du leka med lera?», frågar Martin Adam med snäll röst.

Det vill han och de plockar snabbt ihop kulbanan och sätter sig vid bordet. De andra börjar bli klara och de sprider nu ut sig i rummen och börjar leka. Nu är det bara Martin och Adam som sitter och håller på med lera. Längre sitter de och lyssnar på lugn musik och knådar och bakar. Vid ett bord med bara två barn och inga okända tanter och precis när Martin själv vill är han en ängel. Han verkar njuta av stunden. Han skrattar och är glad. Han och Adam börjar baka

pizza som de andra gjorde förut. Det blir en lugn och bra lek. Martin bestämmer inte allt. Han ändrar sig till och med och låter Adam ha köttbullar på pizzan, trots att han från början sagt att det inte går. Att låta ett annat barn bestämma är inte alls ovanligt för de flesta barn, men det är det för Martin.

Det är om den här delen av aktiviteten jag kommer att berätta för Martins pappa när han kommer i eftermiddag därför att jag vill att det är den här stunden som Martin ska tänka på när han går hem. Det som hände innan var mitt fel och inte hans.

I Inger och Guns utvärdering av vår verksamhet kan jag senare läsa att alla barn inte deltog i aktiviteter och att det här var något som vi skulle behöva förbättra. Jag får också kritik från chefen, hon tycker precis som Ljusprojektets kontrollanter. Även om hon säger sig förstå att vi inte kan få Martin att göra precis som de andra alla gånger så tycker hon att det är det som vi ska stäva efter.

EXEMPEL TRE

Något år senare har Anna slutat hos oss och jag har börjat arbeta på vår småbarnsavdelning. Vi går med barnen mellan avdelningarna och i år var det min tur att börja om. Det är Carolina som går med barnen på mellanavdelningen in till storbarnsavdelningen för att arbeta med Hillevi. Det känns som att de är ganska lika. De tycker båda att avdelningen måste struktureras upp. Med en bra struktur och regler kan man få ordning på barngruppen så att de i stort sett är självgående till våren, men då gäller det att hålla hårt på reglerna under höstterminen. De skojar med varandra och säger att som pedagog ska man inte le mot barnen förr-

än i december. »Ska vi leka blinda bocken?», hör jag Martin ropa i matsalen när jag är på väg från personalrummet in till min nya avdelning Myran.

När jag kommer in ser jag genom glasdörrarna att flera barn kommer springande ut i matsalen. Vad roligt att barn fortfarande leker blindbock, tänker jag, och att de kallar det »blinda bocken» är också roligt. Jag undrar om de vet hur den ska lekas, eller om de bara har hört namnet på leken och leker den på sitt sätt. Framförallt är det roligt att det är Martin som startar leken. Jag tänker att de kan komma att behöva en vuxen som ser och hjälper dem så att leken inte går över styr, det är lätt hänt när Martin leker och han behöver verkligen lyckas i sina lekar. Han behöver bekräftelse på att han är en bra kompis, allt för ofta har det hänt att hans lekar slutar med att han gör illa sina kompisar och att leken har avbrutits. En stund funderar jag på ifall jag skulle hinna gå ut och se hur de gör och vara med en stund, men jag har inte tid. Jag måste ta upp småbarnen som sovit färdigt.

»Men Gud, vad Hajens barn springer», säger Lisa, min avdelningskollega.

»De leker blindbock», säger jag.

»Ja, det är ju jätteroligt, men de låter ju väldigt mycket och våra barn ska ju precis vakna.»

»Ja, men då får de ju något roligt att titta på när de vaknar», säger jag och känner att jag måste säga emot henne och försvara Hajens barn. När hon inte får medhåll tar vårt samtal slut. Nu hör jag Hajens pedagog Hillevi ropa:

»Inget spring inomhus, om ni ska springa får ni gå ut!»

Hillevi verkar inte märka att det är en lek de håller på

med, för henne är det »bara spring». Det är ingen förskola nu för tiden som låter barn springa inomhus, brukar hon säga. Det fungerar inte för det blir för rörigt. Springa får man göra utomhus, det är så bara. Man får planera verksamheten så att barnen får sin motoriska träning tillgodosedd ute. Martin hade behövt få fortsätta med den lek han hade börjat på. Jag tror att han mår bra av att få röra på sig och att leka lite fartiga lekar för det är i sådana som han brukar lyckas.

EXEMPEL FYRA

Jag är på Hajens avdelning idag eftersom det fattas personal, jag har inte arbetat där på fem månader så det är roligt att vara tillbaka. Samlingen är slut och vi ska precis äta lunch. Hillevi tar fram en lista på var barnen ska sitta. Hon har berättat för mig att det har varit rörigt vid maten och att hon nu har satt ihop en lista med barn som passar att sitta bredvid varandra. Nu börjar hon ropa upp namnen:

»Adam, Elias, Felix, Josephine och Joanna, ni ska sitta vid det gröna bordet.»

När sista namnet vid det gröna bordet lästs upp sjunker Fanni ihop. Hennes namn var inte med. Hon säger ingenting, men ögonen blir glansiga. Josephine och Joanna fick sitta vid samma bord, inte hon. De här tre tjejerna leker mycket ihop och ibland kan det vara svårt att vara tre, men med lite hjälp så klarar de det. Nu får bara Josephine och Joanna sitta vid samma bord, det finns en risk att de hinner prata ihop sig under lunchen och att det kan ge Fanni ännu större svårigheter med att få leka tillsammans med dem. Innan vi gick in på samlingen hade jag hört Fanni säga till Josephine och Joanna:

»Hoppas, hoppas att vi får sitta bredvid varandra när vi äter idag.»

När vi går ut från samlingen lägger jag en hand på Fannis axel, så hon vet att jag såg att hon blev ledsen. Efter lunchen är Ludvig och fyra killar till i legorummet. De sitter länge och bygger. Jag går iväg på rast och när jag kommer tillbaka sitter de fortfarande kvar. Jag ser att de smyger fram till sina lådor, med något bakom ryggen. Jag frågar vad de gör.

»Ingenting!»

»Men det ser ut som om ni gör något, är det något bus? Ni ser så luriga ut.»

»Okej, ska vi säga det?», säger Ludvig till de andra.

De berättar att de brukar gömma legobyggen i sina lådor för att ingen ska ta sönder dem. De har nya regler som gäller leksaker och material. Sakerna bor i sina rum och får inte flyttas från rum till rum. Jag ser mig omkring, det ser faktiskt mer välstädat ut nu än när jag arbetade här. Det är tomt på diskbänken, inte fullt med torkande målningar som det brukade vara och färgerna står prydligt på en hylla längst bort i rummet. Glaspärlorna och de fina stenarna som de hade för att dekorera byggen eller hade som skatter förut, står nu i fönstret och glittrar när solen lyser in på dem. Mamma, pappa, barn- leken verkar hålla sig inne i hemvrån, för det ligger inga filter eller kuddar eller hundben i form av kaplastavar utanför, de kanske inte har lekt utflykt idag, eller är det ett resultat av regeln? Det känns faktiskt ganska behagligt och välstädat på hela avdelningen. Jag väcks ur mina tankar av Ludvig som lägger huvudet på sned och frågar: »Kommer du säga det här nu?»

TANKAR

Det är alltför ofta som vi stoppar och reglerar barnens lekar. I mina exempel är det vår verksamhetsstruktur som barnen behöver förhålla sig till. Jag skulle kunna säga att det är en maktstruktur eftersom den inte släpper in barnens vilja. På vad grundar sig tron att vi kan ta oss rätten att bestämma över barns vilja och förpassa dem till objekt för det som vi anser är bäst? Vi strukturerar upp veckan och dagarna timme för timme i syfte att främja lärande, som ju är vårt uppdrag. Vi har makten att göra det eftersom vi är vuxna och dessutom utbildade i vad barn behöver. Men hur förhåller vi oss till den makten? Och hur är den organiserad? Vad är det som motiverar den styrning vi utsätter barnen för? Jag vill medvetandegöra de organisatoriska, samhälleliga, och personliga styrningsformer som vi arbetar efter och som får konsekvenser för barnens lek i mina berättelser.

Barnen behöver förhålla sig till pedagogernas förhållningssätt. Jag reagerar på Hillevis auktoritära handlande gentemot Martin när han ska ta på sig galonbyxorna och när han försöker leka blinda bocken. Jag har hittills tänkt att jag inte utsätter barn för sådant och att jag lyssnar på dem och tar deras parti, att jag intar ett barnperspektiv, eller ännu bättre att jag ofta ser ur barnens perspektiv. Gör jag det? Jag vill ta ett steg tillbaka och reflektera över mitt eget handlande.

Vi är en förskola som säger oss vara inspirerade av Reggio Emilia-filosofin. Vi har varit på studiebesök och föreläsningar för att förstå vad den handlar om. Flera av oss har varit i Reggio Emilia och besökt förskolorna på plats. Ändå tycks det inte som att vi har tagit till oss tankarna därifrån.

Finns det problem som begränsar möjligheterna att leva upp till Reggio Emilia-filosofin i Sverige idag?

ORGANISATIONENS MAKT

Tankar från Reggio Emilia:

Synen på lärande som mellanmännisklig, problemlösningsinriktad och utforskande får konsekvenser för organisationen, pedagogen och miljön. Läroprocesser behöver få utrymme i miljön. Därför kallar man miljön den tredje pedagogen, miljön ska kunna vara en del i barnens läroprocesser. Rummet ska förhålla sig i kommunikation med sin omgivning, den ska visa barnen vad man kan använda rummet till. Miljön ska vara inspirerande och ge barnet möjlighet att tänka och känna, men också handla. Man menar att hur vi ordnar miljön visar oss hur vi ser på barn, hur vi har konstruerat vår förståelse för vad ett barn är och vad det kan vara.¹

När jag började arbeta på förskola för 20 år sedan så var vi fyra pedagoger och hade sexton barn, idag är vi tre pedagoger som arbetar med tjugofem barn. Förskolans uppdrag har under mina yrkesverksamma år utvidgats, 1998 fick vi en läroplan att arbeta efter och sedan 2011 är förskolan en egen skolform som ligger under utbildningsväsendet. Allt detta gör att vi har fler krav att uppfylla. Vi är ålagda att arbeta för att uppnå demokrati och delaktighet, samtidigt som det på grund av barnantalet blivit svårare att realisera. Rent organisatoriskt, för att vi ska få plats och för att vi ska hinna med alla delar i läroplanen behöver vi dela in barnen i grupper och strukturera upp rum och tid på ett sätt som vi inte behövde förr.

Det finns en inbyggd stress i förskolan. Barnen har ett stort antal relationer att hålla reda på och vi har många individer som behöver oss. Jag upplever att det på grund av antalet individer i gruppen ställs större krav på barnens anpassning till ordningen nu än för några år sedan. Med sexton barn i gruppen var det ingen fara om ett par stycken var lite busiga, nu blir det rörigt om de är det. Jag anser att mycket av den styrning vi tvingas till beror på det höga barnantalet. När barn springer i matsalen riskerar det att skapa en rörig situation och därför sätter vi regler för att stoppa det. Ovilja mot att vara med på alla aktiviteter kan sprida sig till fler barn och hur blir det då med ordningen? Och tänk om det blir rörigt vid matborden ifall de får sitta var de vill? Sakernas boplatz är en regel som också skapar ordning i en grupp med alltför många individer.

Vi pedagoger reagerar olika och en del av oss klarar av röriga situationer sämre, vilket gör att en del förespråkar regler och struktur framför en osäker situation där barns delaktighet riskerar att rucka på ordningen. Det tror jag är en del i förklaringen till exempelvis pedagogen Hillevis krav på ordning. Jag är nöjd med de arbetsdagar jag hunnit se och prata med alla barn, med det höga barnantalet är det inte säkert att jag hinner det. När föräldrarna frågar vad deras barn har gjort under dagen är det oftast de aktiviteter vi ordnat som jag berättar om, vad varje barn har lekt är det inte säkert att jag hunnit med att se. Eftersom vi inte så ofta berättar om vad barnen har lekt tror jag att även att föräldrarna till slut börjar tänka att det viktiga är det vi ordnar, de aktiviteter och det veckoschema vi följer. Det blir tydligt de gånger vi av någon anledning behövt ställa in en aktivitet

för då kan vi få frågor som »Har ni *bara* lekt idag, då?» Vår ordnade verksamhet ställs över barnens görande både i föräldrarnas ögon och i våra.

Om jag bara tittar på rummets konstruktion och utbudet av material kan jag se att vi tagit med oss tankar från Reggio Emilia-filosofin. Material som färger, papper, pennor och kriter finns i barnens höjd, lättillgängligt för att de ska kunna användas av barnen när de vill och behöver. Det är när jag ser på reglerna i miljön och tidsschemat för att använda den som vi förhåller oss till som jag förstår mot-sättningarna. Då kan jag se att vår organisation av tid och rum med tillhörande regler blir ett hinder i vår vilja att se barn som medskapare i sitt eget lärande och i vår ursprungliga intention, att ge dem handlingsutrymme.

Verksamheten med dess regelverk blir ett system som upprätthålls utifrån vad vi tror är i barnens intresse. Elisabeth Nordin-Hultman skriver: »Organisationen av tid och rum blir ett normsystem, dels för vad ett barn behöver för utveckling och lärande, dels för vad det bör klara i olika åldrar.» Det blir ett normerande system som barn, pedagoger och föräldrar behöver anpassa sig till. Kunskap är det som motiverar dagsprogrammet och styrningen och anpassningen till den ses därför som välmotiverad. På grund av det blir den svår att ifrågasätta och göra motstånd emot.²

Vi kan genom teorier om inneboende lagbundna utvecklingsprocesser avgöra vad som är normalt och vad som inte är det. Jag uppfattar att det inom svensk förskola finns en tradition av att se barnet oberoende av den miljö som finns runtomkring. Det hjälper mig att förstå varför vi är vana vid att reflektera över barns handlande och varande som en

personlig inneboende identitet och inte som ett svar på hur det blir bemött och hur de tillåts vara i vår organisation. De allra flesta barn anpassar sig till vår ordning, klär på sig när vi ska gå ut, är med på aktiviteter och följer regler. På så sätt blir den normerande strukturen än mer motiverad eftersom den fungerar för de flesta barnen.

Nordin-Hultman skriver vidare att det ofta blir barnen som ska anpassas och förändras, inte förskolans verksamhet.³ Detta blir tydligt när till exempel Martin inte vill gå ut, när han springer i matsalen eller när Teo och Hugo blir tillsagda att klä på sig istället för att rimma på ord. Vi rättar till barnens handlande så att det stämmer överens med det vi har tänkt istället för att rätta till våra regler och vår planering så att den bättre stämmer överens med det barnen visar att de behöver. I de fall där barnens sätt att bemöta regler och krav från omgivningen inte stämmer överens med det vi vill tenderar vi att lägga problemet på barnet. Ett starkt fokus på barnens görande och sätt att vara gör att pedagogiken och den miljö där den bedrivs jämförelsevis blir osynliggjord, därmed finns en risk att den förblir oproblematiserad.⁴ Martin som inte ville vara med på leraktiviteten kommer, om han fortsätter och om vi enas om att det riktiga är att alla ska delta, att behöva åtgärdas. Barn som inte går med på ordningen riskerar att ses som avvikande i våra ögon, vilket också leder till att »barnen kommer att se sig själva i min blick».⁵ Det vi bestämmer och håller för sant om hur ett barn ska vara kallar filosofen Michel Foucault för sanningsregimer eller den sanna diskursen. Foucault menar inte att diskursen handlar om objekten i det här fallet barnen, utan om hur de konstitueras eller skapas inom diskursen. Det

är genom det kulturspecifika språket vi konstruerar det vi förstår, orden har ingen betydelse i sig utan hur och vilken mening de ges.

Det blir tydligt när Nordin-Hultman skriver att vi skapat begrepp som till exempel en »typisk» sexåring. Vi som lever i den här tiden i just den här delen av världen får en bild framför oss av en »typisk sexåring» som vi kan vänta oss ett visst beteende av och som vi i vår kultur ser som normalt. Samma beteende skulle i en annan tid eller i en annan kultur kunna uppfattas som helt avvikande. Foucaults sanningsdiskurser behöver därför inte vara utom varje rimligt tvivelsanna eller universella utan de fungerar som sanningar om hur vi ska vara i just vår tid och i just den kultur vi tillhör.⁶ Dessa sanningar skapar makt, makten att avgöra vad som är normalt och vad som inte är det. »De bestämmer vad man i en viss tid och kultur håller för sant eller falskt, rätt och fel, vad man bör säga och göra.» Barnen kommer att se och förstå diskursen som handlar om hur man får vara, genom den kommer de också att se på sig själva och varandra som normala eller avvikande.⁷

I exemplet med Martin förstår jag att felet var mitt och att han har all rätt att säga nej till en aktivitet, ändå gör jag ett misslyckat försök att få med honom och låter honom för en stund göra något som i stunden inte sågs som tillåtet, även om jag själv tyckte att det borde varit det. Det visar mig att jag genom ett ögonblicks verk kan handla fel. Helt oreflektat svarar jag jakande på Ingers fråga om inte alla barn skulle delta. Därmed sätter jag respekten för henne över den respekt jag skulle ha visat Martin och hans vilja att fortsätta sin lek. Jag låter honom se sig själv i mina ögon

som avvikande, en som inte gör, eller till och med inte är, som de andra.

Jag känner en stark motvilja mot att ha kravet på mig att få med barn som inte vill på aktiviteter, men inser att jag faktiskt gör det varje dag. Samling, vila, utevistelse är händelser som jag får med mig barn på varje dag. Oftast sker det utan protester, trots att varken tidpunkt eller aktivitet är valda av barnen. När klockan är nio avbryter jag barnens lek och säger att vi ska gå ut, eller att de ska gå till en aktivitet. Det slår mig när jag skriver att det sällan händer att barnen ber att få slippa samling, utevistelse eller aktiviteter. Beror det på att de så gärna vill det just när vi ordnat det så, eller beror det på att de tror att alternativet att välja bort det inte finns? Troligen det senare.

Jag reagerar mot Hillevis auktoritära hållning när hon stoppar blinda bocken leken och när hon säger åt Martin att ta på sig galonbyxorna. Jag ser Fannis tårar när hon inte får sitta bredvid Joanna och Josephine och tänker att Hillevi utövar makt över barnen. I stunden ser jag dock inte min egen delaktighet i den makt som utgörs av organisationen. Jag får precis som Hillevi på Martin galonbyxorna och får honom att gå med ut, trots att han inte vill. Jag är inte medveten om att jag förhåller mig till en makt. Istället tänker jag bara att jag vill bespara honom en konfrontation där utgången säkerligen blivit gråt och en utdragen kamp om han ska ha på sig byxorna, eller inte. Jag distraherar honom med en historia som jag vill ska hjälpa honom att förstå varför han behöver ha dem.

I stunden tänker jag att jag inte använder någon makt alls, istället ser jag veckoplanering med lek på gården varje

måndag som icke förhandlingsbar. Det gör nog Martin också för hans största protester är inte mot att vi ska gå ut även om han säger att han inte vill, utan mot galonbyxorna. Möjligen är det så att jag inte riktigt lyssnar på att han inte vill gå ut och lägger fokus på att han inte vill ha galonbyxorna. Valet att stanna kvar inne »finns ju inte», så när jag från minnet skriver ner berättelsen är det galonbyxorna jag koncentrerar historien på. Det här innebär att jag inte bara förhåller mig till makt. Jag utövar den också, men det är fråga om en mera dold och manipulerande makt. När jag väl börjat berätta min historia så har Martin inte en chans att ta sig ur mitt »grepp» och innan han vet ordet av står han färdigklädd i dörren, trots att han egentligen inte ville gå ut.

Utvecklingstänkandet vilar på ett tidsperspektiv som styr blicken mot framtiden. »Även de aktiviteter och situationer som kan upplevas som obehagliga och exkluderande [i mina exempel, att lära sig gå ut för att de andra gör det, att delta i aktiviteter för att de andra gör det, att lära sig att man kan klara att sitta vid ett bord även utan sina bästa kompisar, att följa regler som gäller material och i en förlängning följa regler för hur man får leka med dem] antas således leda till något gott i framtiden.»⁸ »Barnens utsatthet kan ses som betingad av den vardagliga planeringen och hur den pedagogiken har reglerats i tid och rum.»⁹ Problemet ligger snarare i att vi *inte* ser den utsatthet vi skapar för barnen. För om vi hade gjort det, hade vi då inte sett över möjligheten att förändra så att det skulle passa barnen bättre? Om vi hade sett den hade mitt fokus snarare legat på om Martin skulle gå ut eller inte, istället för att få på galonbyxorna. Eller ser vi med hjälp av Foucaults sanningsregimer om vad ett barn

är och ska bli, utsattheten som något som kan leda till något gott i framtiden och som de behöver lära sig att klara av för att så småningom kunna reproducera »sanningen» om hur vi ska vara och göra?

Organisationen är inte bara den fysiska miljön utan också vårt sätt att disponera tiden. Skolan är uppbyggd enligt ett schema och förskolan enligt ett mönster för de dagliga aktiviteterna. Av tradition har förskolans reglering gällande tid och rum setts som anpassade efter barnens behov och man har ansett att regleringen gett dem möjligheter till att ta egna initiativ. Samtidigt visar studier på »överraskande starka regleringar och rutiniseringar på förskolan.»¹⁰

All verksamhet behöver en struktur, det skulle vara förvirrande och otryggt för ett barn att inte ha någon dagsstruktur alls. Foucault skriver, när han drar paralleller mellan vårt sätt att dela in tiden och det sätt på vilket man gjorde på 1600-talet, att syftet då liksom nu är att »hushålla med livstiden, att hopa den i nyttig form».¹¹

Vi vuxna är strikt inrutade i vardagsrutiner med måndagsmorgnar, fredagskvällar och påföljande helger och allt som kommer däremellan. Månaderna och hela året följer också en rytm, lön i slutet av månaden, de tidsbestämda traditioner som återkommer år efter år. Vi har ordnat tiden så att vår ålder spelar in och bestämmer vad vi får göra och när, vi får börja skolan när vi är sex år, vi får köra moped när vi är femton år och så vidare. Om vi inte hade delat in tiden i delar utan fick disponera den fritt som vi behagade skulle samhället inte fungera, jag vill påstå att ingen heller skulle kunna vara lycklig. För hur skulle vi kunna få något att längta efter om vi hela tiden kunde göra exakt som

vi ville, när vi ville? Foucault skriver att avsikten med att organisera tiden på jorden var att vinna själens frälsning.¹²

Jag kan se att vårt sätt att försöka dra in barnen i det tidschema våra liv är uppbyggda kring är ett sätt att lära dem att leva. Det är också ett sätt att öka gemenskapen. Frågan blir för mig alltså inte *om* vi ska dela in tiden på förskolan eller inte, utan *hur*. Foucault syftar till att förklara hur vårt sätt att dela in tiden utgör en makt över människor, en makt som ska säkerställa största möjliga nytta.¹³ Jag håller med honom om att tiden utgör en makt för oss att förhålla oss till, därför är det på förskolan viktigt att vi gör oss medvetna om vems nytta vi har för ögonen när vi använder den, barnens eller de vuxnas.

Det är, för att använda Nordin-Hultmans beskrivning, den överraskande regleringen som inte fyller någon annan funktion än att disciplinera jag vänder mig emot. Den som får alla barn att göra samma saker på samma tid, och som inte tillåter barn att följa sina egna intentioner. Jag ser den på flera ställen i mina berättelser, som när Martin inte får leka färdigt med kulbanan eller med legot.

Inspirationen från Reggio Emilia-filosofin och vår strävan att uppnå läroplanens mål gör att vi satsar stort på barns kreativitet och skapande. Vi menar att vi får in både språk, matematik och naturvetenskap som är tre av läroplanens hörnstenar genom skapande.

I förskolans läroplan står: »För att utvärdera förskolans kvalitet och skapa goda villkor för lärande behöver barns utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras.»¹⁴ Läroplanens mål är det vi ska sträva efter att varje barn ska nå, barnens väg dit ska dokumenteras. Det gör

vi enklast genom att ordna de aktiviteter där vi tänker att möjligheterna till lärdomarna finns. Även om det inte tillnärmelsevis liknar det sätt skolan schemalägger elevernas utbildningstid så kan man ändå säga att vi gör det.

I läroplanen för förskolan står också att »ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan.»¹⁵ Det är leken som ska prägla verksamheten och det gör den i viss mån hos oss också. Min invändning är att den ofta blir avbruten av rutiner, andra aktiviteter eller regler. Om det hade varit enklast att dokumentera barns lärande i den fria leken hade vi ordnat mer sådan tid då? Ja, det tror jag att vi hade. Om det skulle ligga någon sanning i att vi ordnar aktiviteter där vi under kontrollerade former får syn på läroprocesser och därmed har lättare att dokumentera dessa, kan vi då inte säga att vi utnyttjar barnens tid för att som förskola kunna klara ett prickfritt protokoll när till exempel kommunen gör en inspektion?

Etnologen Billy Ehn fann i en studie av svenska förskolor vad som kallas »den ansiktslösa makten». Den kan inte knytas till en enskild pedagog, utan ligger i regler och rutiner. Den blir därför ansiktslös och osynlig och ger sken av att pedagoger och barn sitter i samma båt. Att pedagoger också måste anpassa sig till ordningen är avgörande för att upprätthålla den ansiktslösa styrningen. Ehn skriver att det icke-konfrontativa är det ideala i relationerna mellan barn och pedagoger. Han menar att pedagoger vid konflikter hellre hänvisar till regler och rutiner än till sin egen maktställning.¹⁶ Jag inser att jag sällan reflekterar över om det finns stunder som barnen skulle kunna styra mer över.

Jag märker att jag har stagnerat i mina tankar och tänker att planeringen av tid och rum är den faktiska verklighet som vi alla måste förhålla oss till.

Men är den det? Vad skulle hända om vi tog bort planeringen och lät barnen få tillgång till miljöns inneboende möjligheter och frihet att välja vad de ville göra? Vad skulle hända om vi lät barnen disponera sin egen tid som de ville?

Loris Malaguzzi är den pedagog som fört ut Reggio Emilia filosofin i världen. Han var väl medveten om att ens egen syn på vad ett barn är skapar dess förutsättningar. Han talar om tre barn, det vill säga tre sätt att se barn:

Det sovande och fattiga barnet – en tom container. Det är ett barn som lär genom att minnas det som sagts och som sedan reproducerar sin kunskap. Ett barn som vuxna ska fylla med kunskap. Ett barn som inte är något i kraft av sig själv.

Det vakna, men fattiga barnet – som styrs utifrån. Det är ett barn som lär genom att förstå. Det är ett barn som har resurser, men det är den vuxnes ansvar att stimulera barnet så att det kan utvecklas. Barnet är vaket, men passivt. Barnet styrs utifrån. Det här barnet förutsätter aktiva vuxna, det har inget ansvar för sin egen kunskap. Barnet får inte använda sina egna resurser och förblir därför fattigt.

Det rika barnet – med både kraft och resurser i sig självt. Det är ett barn som vill veta, som vill växa och som vill lära sig. Ett barn med en inneboende kraft och som kan skapa sin egen kunskap. Det här är ett barn med hundra språk och det är i den bemärkelsen barnet är rikt. Det här barnet behöver en vuxen som det kan konstruera sin värld tillsammans med, inte en vuxen som är ordningsvakt eller beskyddare. Det rika barnet behöver vuxna som kan se och som

kan lyssna, det behöver en vuxen att föra dialog med och som utmanar dess tankar. Det är kring synen på det rika barnet man bygger sitt pedagogiska arbete på förskolorna i Reggio Emilia.¹⁷

Är det Malaguzzis tredje rika barn vi ser framför oss när vi sätter regler för användandet av saker, valfrihet kring aktiviteter, bordsplacering och om de ska springa eller gå? Nej, verksamheten är snarare uppbyggd kring det *vakna, men fattiga barnet – som styrs utifrån*. Det barn som har resurser, men som inte får använda dem.

Foucault och Nordin-Hultman hjälper mig att se att förskolans organisation utgör en makt över barnen som vi sällan reflekterar över, en makt som vi ser som välvillig och som motiveras av det vi tror är bra för barn. Jag inser att jag och flera med mig har slutat reflektera över, eller ens se vår maktutövning.

STYRNING I SAMHÄLLETS TJÄNST

Tankar från Reggio Emilia-filosofin:

I grunden för deras syn på uppfostran, kunskap och lärande fanns en reaktion mot kriget. Man ansåg att »lydiga människor är farliga människor». Man hade en vision om att barn kan och ska tillåtas få tänka och handla själva. Man ville bryta den auktoritära traditionen som var rådande och skapa ett demokratiskt samhälle. Inom Reggio Emilia filosofin finns en förståelse för barnen, i visionen finns en plats för dem i samhället som medborgare med rättigheter. Malaguzzi såg barnen som fullvärdiga medborgare i det samhälle man ville bygga. Min formulering.¹⁸

Nordin-Hultman skriver att det under de senaste två hundra åren har skett en tydlig förändring som successivt fört oss bort från öppet auktoritära former av maktutövning till en styrning som är mindre synlig och som riktar sig mot människans självreglering. Hon skriver vidare att en öppen auktoritär styrning knappast förekommer i förskolan idag. Istället vilar strukturen på något som man kallar de »väl villiga styrningsformerna». Dessa väl villiga styrningsformer utövas inte uppifrån, utan handlar istället om en livsbefrämjande maktutövning med bland annat utbildning och trygghet som mål. De kan kallas väl villiga under förutsättning att de vilar på det som betraktas som kunskap om barns bästa.¹⁹

Även samhället kan förstås genom Foucault och hans resonemang om maktdiskurser. Kirsten Hyldgaard refererar till honom när hon skriver om sanningar som uppkommer och som genererar makt. En maktdiskurs är den sanning som gör sig gällande, inte nödvändigtvis det som bevisligen är sant, utan det som samhället producerar som sanning och som bestämmer till exempel hur vi ska låta barn växa upp. Det blir en process som går genom samhället med hjälp av vetenskapen, med samhällets behov i åtanke och in i individen och som »förstås som en sanning om oss själva». »Det är alltså frågan om ett yttre förhållande som producerar ett inre.»²⁰

En sanning på 1930-talets var att kroppen var det kapital som skulle säkerställa en ljus framtid på arbetsmarknaden, men idag tycks sanningen vara en annan. Sanningar blir verktyg som samhället kan använda för att skapa de individer som det behöver, relationen blir också omvänd eftersom

individens för att få arbete behöver ha just de kunskaper och förmågor som efterfrågas. Förhållandet mellan samhället och individen blir på detta sätt cirkulärt på samma sätt som Foucault beskriver härskares framgångsrika sätt att styra suveräniteter på medeltiden.²¹

Hur ska jag i det sammanhanget se på det faktum att den nya reviderade läroplanen innehåller hela nio mål i matematik och naturvetenskap? Finns de där för barnets eller samhällets skull? Min tanke är att det är ett sätt att använda förskolan som ett verktyg för att fler i det framtida Sverige ska vilja bli till exempel ingenjörer. Genom det vi vet om vad ett barn behöver ordnar vi det på det bästa sätt vi kan. Vi strukturerar upp dagen och planerar in aktiviteter som ska väcka lusten att lära det vi genom samhällets diskurser »vet» att de kommer att behöva i det samhälle vi ser växa fram.

I läroplanen för förskolan finns strävansmål för barnen, men för oss som förskola finns »riktiga» mål. Jag är glad att det endast är strävansmål för barnen, men hur påverkas de av att gå på en förskola som har mål? Med mål menar jag att förskolan ska erbjuda en verksamhet där barnens strävansmål ges plats på olika sätt. Det finns inga krav på att alla barn ska uppfylla målen, men vi som förskola måste planera för att ge varje barn förutsättning för att utveckla de förmågor som finns omskrivna och för det behöver vi barnens tid. Vågar vi låta dem »bara» leka då? Nej, naturligtvis inte. Samhällets behov av kunskap sätter därmed spår i våra yngsta barns vardag och de måste avsätta sin lektid i samhällets tjänst.

Ljusprojektet är samhällets sätt att kontrollera att det är just kunskapande vi bedriver, men hur tänkte de kring

barns delaktighet? Var de rädda för att barnen missade någon kunskap om de inte var med just när jag ville det? Är det i uppfostringsyfte vi ska få med alla barn på aktiviteter? Vilket av Malaguzzis tre barn är det som Inger och Gun hade för ögonen? Lite krasst skulle jag kunna säga att kontrollanter i samhällets tjänst tyckte att det var viktigt att Martin och Adam slutade leka för att istället vara med på den aktivitet jag hade startat.

AUKTORITET ELLER AUKTORITÄR PEDAGOG?

Det latinska ord som auktoritetsbegreppet härstammar ifrån är verbet *augere* som betyder »växa, främja, utvidga». Auktoriteten kräver att vi lämnar den redan befintliga kunskapens trygga marker och i okunskap lyder. Och är det inte just detta vi ryggat tillbaka inför i auktoritetsbegreppet? Att det kräver att vi sätter någon över oss själva, att vi lämnar ifrån oss den yttersta tolkningsrätten, och därmed även ansvaret, till någon annan. Därför kan vi vilja neutralisera auktoritetsbegreppet genom att hävda att en auktoritet är någon som är duktig på ett specifikt område och vars expertkunskap jag kan lära mig av, exempelvis någon som kan lära ut ett nytt datorprogram. Denna sorts auktoritet fyller bara en funktion på ett väldefinierat område som vi kontrollerar och har överblick över. En verklig auktoritet däremot verkar inte över en del, vars gränser vi överblickar. Det vi lär av en sådan kan istället få alla andra delar att plötsligt se helt annorlunda ut.²²

De styrningsformer jag beskrivit; de välvilliga, styrning genom kunskap om vad ett barn behöver och styrning genom samhällets behov skiljer sig ifrån ett auktoritärt och

personligt sätt att styra. Det finns ingenting i läroplanen och ska inte heller finnas något i organisationen som motiverar en personlig maktutövning över barnen.

Barn och för den delen alla människor är beroende av varandra. I relationen barn – vuxen är det beroendet starkt. Det ger oss vuxna en makt som barnen behöver förhålla sig till. I den bemärkelsen är vi vuxna alltid en auktoritet gentemot barnet, vi behöver därför reflektera och göra oss själva medvetna om barnens beroendeställning och vår egen makt. Frågan är om jag använder den makten genom att inta rollen som *den reglerande* eller som den som hjälper barnen till *självreglering*.

Den självreglering vi strävar efter att barnen ska nå syftar till att minska barnets beroende, man kan säga att vi strävar efter människans *autonomi*, det vill säga att klara sig i världen utan att behöva bli styrd av andra. I västvärlden är individens autonomi ett överordnat värde. »Motsatsen till autonomi är *heteronomi*, »främmandestyre», alltså att »styras och bestämmas av något annat (eller några andra) än en själv och det som ens förnufts förmåga anger som det riktiga.»²⁵

Vuxna har alltid makt över barn genom det beroende som finns inbäddat i relationen mellan barn och vuxna. Det är när vi inte förstår det och således slutar reflektera över barnens utsatthet som vi riskerar att bli auktoritära. Ett auktoritärt förhållningssätt kan inte hjälpa barnen till den självreglering som vi under de senaste två hundra åren strävat efter, en auktoritet i bemärkelsen främmandestyre blir ett överjag att rätta sig efter, i värsta fall utan att förstå varför. Att vara auktoritär i arbete med barn innebär för

mig att sluta sträva efter att ge barnen förståelse för orsak och samband i sitt handlande, vilket är en förutsättning för att kunna bli självreglerande och därigenom nå autonomi. Den vuxne har då gett sig själv rollen som den reglerande.

Kan vi se barn som jämlikar utan behov av att förhålla sig till någon form av auktoritet? Med frågan menar jag inte jämlika i form av människovärde som för mig är en självklarhet, utan som jämlikar i form av subjekt kapabla att likt vuxna bestämma vad som är det bästa för dem själva. Jag tror inte att barn kan vara utan vuxna som leder dem. Frågan är bara *hur* vi ska leda.

Jag tänker att Annas och mina historier om oss själva när vi var små kan tjäna till att appellera till barns identifikations och suggestionsförmåga. Vi gör oss förståeliga och därmed mer identifierbara i barnens ögon genom att visa att vi också har varit små och gjort tokiga saker. Samtidigt som vi berättar historier väcker vi tankar som tjänar till att hantera den situation som barnen själva nyss har varit med om.

I våra historier kan jag förutom identifikation och suggestion genom det omedvetna sätta dem i samband med Lev Vygotskijs sätt att förklara hur lärande genom information går till. Vygotskij menar att barnets psykologiska funktioner utvecklas med hjälp av och under deltagande av pedagogen. Han betonar att pedagogen både ska vara utmanare och ledare. Leif Strandbergs exempel ur *Vygotskij i praktiken* gäller lärande av vetenskapliga begrepp, men jag tycker att man där det står vetenskapliga begrepp i citatet nedan lika gärna kan tänka *de sociala beteendekoderna*, som är de lärodomar jag hoppas att barnen får ut av mina historier.

De vetenskapliga begreppen överförs alltså inte från den vuxne till barnet. De vetenskapliga begreppen överförs inte till barnets vardagliga begrepp. De vetenskapliga begreppen (som läraren i samarbete med eleven, bidrar med) öppnar istället ett rum eller en zon där barnets vardagliga begrepp kan ta plats. Barnet får en chans att lyfta in sina föreställningar i ett mer avancerat rum – och fortsätta sina aktiviteter där. De vetenskapliga begreppen banar sålunda väg för de vardagliga begreppens utveckling – barnet övertar inte automatiskt de vetenskapliga begreppen, de fortsätter att arbeta med sina vardagliga processer, men, i ett annat rum, på en ny nivå. Det nya rummet ger en skjuts åt barnets fortsatta utveckling av de vardagliga begreppen.²⁴

Vygotskij betonar att lärande är en interaktiv process som uppkommer genom samarbete mellan barn och pedagog.²⁵ För mig betyder det att jag som ledare inte kan proppa i barnen information som vi inte tar reda på var den hamnar. Var kan de placera ett stopp för springande, eller att man inte får säga dumma saker till någon, eller att man inte får slå om de inte förstår varför? Hur kan de då bli självreglerande i betydelsen att de inte kommer att springa eller säga dumma saker, eller slå någon även om någon vuxen inte säger till dem? De kommer att lära sig att man inte springer eller gör illa någon för då blir den vuxne arg, men om hon eller han inte är där då gör vi det.

Vi ska med hjälp av att ta reda på hur barnet har möjlighet att förstå information möta dem där de är och utmana dem. På så sätt kan vi medverka till ett lärande som nästan kommit från barnen själva genom det de visste innan och genom att ge dem ett rum för att utveckla sitt eget sociala beteende och för att förstå andras.

Jag ser att min personliga relation till barnen är viktig, att barns lärande rent av går genom min relation till den. Min relation till barnen hade inte sett ut som den gör om jag hade domderat och ställt mig över dem, eller bara stoppar konflikter och inte bryr mig om att ge barnen förståelse för vad som hände.

I alla exemplen är det barnens lek som riskeras. Martin vill fortsätta med sitt legobygge, sin kulbanelek och sin »blinda bocken» lek. Fanni vill sitta tillsammans med dem hon leker med och Ludvig vill freda sitt legobygge. Frågan är om vi medvetna om att det är just leken vi riskerar och försvårar genom dagsplaneringen och de regler vi har.

I en programserie under 1990-talet följde ett tv-team en förskolas verksamhet. Barnen tillsammans med pedagogerna fick ingå i ett lekprojekt. Förskollärare framställde den gemensamma leken med barnen som det mest positiva. »Den gemensamma erfarenheten gjorde barnen lättare att styra, men den skapade också möjligheter till nya möten mellan barnen och pedagogerna. De kunde utveckla nära relationer på ett sätt som de inte haft möjlighet till tidigare». De vuxna fick en annan förståelse för leken och hur den fungerade. Genom det hade de lättare att förstå och möta barnens krav på avskildhet och deras behov av att styra sig själva. Det gav de vuxna insikt om hur barnens lek hämmades genom de gränser tid och rum sorterades in i.²⁶

Jag vet ingen pedagog som skulle säga emot. Ändå är det just leken vi riskerar i alla mina exempel genom den rutinerade struktur som vi har byggt upp. Kan det vara så att den lek Hillevi och flera med henne ser, eller rättare sagt inte ser, skiljer sig från det som de själva upplevt som lek

när de var små och att de därför inte kan känna igen den. En del av oss ser lek och en del av oss ser »spring». Jag tror att varken min kollega, som klagade på att Hajens barn sprang, eller Hillevi såg att det var en lek som barnen höll på med. Regleringar gällande saker i olika rum tyder också på att man inte ser leken.

I min berättelse såg jag för en sekund den ordning som nu råder på min gamla avdelning som behaglig. Ludvigs fråga om jag skulle berätta hemligheten med deras gömda legobyggen eller inte fick mig att vakna. Jag dras tillbaka från min vuxenvärld där ordning är behaglig, till barnens värld, där vår vuxenordning kan vara stoppande. Sett ur barnens ögon kan det inte vara speciellt behagligt att inte få använda sin fantasi till att förvandla kaplastavar till fiskpinnar eller till att »gå på utflykt» med filter och väskor eller till att få spara legobyggen på ett säkert ställe. Vi ser och bemöter barns lek på olika sätt. När jag ser mina exempel genom litteraturen kan jag förstå att det finns en tendens i vuxenvärlden att inte tillskriva leken samma värde som barnen försöker visa oss att den har.

RELATIONEN BARN-VUXEN

Det är som om det fanns två sorters liv: det ena allvarligt, respekterat, det andra mindre värdefullt, som tolereras med överseende. Vi säger: människor i vardande, blivande förvärvsarbetare, morgondagens medborgare. Detta är vad barnen ska bli, det verkliga livet för dem kommer att börja på allvar först så småningom, någon gång i framtiden.

Barnen utgör en avsevärd del av hela mänskligheten, av befolkning, folk och nationer, de är invånare, medborgare

och våra ständiga följeslagare. De har funnits, de finns här och nu, och kommer alltid att finnas. Skulle det finnas ett liv som bara är på låtsas, nej, barndomen utgör en lång och viktig tid i en människas liv.²⁷

Enligt den finska forskaren Leena Alanen »bestäms barns position i samhället av

generationssystemet, vilket lyfter fram barns beroende i relation till en normerande vuxenvärld.» Alanen menar att det handlar om en relationell process som skulle kunna jämföras med hur kvinnan i relation till mannen länge har betraktats och att det kan liknas vid det sätt på vilket samhället är uppbyggt med mannen som norm. På samma sätt kan vi se på barn i relation till vuxna, normen är vuxenvärlden och barnen är de som avviker och behöver anpassa sig. Utifrån det perspektivet har barn länge beskrivits och setts som outvecklade och maktlösa *becomings* i jämförelse med vuxna som setts som fulländade (*human*) *beings*.²⁸

Pedagogen Margareta Normell skriver att det både är lättare och svårare att växa upp i vårt land idag jämfört med för femtio år sedan. I dagens samhälle är normerna för vad som är rätt och fel inte lika självklara som de tidigare var i det rätt homogena samhälle som var Sverige då. Massmedias budskap om hur man ska vara och göra har i många fall övertagit föräldrarnas och pedagogernas roll som förebilder. Detta betyder att de vuxnas auktoritet måste förtjänas, den är inte längre given i kraft av det generationssystem som Alanen beskrev. Normell menar att pedagogernas »personliga egenskaper är viktigare nu än förr».²⁹

I ljuset av bland andra Vygotskijs teorier talar vi idag hellre om lärande som en relationell process, inte som förr

en process av inlärnin g från lärare till elev, eller i förskola-
lans termer från pedagog till barn. Detta ställer krav på pe-
dagogens personliga kvaliteter, och »till dessa hör förmågan
att skapa goda relationer.»⁵⁰ Dessa krav betyder för mig att
det inte längre ens är möjligt att se barn ur ett generations-
system där vuxna automatiskt »ges tillstånd» att tillhöra den
dominerande normen.

Normells text leder mig vidare till de tankar som finns
i ReggioEmilia-filosofin. Malaguzzi talade om den koper-
niska kullerbyttan och refererar till Nikolaus Kopernikus
upptäckt på 1500-talet att solen inte kretsade kring jorden,
utan tvärtom att jorden snurrar kring solen. Han använde
metaforen för att ställa tankarna om barnets förhållande
till vuxna på ända. Det är inte barnen som ska anpassas till
de vuxna, utan de vuxna som ska anpassa sig till barnen.⁵¹
Tanken om den viktiga personliga relationen till barnet
blir för mig en förutsättning för att göra den »koperniska
kullerbyttan» och ställa barnets behov och erfarenheter i
förgrunden i verksamheten. För hur ska vi veta något om
barnets behov, erfarenheter och förutsättningar om vi inte
har en personlig relation som gör det möjligt för oss att veta?

I mina exempel nonchaleras eller syns inte barnens be-
hov, deras handlande och behov regleras av struktur och
regler uppgjorda av vuxna. Jag själv är med och upprätthål-
ler strukturen. Jag förminskade i exemplet Martins vilja att
vara kvar inne till en fråga om han skulle ha galonbyxorna
på sig eller inte och lät Inger och Gun avgöra att han borde
vara med på leraktiviteten, trots att han inte ville. Sett ur det
perspektivet är det av vikt att jag och andra pedagoger på
förskolan gör klart för oss vilken relation mellan barn och

vuxna verksamheten ska vila på. Vi behöver fundera över hur vi ska göra för att lära oss att tänka annorlunda, våga släppa kontrollen och ge barnen rätten att vara medskapare av sig själva och sitt lärande.

Min son lärde mig ett nytt sätt att tänka. För ett par veckor sedan ville han gå på en fotbollsmatch mellan Djurgården och Malmö. På mitt konsekvenskalkylerande vuxenvis sa jag: »Men tänk om det kommer massa fotbollshuliganer och du hamnar mitt emellan.» Han svarade: »Men tänk om det *inte* gör det då.» Ja, tänk om det *inte* gör det, hur blir det då? Troligen får han en fantastisk kväll ihop med sina kompisar, kanske ett minne för livet.

Tanken är användbar, för tänk om det *inte* blir rörigt om bara hälften av barnen vill gå ut på förmiddagen. Och tänk om det *inte* blir rörigt om de får använda saker och disponera rummen som de vill och behöver, tänk om de *inte* blir odisciplinerade om de får avgöra själva om de ska vara med på aktiviteter eller inte. Om det *inte* blir så, hur blir det då? Kan vi använda den tanken till att våga dela med oss av makten i organisationen till barnen?

REGELSTYRNING

Barn kan inte skilja mellan viktigt och oviktigt. Ordning och systematiskt arbete är dem främmande. De är tankspridda och glömmer, nonchalerar, försummar. De är omedvetna om kommande ansvar. Vi måste instruera, handleda, ingripa, bromsa, undertrycka, reda ut, varna, förhindra, tvinga och bekämpa. Vi måste bekämpa nycker, infall och envishet. Vi vill inpränta betydelsen av försiktighet, varsamhet, fruktan och ängslan, misstänksamhet mot onda avsikter.

Vi vet att inte ens den största försiktighet är något säkert skydd, och det gör oss ännu mer misstänksamma. Vi vill ha ett rent samvete, vi vill inte ha något att förebrå oss om något skulle misslyckas.⁵²

Det blir en krock mellan Malaguzzis syn på det rika barnet, det barn som vi bemöter i dialog och vårt sätt att sätta regler för barnens handlingar. Explicit säger vi att det är det tredje barnet vi ser, men implicit syns som jag beskrivit tidigare, en syn som snarare för tankarna till det andra av Malaguzzis tre barn. Det sätt vi organiserat verksamheten och sätter upp regler för barnens handlande visar sig vara en barnsyn som för tankarna till det andra barnet, det vill säga det barn som har resurser, men inte får använda dem. Det barn som vi inte bemöter i dialog. Sättet att reglera verksamheten förefaller också vila på det generationssystem som Alanen beskriver, där vuxna utgör normen som barnen behöver anpassa sig till.

I samma stund som jag lyssnar och möter barnen i dialog och förstår varför de bryter mot en regel ställs jag inför ett val. Jag kan välja att låta dem hållas eftersom de behöver det eller att upprätthålla regeln. Om jag inte möter barnen i dialog och tar reda på varför de till exempel springer behöver jag inte reflektera över om jag ska stoppa dem, eller låta dem fortsätta. Då kan jag stoppa dem förbehållslöst. Det finns en skillnad i att se eller inte se det barn menar med sitt handlande, om man väljer att inte försöka förstå ställs man aldrig inför valet att låta dem hållas trots att reglerna säger emot.

Om min plikt som pedagog är att följa de regler som satts upp för barnen att förhålla sig till och därmed för oss pedagoger att upprätthålla så får jag problem om jag bemöter

barnen i dialog och tar reda på vad de behöver göra. Som pedagog kommer jag då att slitas mellan det som är etiskt riktigt att tillåta barnen att göra och det som av organisationen bestämts som det riktiga för dem.

Som ett tankeexperiment vill jag använda mig av en metod som John Stuart Mill använde när han ville hävda kvinnors lika rättigheter. Han gör en tankevända genom att beskriva den verklighet som var och dessutom göra en jämförande reflektion där han föreställer sig att det välkända skulle kunna vara ordnat på ett annat sätt.⁵⁵

Sett ur ett tvärtomperspektiv är det lättare att se det absurda i det vi vanligtvis betraktar som normalt. Jag vill använda metoden genom att sätta in vuxna i liknande situationer som vi sätter barnen i. Hur ser reglerna ut då? Kanske som i stycket nedan.

Jag sitter på kontoret med en hel hög med papper eftersom jag ska sätta ihop månadsbrevet till föräldrarna. Jag vill bli klar med dem nu, för på eftermiddagen tänkte jag dela ut dem. Hillevi har ropat att jag strax måste avbryta för den grupp jag ingår i ska arbeta med lera, så jag skyndar mig. Jag skulle behöva nitapparaten, men den ligger i ateljén och jag vet att jag inte får flytta den till kontoret. Jag funderar en stund på ifall jag skulle hinna plocka ihop alla papper, ta med dem till ateljén och nita där, men det skulle ta för lång tid. Jag skulle så gärna vilja göra klart det jag håller på med. Ska jag ta en chansning med nitapparaten? Jag ser efter var Hillevi är, hon syns inte till. Då tar jag sats och springer in i ateljén, får tag i nitapparaten och fortsätter springa mot kontoret. Precis när jag tror att jag klarat mig hörs Hillevis arga röst: »Stopp, inget spring inomhus! Om

du ska springa får du gå ut! Och vad har du i handen Lotta?»

Nu blir jag avslöjad. Hillevi ser arg ut, hon tar ifrån mig nitapparaten och säger till mig att den »bor» i ateljén. Hoppas att jag inte behöver gå ut nu för det är tio grader kallt ute. Jag har tur, hon säger att jag ska gå och sätta mig vid lerbordet istället. Jag gillar att hålla på med lera, men har ingen lust att hålla på med det just nu. Jag vill verkligen göra klart månadsbrevet istället. Hillevi kommer att bli arg om jag inte sätter mig, så jag gör det. Det är så pinsamt när hon skäller på mig inför alla kollegor. Förra veckan när jag rådde drömma mig bort lite i hallen när vi klädde på oss, röt hon åt mig att det var fler som ville gå ut. Klart att kollegorna blev sura när de förstod att det var jag som sinkade dem, de stod ju och väntade på sin tur att få komma ut i hallen och klä på sig. Det hade känts bättre om jag hade fått lägga ner papperen i min låda, det hade känts säkrare, men de måste sparas på samma hylla som alla andra sparar sina papper. Hoppas ingen rör dem nu när jag håller på med lera, för då får jag börja om igen.

När jag skriver blir det tydligt att jag aldrig skulle ha accepterat Hillevis styrande över mig. Det roliga med att arbeta med lera skulle ha varit förstört av tvånget att göra det just då och jag känner hur pinsam och utsatt jag skulle känna mig om jag fick skäll inför kollegorna. Regeln att inte använda sakerna i de rum de behövs i verkar för mig än mer absurt när jag tänker på hur det skulle ha kunnat se ut för mig. Som vuxen kommer jag inte att behöva hamna i situationerna som dem vi försätter barnen i. Jag kommer inte det, därför att jag skulle kunna prata med den som försökte bestämma saker åt mig på ett sätt som hon eller han skulle

förstå och säkert lyssna på. Sett ur Alanens generationssystem är vi på samma nivå i hierarkin och jag skulle ha en mycket större chans än ett barn att göra mig hörd. Ingen skulle heller se mig som en person som behöver styras och regleras eftersom jag är vuxen. Så vilken etik följer vi när vi sätter regler i verksamheten, är det den som säger oss att vi ska styra eller den som säger oss att vi ska följa?

I Reggio Emilia ville de bryta den auktoritära traditionen som var rådande och skapa ett demokratiskt samhälle där också barnens röst var inkluderad. Jag ser det som fundamentet i hela filosofin. Mina exempel har visat att vi har en bit kvar. Den vision om att barn kan och ska tillåtas få tänka och handla själva som Reggio Emilias förskolor vilar på, försvinner alltför ofta i vår organisation. Kvar blir ett utbud av material och tillgång till ateljéer, kontrollerade av oss vuxna. När jag genom litteraturen reflekterat kring mina exempel blir det klart för mig vad det är som felar. Det rika barnet som man bemöter i dialog och lyssnar på finns inte med. Exempelen har visat tillfällena och regleringar i miljön som gör att barnens röst kommer bort, den hörs inte och makten över verksamheten har stannat kvar hos oss vuxna och gjort det legitimt för oss att styra barnen. Genom Malaguzzis tankar förstår jag att vi inte har gjort klart för oss för vilket barn vi ordnar verksamheten och kanske har vi inte reflekterat över att vår egen syn på vad ett barn är skapar dess förutsättningar.

Inskolning

Om förnyelse och
gemenskap på förskolan

EVA SCHWARZ

Inskolningen är barnens första dagar och veckor på förskolan. De ska vänja sig vid verksamheten, personal och de andra barnen. De flesta som arbetar på förskolan är medvetna om att det är en känslig process, som kräver omsorg och uppmärksamhet. Men vad är det egentligen som står på spel? Vi kan se på frågan ur åtminstone två olika perspektiv: Å ena sidan finns det ett litet barn som är nybörjare. Barnet måste hitta sin plats i en redan etablerade gemenskap av vuxna och andra barn, i en institution med strukturer, rutiner och ett uttalat pedagogiskt syfte som är att främja dess utveckling och lärande. Å andra sidan är det förskollärarens perspektiv som prövas. Hen är beroende av en relation till barnet för att kunna uppfylla sin roll: Kommer hon acceptera mig? Kommer jag att få trösta honom? Kommer det att finnas förutsättningar i verksamheten för att etablera en relation?

Det är den första aspekten av inskolningen, barnets introduktion till verksamheten, som forskningen har fokuse-

rat på, medan det har skrivits tämligen lite om pedagogens tillblivelseprocess under en inskolning. Jag bygger min text på Nina Erikssons beskrivning av olika inskolningssituationer som hon som erfaren barnskötare har varit med om och berättar om i denna antologi, samt på egna etnografiska fältstudier på en förskola i Södertälje.¹ Erikssons berättelse och mina fältstudier tjänar som utgångspunkt för en reflektion över inskolningens betydelse för pedagogens och barnens förståelse av förskolans verksamhet och deras egen roll i detta. Här tar jag också hjälp av Daniel Sterns tolkning av det lilla barnets intersubjektiva värld och Hannah Arendts analys av det offentliga rummet som en potentiell plats för mellanmänsklig gemenskap men också för isolation och utsatthet. Syftet med min text är en bättre förståelse av förskolan som en plats där människor möts på olika villkor, där olika former av socialitet skapas. Detta snarare än att svara på den pedagogiska frågan om hur institutionen ska struktureras för att möjliggöra vissa former av socialt lärande, eller på den utvecklingspsykologiska frågan om hur anknytningen mellan pedagogen och barnet går till.

OM ATT VARA NY PÅ FÖRSKOLAN

Redan begreppet »inskolning» visar att det är barnets första steg in i det institutionella utbildningssystemet. När ett barn i Sverige börjar på en förskola är det i genomsnitt 18 månader gammalt.² Hen har lärt sig att gå och kan säga några ord. De som känner barnet kan kommunicera med det och känner till dess personlighet, intressen och rädslor. Barnen har under sin relativt korta livstid skaffat sig vissa vanor och

har etablerat nära relationer till några personer. Hen är van att bli tröstad på ett visst sätt, van vid vissa nattningsrutiner, och vid en viss roll i sin familj. För barnet, som ska skolas in, är inskolningen en övergångsprocess från hemmets värld till det offentliga rummet. Hen lämnar under en viss tid sin bekanta miljö, hemmet, och möter en helt ny värld: förskolan. Jag föreställer mig att det är en väldigt kroppslig erfarenhet. Förskolan är ett universum av nya sinnesintryck, det luktar annorlunda⁵, det finns många okända röster, ljud, artefakter och stora och små människor som rör sig genom rummen i olika takt. Några av de artefakter och leksaker som finns där är kanske genast intressanta, lockar till lek och utforskande. En del av det som barnet är bekant med sedan tidigare är med på förskolan, en förälder, som dock kan bete sig annorlunda än vanligt. Föräldern kanske pratar på ett annat sätt och rör sig osäkert i den nya miljön.

För personalen är »inskolningen» en rutinsituation. Den kommer som en del av förskolans årscirkel, som hösten efter sommaren. Det finns strategier, planeringar, teoretiska och praktiska modeller om hur en inskolning ska gå till, när den bedöms som »lyckad», »avslutad» eller »problematiske». Det är pedagogen som tillsammans med föräldrarna ska stå för övergången från hemmet till förskolan, som ska introducera det nya och bekanta sig med barnet. Nina Eriksson beskriver i fyra korta berättelser olika inskolningar som hon har varit med om som pedagog. Erikssons berättelser visar att det inte bara är barnen och pedagogens roll i relation till barnen som prövas. Även föräldrarna påverkas och påverkar processen då de möter sina känslor, förväntningar och

föreställningar om vad som är normalt. I Erikssons berättelser är det separationen från föräldrarna som framstår som inskolningens »kärna». I den första berättelsen, »Mamman som vill smita iväg», skriver Eriksson om den spänning som finns i situationen:

Jag väntar på att mitt inskolningsbarn Pär, som är ett och ett halvt år, och hans mamma ska komma. Vi är inne på den andra inskolningsveckan och allt har gått bra än så länge. Pär är nyfiken på vår miljö och jag tycker att vi har fått bra kontakt med varandra. Idag ska hans mamma pröva att gå ifrån för första gången.

Pär är nu ett »inskolningsbarn». Rollen har tillskrivits honom under de senaste dagarna på förskolan och det är Eriksson som pedagog som har ansvar för honom i denna roll. Utmaningen för henne är att lära känna föräldrarna och barnet. Hon måste tolka de få ord han talar, ord som är kopplade till hemmets kontext, betecknar viktiga föremål och personer där. Det gäller att förstå hans rörelser, uttryck för trötthet, glädje och sorg. Pär har ännu inte ord för det som finns på förskolan eller för det han möjligtvis saknar där. Det är Pärs andra vecka på förskolan och Eriksson tolkar hans beteende som att han är »nyfiken». De har fått »bra kontakt» med varandra, men idag ska mamman gå iväg en stund. Det är nu situationen blir problematisk för Pär. Även om han kanske har märkt vissa förändringar i sin vardag, den dagliga promenaden till förskolan och att föräldrarna kanske betar sig ovanför när de är där, så har han ingen explicit förståelse av vad som pågår, han vet inget om inskolningsrutinens upplägg. Och nu ska mamman gå.

Eriksson närmar sig sitt »inskolningsbarn» i små steg, med försiktighet och en viss passivitet. Det finns en ambivalens i situationen: I relationen till Pär är även Eriksson ny, ny inför honom, i en ny situation med en ny människa. De vet inte än vad de kan förvänta sig av varandra. Ändå är inskolningsprocessen inget nytt för Eriksson, det är en del av hennes professionalitet, i någon mån en rutin som hon har varit med om många gånger. Ambivalensen bygger på en asymmetri i relationen mellan Eriksson, mamman och Pär. Det är en asymmetri som är karakteristisk för många relationer i en professionell kontext: På den ena sidan har vi någon eller några som befinner sig i en till stor del obekant och existentiellt unik situation, i detta fall Pär och hans mamma. För Pärs mamma är det en väldigt viktigt situation. Det måste »funka». Hon måste tryggt kunna lämna sitt barn på förskolan. På den andra sidan har vi pedagogen, som har valt att yrkesmässigt förhålla sig till sådana situationer och som har lärt sig att hantera dem. En professionell och rutinerad person som besitter praktisk och även teoretiskt kunskap om situationen. En som kan se mönster och som till viss del kan förutse och styra över det som händer. Pedagog, i detta fall Eriksson, har utifrån ett anknytnings-teoretiskt perspektiv en viss tolkning av relationen mellan barn och förälder. En erfaren pedagog vet att ett barn som gråter när föräldrarna har lämnat rummet, med glädje kan börja leka bara några minuter senare, eller att ett barn som under några veckor inte alls har visat tecken på oro, plötsligt kan börja bli ledset och osäkert vid varje lämning. Som förälder kan den professionella rutinen vara obegriplig: Hur är det möjligt att det som är en så viktig dag i mitt liv, när jag

lämnar mitt barn på förskolan för första gången, bara är en vanlig dag på jobbet för den andre? Hur kan den personen uppträda så lugnt när mitt barn gråter?

Hur ser det ut för Pär? I relation till ett så litet barn visar sig den professionella asymmetrin på ett strukturellt helt annat sätt: För det *första* har han nog ingen explicit förståelse av situationen, han vet inte som de vuxna att det är en »inskolning» som är på gång.⁴ Inte heller att det är början på många dagar och veckor på förskolan, att det som kanske är nytt och spännande kan komma att bli en del av hans vardag. Pär har nog ingen förståelse av att han ska *träna* sig i att ta avsked från mamman, att hon inte går idag för att hon till exempel »måste till jobbet», men för att det är en del av inskolningen. Detta kräver ett utifrånperspektiv på situationen som Pär troligtvis inte har. Pär känner för det *andra* inte heller syftet med pedagogens – av läroplanen tillskrivna – professionella roll i relation till honom: att ge omsorg och främja hans utveckling och lärande.⁵ Han kan dock, tänker jag, redan i denna tidiga fas skilja mellan *olika sätt* på vilka pedagogerna närmar sig honom. Han kan känna skillnaden mellan en lugn vuxen, en erfaren pedagog, som har skolat in många barn och en vuxen som visar tecken på nervositet eller oro. Hur pedagogen förhåller sig kommer att påverka hans tolkning och värdering av situationen. Det är, för det *tredje*, inte heller Pär som har sökt sig till förskolan utan föräldrarna.⁶ På det sättet har situationen med Pär något ofrivilligt över sig. Pär har inte valt att vara på en förskola, han är beroende av att relationen till pedagogen etableras. Hur denna relation kommer att fyllas med mening är inte bestämt. Det kommer att visa sig.

När relationen mellan barn och pedagog är etablerad kan det vara så att barnet söker sig till just den pedagogen när hen behöver hjälp med något, vill bli tröstad eller behöver uppmärksamhet. Detta är dock inget som pedagogen kan förutsätta eller tvinga fram, det visar de olika exemplen vi kan hitta i Erikssons text. I och med att barnet inte känner till förskolans verksamhet och dess normer bär det i sig en möjlighet att *förnya* verksamheten. Det nya barnet som kommer till gruppen är ett moment av oförutsägbarhet i en annars ganska strukturerad och rutinerad verksamhet, som gör att personalen kanske är extra uppmärksam, eller till och med spända. Det nya barnet kommer in till förskolan som en potentiell revolutionär, som kan leda till att rutiner bryts upp, relationer struktureras om och nya konstellationer skapas. Pedagoger med lång erfarenhet vet att ett enda barn kan ändra en hel grupp barn och vuxna. Den potentiella revolutionären kan ifrågasätta vanor och rutiner, kan helt och hållet vägra att sitta med de andra barnen eller sova i vilorummet. Hen kan också utmana en erfaren pedagogs kompetens och kunskap, till exempe inte låter sig tröstas av personalen eller om pedagogerna helt enkelt inte förstår barnet. Eriksons tredje berättelse »Olle gråter och gråter» visar på denna problematik. När mamman går blir Olle ledsen:

När jag försöker få honom att titta på saker som vi lekt med tidigare, blir han arg och ålar sig ner från min famn. Olle går ut till hallen, ställer sig vid dörren, gråter och ropar på mamma. Jag följer med, tar upp honom igen och försöker trösta honom. Han hämtar andan en stund men börjar gråta igen.

För Eriksson är det en svår situation. Om hon vill följa inskolningens program, det vill säga idén att föräldrarna ska lämna förskolan under den första veckan, måste hon utsätta honom för sorg. Hon kan dock också ändra på »programmet», hitta ett annat sätt att förhålla sig till situationen. Hon kanske kommer fram till insikten att Olle inte är redo för att bli lämnad, eller att någon annan ska ta över. Det är möjligt att hon kommer fram till att det sättet som hennes förskola är organiserad på gör det svår att bygga upp en trygg relation till barnet, eller att överhuvudtaget förhålla sig till det individuella barnet. För att kunna avgöra detta måste hon dock få en uppfattning om barnets syn på saken. Men vad vet vi egentligen om barnets perspektiv på inskolningen?

BARNETS PERSPEKTIV: EN HORISONT AV MÖJLIGHETER OCH EN KÄNSLA AV SJÄLV

Relationen mellan barn och pedagog är i Erikssons olika berättelser inte uteslutande asymmetrisk. Som jag ser det, riktar hon sig mot de olika barnen som personer i unika situationer och inte bara som »inskolningsbarn» som ska sorteras in i den befintliga verksamheten. Detta ställer krav på henne. Hon måste hitta ett sätt att bemöta just detta barn, denna pappa, hitta en leksak som just detta barn tycker om. Jag tycker att det återigen pekar på ambivalensen i själva inskolningsproceduren. Som Erikssons berättelser visar kan erfarenhet och rutin ge pedagogen en viss säkerhet. Ett barn som gråter och visar tecken på stor frustration och sorg, kan senare komma in i en fas där hen stannar på förskolan med glädje. Vetskapen om denna möjlighet kan hjälpa pedagogen att se barnets gråt eller nonchalans både

som ett uttryck för en möjlig krissituation och som ett steg i en process med att lära känna varandra. Å andra sidan måste barnets potentiella sorg eller känslighet tas på allvar. Pedagogen måste kunna *tro* att det går bra, att det är bra att vara på förskolan, men kan inte *veta* att så är fallet för just detta barn.

För att tolka läget rätt krävs en förståelse för just det individuella barnets situation här och nu. Men hur kan pedagogen skaffa sig en sådan förståelse? Det är en fråga som inte bara Eriksson ställer sig utan som är en central metodologiskt fråga för forskning om små barn. Hur kan vi förstå barnets perspektiv på förskolan? Vi kan ju inte bara fråga ett så litet barn: Hur är det egentligen? Pär, Olle och de andra barnen kan inte ge svar på frågan med ord. Men betyder det att vi inte vet någonting alls? Är Olles gråt obegripligt? Förstår vi inte vad Pär menar när han tar en leksaksbil försiktigt i handen? Är det inte snarare vi som forskare eller pedagoger som saknar begrepp och språk för att beskriva barnets perspektiv? Det vi utgår ifrån är att ett litet barn har andra kognitiva, emotionella och fysiska förutsättningar att tolka situationen än vuxna. Men vad menar vi egentligen med det? Har inte alla olika förutsättningar för att tolka en situation? Frågan om »barnets perspektiv» och »barnperspektiv» har sysselsatt förskoleforskningen de senaste åren.⁷ Gunilla Halldén påpekar att forskning som tar hänsyn till barnets perspektiv innebär att barn inte studeras som några som är på väg mot vuxendom, men som är intressanta i sin egen rätt. Det implicerar att det är en förståelse av barnens erfarenheter som måste vara avgörande för analysen av barns livsvillkor.⁸

I min analys av barnens möjliga perspektiv på inskolningen är jag inspirerad av den amerikanska utvecklingspsykologen Daniel D. Sterns beskrivning av det lilla barnets utveckling av självet i samspel med sin omgivning, om hur det upplever sitt varande med andra.⁹ Stern är intresserad av barns förstapersons perspektiv, av hur barnen upplever den interpersonella världen.¹⁰ Han tillskriver barn ett slags preverbal »känsla av själv» i relation till andra. Stern utgår ifrån att barn har en känsla av själv långt innan de kan prata. »Självet» karakteriseras inte som en privat sfär, som finns »inuti» barnet, men som något som uppstår i relationen till omvärlden. Detta gör just Stern intressant för ett utforskande av små barn på förskolan, som ju inte kan prata och som man inte kan fråga om hur de upplever situationen. Stern kan hjälpa oss att förstå hur ett barns perspektiv på inskolningen konstitueras dels av det sätt de andra inblandade riktar sig mot barnet av det intersubjektiva rummets fysiska och sociala kvalitéer, rummets gestaltning, stämningen. Barnets »känsla av själv» är enligt Stern ytterst beroende av den känsla som andra ger det: det finns en ömsesidighet i relationen mellan vuxen och barn. Stern påpekar också att det finns en viss cirkularitet i vårt forskande förhållnings-sätt till barnet: Så snart vi försöker dra slutsatser om barnets faktiska upplevelser kastas vi tillbaka till våra egna subjektiva upplevelser som inspirationskälla.¹¹ Denna cirkularitet verkar vara oundviklig. Frågan är dock hur vi, och det gäller både forskare och pedagoger, förhåller oss till den. Hur kan vi använda oss av våra egna erfarenheter för att tolka barnens erfarenheter? Hur radikalt olika är barns och vuxnas perspektiv på världen?

Stern ifrågasätter en skarp gränsdragning mellan barns och vuxnas relation till omvärlden. Utvecklingsteman som till exempel autonomi och tillit är inte något som sker endast i åldersspecifika sensitiva perioder utan är teman för ett livslopp.¹² Detta är intressant för förståelsen av inskolningens betydelse: Inskolningen innebär, om man följer Stern, en fas av separation, men det är inte bara själva separationen eller relationsbyggandet som är relevant här, inskolningen är något som kommer att prägla hela vistelsen på förskolan (och hela livet). Barnens, föräldrarnas och pedagogernas interaktion kommer att präglas av dessa teman, eftersom barnet också fortsättningsvis kommer att konfronteras med frågan om tillit, närhet och avgränsningen mellan sig själv och andra. Inskolningen kan vara ett moment då denna »livsproblematisering» aktualiseras på ett konkret plan. Eriks-sons berättelser visar att föräldrar och pedagoger utsätts potentiellt för utvecklingsproblematiken, för frågor om tillit eller självständighet. Här kan vi också dra metodologiska slutsatser: Om det är så att vi kämpar med liknande utmaningar som vuxna, och om det är så att vi utsätts för denna problematik just för att vi kontinuerligt etablerar vår förståelse av vårt eget liv och världen omkring oss i relation till andra, betyder inte det att vuxnas och barns perspektiv betingar varandra? Utmaningen för pedagogen och för forskaren är då att fånga de olika sätt på vilket det sker och att reflektera kring hur våra invanda perspektiv begränsar oss: Ett gråtande barn tolkas nog omedelbart som ledset, detta utan att man först måste tänka sig själv på barnets plats och utan en kognitiv ansträngning av igenkännande. Barnet är ledset och det är så hen möter världen i sin sorg.

Samtidigt kan sorg betyda så många olika saker. Det finns en kontext till sorgen. Den är inte allmän, men specificerad just för detta barn på denna plats i världen. För att kunna närma sig denna plats behövs det mer än ett omedelbart igenkännande av sorgen *som sorg*. Och detta är det tolkande arbete och den reflektion som både pedagog och forskare måste utsätta sig för. Pedagogens syfte är i första hand att kunna bemöta det konkreta barnets sorg på ett klokt sätt, att se sorgens betydelse i och för situationen: Är det bättre att trösta barnet med en gång eller att vänta tills det lugnar sig själv? Hur vill barnet bli bemött i sin sorg? Forskarens syfte kan vara att se sorgen i relation till pedagogens handlingsfält eller institutionens struktur. Eriksson intar i sin essä ett forskande perspektiv. Hon är intresserad av att förstå de konkreta inskolningssituationerna ur ett vidare perspektiv och reflekterar kring kunskapsmässiga, ekonomiska och sociala förutsättningar för att bemöta de olika perspektiven som finns i situationen.

Stern betonar att barnets »känsla av själv» utvecklas och förändras i relation till andra. Barnet kastas in i en situation vars förutsättningar hen inte kan förfoga över. Innan skrev jag att ett barn som saknar ett övergripande tidsperspektiv inte har någon förståelse för situationen i sin helhet, som en »inskolning». Situationen är för barnet öppen för tolkning. Hen måste skaffa sig förståelse av situationen för att kunna orientera sig i den. Detta gäller dock även för vuxna. Vuxna och barn har ett slags förförståelse för situationer överhuvudtaget, en repertoar av tidigare erfarenheter, möten med andra människor, rum och föremål, som hjälper dem att tolka nya situationer. Det är exempelvis olika från barn

till barn hur pass nytt, roligt eller skrämmande de upplever mötet med förskolan. Som Anna, i Erikssons tredje berättelse. Vid inskolningens tredje dag springer hon rakt in utan att ta notis om pappan som följer med eller om pedagogen som vill ta emot. Flera barn har kanske varit regelbundet på så kallade »öppna förskolor» eller åtminstone haft kontakt med andra barn. För några barn kan det dock vara helt nytt att på nära håll bekanta sig med nya människor, både vad gäller vuxna och barn i samma ålder som de själva. En annan aspekt är att inte alla barn har ett så kallat »tryggt hem» med trygga relationer och med en strukturerad vardag. Utifrån detta perspektiv visar sig förskolan för dem på ett helt annat sätt, kanske ovanligt ordnat, med förutsägbara vuxna som närmar sig dem med intresse.

Nina Eriksson skriver i sin text om vikten av att skaffa rutiner i det okända, att upprepa samma okända situation tills den blir känd: »Barnen introduceras i våra rutiner en i taget till exempel samling och utgång. Tiderna ökas stegvis efter vad barnen orkar med.» Rutinsituationerna, som upprepar sig varje dag, kan göra att barn tolkar vissa handlingar och artefakter som *konkreta* möjligheter. Mattan som rullas ut kan tolkas som ett tecken på att man komma att sjunga tillsammans. En leksak ses då inte längre som ett dött ting, men som en sak att leka med, som förflyttar barnet i ett rum som hon själv kan fylla med ljud, med rörelse och mening. Detta sker i många fall omedelbart. Ett barn känner igen saker som *leksaker*, en liten pall utmanar direkt till att krypa på, en liten plastko till att ta i handen och göra kända ljud: *muuu*. Eriksson beskriver hur hon framställer

meningssammanhang genom att visa barnen vad man kan göra med föremålen. Hon skapar med hjälp av dem en – för närvarande förmedlat – relation mellan sig och Pär:

Pär tittar på djuren som ligger nedanför soffan. Han tittar på mig och sen upp på mamma. Så glider han ner från mammas knä. Han tar kossan och säger »muu, muu». Jag svarar: »Ja så låter kossan muu, muu.» Pär tittar på mig, ställer ner kossan och tar upp fåret och vi säger båda »bää, bää». Han flyttar sig närmare mig.

Pär vågar närma sig Eriksson via leksaksdjuren. Steg för steg lyckas hon fånga Pär i en lek. Detta kräver en bra känsla för situationen av henne. Hur långt får hon gå innan Pär drar sig tillbaka igen? En hastig rörelse, ett steg framåt kan räcka för att förstöra. I »Olle gråter och gråter» tittar den gråtande Olle, vars mamma precis har lämnat förskolan, på när några barn bygger ett torn: »När tornet rasar ser jag nästan ett leende hos Olle som fortfarande sitter i mitt knä. Barnen bygger upp ett nytt torn som de rasar och Olle skrat- tar med de andra barnen. Sen hör han att någon går i dörren och bli ledsen igen.»

I Pärs fall verkar det finnas ett spänningsfält av krafter som han befinner sig i. Det uppstår en spänning mellan den nya världen, representerad av leken med plastkossan, som lockar honom och den kraft som den kända världen, mamman, utstrålar. Det finns en intressant analys av en liknande situation i Daniel D. Sterns *Ett litet barns dagbok*, när John, barnet utifrån vilket Stern skriver dagboken, kommer till en väntsal på en järnvägsstation tillsammans med sin mamma. Det är ett ställe där allt är främmande och stort för

John och där hans mamma är »den enda ö jag känner igen i detta okända hav». ¹³ Väntsalens rumslighet står för det nya. Den har ingen historia och genast aktiveras, skriver Stern, Johns behov av närhet och känslomässig bindning: »Mammas smekningar får honom inte endast att känna sig trygg och hel igen efter upplevelsen av upplösning, han blir också på nytt medveten om sig själv som en egen och fristående person längs konturerna av hennes kropp.» ¹⁴ Även mamman som är med i Erikssons berättelse kan beskrivas som ett kraftfält, en zon med bekant doft och röst.

PEDAGOGEN SOM BROBYGGARE

Eriksson beskriver sin roll som en »brobyggare» mellan olika horisonter, mellan det kända och okända. Hon är nästan som någon som lockar barnen över till den andra sidan. Detta kan dock också gå fel om hon gör för mycket eller för litet, hon står kanske i vägen, döljer barnets blick för något annat, exempelvis ett annat barn. Varje pedagog kan potentiellt misslyckats med rollen som förmedlare. Själva situationen visar hur sårbar pedagogens roll är. Om barnet vägrar att överlämna sig till pedagogen kan hon eller han inte uppfylla sin roll. På det sättet ställs hennes professionalitet på spel. Ett barn kan vägra att låta sig tröstas eller att bli lyft. Detta kan sedan tolkas som att »personkemin» inte stämmer och ordnas in i ett rutinmässigt sätt att prata om barn och relationer. Problemet med en förståelse av det slaget är att den möjligtvis förhindrar en grundläggande reflektion över barnet, pedagogens roll och deras relation.

Nina Erikssons text visar fram både hennes långa erfarenhet av inskolningar men också en förmåga att reflektera

kring sin egen osäkerhet när det gäller hennes roll. Denna osäkerhet visar sig i Erikssons fall framför allt i relationen till föräldrarna. I hennes första berättelse om »Mamman som ville smita» hamnar hon i en konflikt med mammans uppfattning av vad som är ett bra sätt att forcera barnets övergång till verksamheten. Mamman vill lämna förskolan när barnen har börjat leka, utan att ta avsked från barnet. Eriksson vill att mamman ta ett tydligt farväl:

»Nej», protesterar jag. »Du kan inte smita iväg utan att säga hej då.» »Jo, men nu är han glad och leker med de andra barnen.» »Ja, det gör han, men vi måste träna på ett tydligt hej då i hallen så att han förstår att du försvinner en stund, men också att du kommer tillbaka snart.

Erikssons professionella blick gör att hon ser situationen på ett helt annat sätt än mamman. Medan mamman tolkar situationen här och nu, sätter Eriksson situationen i ett större sammanhang. För henne handlar det inte om ett bra tillfälle att gå, men om frågan hur Pär lär sig att ta avsked. Detta återupprättar asymmetrin mellan mamman och pedagogen. En viss osäkerhet är dock kvar för Eriksson: Även om hon tror att hon vet vad som är bäst för Pär, så är det oklart för henne hur hon ska förhålla sig till mamman. Hon vet att mamman påverkar inskolningsprocessen, mammans trygghetskänsla är minst lika viktigt som Pärs.

Men osäkerheten är, vilket jag vill argumentera för, inbyggd i rollen som förskolepedagog, även om den inte alltid blir tematiskt för pedagogen själv. Att ta upp osäkerhet är kanske till och med ett tabubelagt ämne inom förskolans verksamhet. I forskningsstudier beskrivs inskolningen

ofta som en process av anpassning till redan befintliga strukturer. Barnet ses mer eller mindre som ett »objekt» i en sådan process.¹⁵ Det finns emellertid några etnografiska studier som framställer inskolningen som ett ständigt förhandlande och skapande av relationer, men också som ett sammanlänkande av olika förskoleordningar.¹⁶ Forskarna Maria Simonsson och Mia Thorell visar med sitt etnografiska material att inskolningen är en »komplex process, där såväl inskolningsbarnet själv som förskolegruppen och pedagogerna ingår.»¹⁷ En vidare fråga är dock hur själva inskolningen är konstruerad från institutionens håll. Finns det en öppenhet för »förhandlande och skapande av relationer»? Finns det en diskurs om varför inskolningen anses som en så viktig fas i den pedagogiska verksamheten på förskolan?

PLURALITET OCH GEMENSKAP:

ATT VARA EN BLAND ANDRA

En av de starkaste förändringarna för ett barn som börjar på förskolan är nog, tänker jag, att hitta sig själv i en pluralitet av andra barn. Det är människor i samma höjd, som rör sig på liknande sätt, som finner mening i liknande föremål, som vill ha samma leksak, som lämnas i hallen på morgonen och hämtas på eftermiddagen. När jag pratar med erfarna förskollärare eller barnskötare talar de ofta om att barnen skolas in »i verksamheten», »i barngruppen» och inte bara i en relation till en pedagog. I första avsnittet av min text har jag dock ägnat mig just åt relationen mellan barn och pedagog. Jag ska nu vända mig mot frågan om vilken betydelse pluraliteten av andra barn som en nybör-

jare möter på förskolan har för dess självförståelse som blivande »förskolebarn». Begreppet »pluralitet» har använts av den politiskt orienterade filosofen Hannah Arendt som en beskrivning av ett mänskligt grundvillkor. Att vi hittar oss själva bland andra människor, i familjen, men på ett explicit sätt i den offentliga sfären. Jag räknar här förskolan som ett av barnets första möten med en offentlig institution där hen tillskrivs en bestämd roll. Pedagogen på förskolan är en representant för offentligheten, den som ansvarar för att barnet kan ta rollen som förskolebarn.

Vad menas då med den »offentliga sfären»? I *Människans villkor* skiljer Hannah Arendt mellan två aspekter av termen »offentlig», på ett sätt som jag tycker är fruktbart för att förstå barnens sam- och tillvaro på en förskola: Den första aspekten refererar till »offentlig» som en plats där allt kan ses och höras av alla.¹⁸ I den meningen är världen som ett barn möter på förskolan verkligen en offentlig värld, en värld som delas med andra, man äter tillsammans, sover tillsammans och leker tillsammans. Rummen är oftast ordnat på ett sätt så att barnen syns och hörs. De andras blickar och röster är konstant närvarande.

En annan aspekt av det »offentliga» i Arendts mening relaterar till själva begreppet »värld». Världen är, enligt Arendt, något vi delar *med* andra och något som skiljer sig från våra individuella, privata platser i den.¹⁹ Denna gemensamma värld är en värld som är strukturerad av artefakter och interaktioner. Att vi delar ett rum med någon annan som alla andra har tillgång till, betyder också att vi kan dela på rummet och att vi använder det tillsammans. I barnens fall är det bord och stolar, leksaker som är förskolans »värld». I

sekvensen med Pär och leksakskossan uppfattar jag att det är pedagogen som skapar ett eget avgränsat rum mellan sig och pojken, det är leksakskon och fåret som knyter ihop människorna och som drar in Pär i en möjligt delad värld. Mamman som sitter på soffan symboliserar en egen värld i förskolans offentliga rum. Det är en värld hon delar med Pär, en värld som bygger på deras väl etablerade privata relation. Vad som är offentligt eller inte är alltså en fråga om perspektiv och om gränsdragning.

Förskolans värld är inte bara strukturerad av artefakter men också av pedagogernas handlingar och interaktioner med barnen. Enligt min uppfattning är det dock oftast andra barn som öppnar upp för en värld, där *gemenskap* är möjligt. Gemenskap är här ett begrepp som kan ses på ett visst sätt, barnen kan tolka »pluraliteten» de befinner sig i. Det är inte givet att en pluralitet av barn leder till en gemenskap, men pluraliteten är en förutsättning för det. Gemenskapen mellan barn, som den visar sig i leken mellan Pär och barnen med kossan, präglas inte av samma asymmetri som den mellan barn och pedagog. Relationen konstitueras inte av olika insyn i en överordnad agenda, ett ensidigt vetande om vilken sorts situation det handlar om. Här är det inte en lek i inskolningens syfte, men en lek i lekens namn:

Jag plockar med bondgårdsdjuren och en flicka kommer och låter som en ko »muuu, muu», hon tar kossan och ger den till Pär. Han tittar på henne och tar tveksamt emot kossan. Flickan vänder sig om och hämtar flera djur som hon radar upp framför Pär i soffan. Han petar ner dem och flickan ställer upp dem igen. De håller på så en stund, sen tröttnar hon på att plocka upp djuren och går iväg.

Flickan öppnar upp för en gemensam lek, men efter ett tag lämnar hon leken. Hon visar sig som en som redan är inne i förskolans värld. Hon kan röra sig fritt i den. På det sättet är deras relation inte jämlik. Men också Pär's horisont verkar ha öppnats en liten bit: »Pär tittar på djuren som ligger nedanför soffan. Han tittar på mig och sen upp på mamma. Så glider han ner från mammans knä.»

Här ser vi hur det fysiska rummet redan är fyllt av inter-subjektiv mening, av den andras närvaro, men också av en möjlighet för eget handlande. Det verkar som om Pär attraheras av plastdjuren, det framkallar en form av intervention – att hålla i dem och att prata med djurröst – som ska levandegöras i en lek. Pär's interaktion med pedagogen via djuren uppvisar ambivalensen som det offentliga rummet konfronterar barnet med: Å ena sidan betyder »offentligt» att världen är tillgänglig, att förskolans leksaker är tillgängliga för Pär, han behöver »bara» lämna mammans famn. Å andra sidan är rummet och leksakerna »offentliga» i meningen att det kan komma någon annan, med sitt eget perspektiv på världen, som ändrar på och öppnar upp den mot en okänd horisont som inte är den egna.

Men finns det en möjlighet till en delad värld på förskolan? Till en gemenskap utöver pluraliteten där man hittar sig själv som en bland andra i det offentliga rummet, men där man är med varandra? Hur kan man förstå en sådan gemenskap utifrån ett litet barns perspektiv? Frågan är nog också vilket förståelse av »pluralitet» pedagogerna har och vilka förutsättningar för gemenskap som finns i verksamheten: Finns det möjlighet att bygga upp relationer över tid? Finns det rum för att dra sig tillbaka för att leka ostörd?

Stöder pedagogerna barnen i att skapa en »egen värld» eller handlar det mest om ett underordnande i förhållande till »verksamhetens värld», till dess rutiner, plats och tidsplanering? Inskolningen är bara ett första steg. När man är väl inne i institutionen och har lärt sig var allting är, att man ska tvätta sig, sova, äta vid en viss tid och i en viss ordning så öppnar sig nya distinktioner. Att vara en del av förskolans verksamhet betyder också att det är möjligt att inom ramen för pluraliteten hamna utanför, att lämnas ensam bland de andra, att alltid vara i leken på de andras villkor, att pekats ut för sitt utseende eller sina kläder. Man kan bli »en bland andra» utan att vara med. Och det gäller båda pedagoger och barn.

* * *

Förskolan har på sistone fått en ny roll i utbildningsväsendet. Den anses som en del av utbildningssystemet och den nya reviderade läroplanen från 2010 betonar vikten av en introduktion till olika skolämnen som matematik eller fysik redan på förskolenivå. Förskolan är »barnens första skola», ett inledande steg i mer formaliserade läroprocesser. En lyckad »inskolning» betyder kanske inte bara att ett barn trivs på förskolan, känner sig säker och omtyckt men att det har »satts på banan» till en akademisk karriär, eftersom förskolan ska »lägga grunden för ett livslångt lärande».²⁰ Detta har det skrivits mycket om och det verkar som om man är överens om förskolans betydelse för barnets lärande.²¹ Det som jag ville ta upp i min text, är dock ett annat perspektiv på frågan om vad som följer efter barnens introduktion till

och på förskolan. Det handlar om vilken förståelse av socialiteten och av sin egen roll i detta barnen överhuvudtaget får på förskolan. Man kan säga att ett barns tillträde till förskolan betyder att det hittar sig själv som en bland andra, i en pluralitet med andra. Att vara en av andra kan ta sig många former, man kan vara en av andra som; sitter anonym på en buss någonstans, eller som sitter runt ett bord och äter tillsammans, eller som fördjupar sig i en rollek med någon. Det nya barnet bär också, som jag skrev ovan, i sig möjligheten att ta rollen som revolutionär och kan då påverka till ytterligare nya former, vilket är ett risktagande för båda sidor.

I min text har jag använd mig av Nina Erikssons sätt att beskriva inskolningen, av de former av tillvaro med barnen under inskolningen som hon har varit med om, som hon har reflekterad kring. Jag har försökt att lyfta komplexiteten i själva processen, de olika perspektiv som är inblandade, asymmetrin i relationen mellan pedagog, föräldrar och barn och en viss utsatthet även på pedagogens sida. Det är dock många viktiga frågor kvar. Några av dem berör den politiska dimensionen, eller förutsättningarna för det pedagogiska arbetet: Vilka förutsättningar finns på dagens förskola när det gäller att möta ett barn som är nybörjare? Vilka möjligheter finns för pedagogen att se sig själv som ny, som lärande subjekt i relation till barnet i vardagens rutiner? Finns det energi, tid och plats för att möta en ny människa och att uppleva sig själv som ny i mötet med denna person? Kommer det att finnas tid för att sätta sig i lugn och ro och vänta tills ett barn kryper ner från en föräldrars famn när det är redo för det? Det är frågor som också måste ställas.

Jag minns inte min första dag på förskolan, men jag minns min första skoldag. Jag minns vilka kläder jag hade på mig och hur det kändes att sitta i det stora klassrummet tillsammans med de andra barnen. Jag tror att jag var nöjd med att jag fick sitta lite längre bak i rummet. Detta så att jag kunde packa upp det där vinröda sammetsfodralet jag hade fått som inskolningspresent. Jag tog fram det och la det på bordet fram för mig och la mitt huvud på det. Det var mjukt och fint, det var festligt. Nu i efterhand, tror jag inte att det var den viktigaste dagen i mitt liv, men den var viktigt. Jag tror inte att Pär kommer att minnas plastkossorna och Nina som lekte med honom, eller soffan där mamma satt. Men jag tror att det ändå hade betydelse för honom.

Kvalitet i förskolan

Ett föräldraperspektiv

LOTTA VICTOR TILLBERG

SEPTEMBER – DET FÖRSTA ÅRET I FÖRSKOLAN

Sensommar. Stora björkar rör sig långsamt i vinden. Himlen är blå. Jag har bokat tid för att besöka de två förskolor som är aktuella. Har med mig en vän som själv har arbetat i förskolan, jag har bitt henne hjälpa mig i beslutet. Vi möts på gården av en pedagog som visar oss runt. Gården är fin. Tallar och björkar, kullar och stigar. Barnen som leker ser så stora ut. Min lille kille som hänger på armen är bara tio månader. Det är obegripligt att tänka sig att han snart ska ha en vardag utan mig. Jag ammar fortfarande.

Vi går in. Det är mitt första besök på en förskola. Inne på avdelningen ligger möbler huller om buller och på golvet ligger stolar omkullvälta. Papper och kriterier ligger utspridda här och där. »På den här avdelningen jobbar vi mycket med skapande», säger pedagogen och föser undan kläder på golvet för att öppna en dörr som leder in till nästa rum. Det verkar vara en ateljé, på väggarna hänger barnmålningar i oregelbundna rader. »Vi arbetar med barngrupper från ett

till tre år här», säger pedagogen och knacker på en ny dörr. »Det här är Camilla, som kan visa er tre till femårsavdelningen», fortsätter pedagog nummer ett. Camilla ser litet förvånad ut, hon verkar inte vara beredd på att ta emot besök men hon fångar passningen från kollegan. Vi går igenom en smal korridor. På väggen hänger personalens anslagstavla. Bland semesterscheman och policys sitter ett anslag med stora bokstäver: »På den här arbetsplatsen är det högt i tak», står det. Min lille kille börjar röra på sig på min arm, han är otålig. Bland alla proffs på barn här, känner jag mig plötsligt litet osäker. Hoppas han inte börjar tjuta tänker jag, och fingrar på skötväskan, har jag med mig allt jag behöver om jag måste göra ett snabbt blöjbyte? Jag är angelägen om att ge ett säkert intryck, vet inte varför. Nu kommer vi in på Camillas avdelning och där råder det ordning och reda. Barnens teckningar hänger på raka rader. Golvet är rent och bord och stolar står i linje. »Vi tycker det är viktigt med språk, vi satsar mycket på ord och siffror här», säger Camilla. De två avdelningarna är olika som natt och dag, fastän de finns i samma hus, delar gård och ligger vägg i vägg. Hur kan det vara så olika på en och samma förskola, tänker jag när vi tar farväl och stänger grinden.

MARS

Frosten har släppt men det är fortfarande kallt. Vi klär oss i vinterkläder. Här och där kan man se tussilago bryta fram ur torr vårjord. Min lille kille har erbjudits plats på en tillfällig förskola. Just nu är det för många barn i kommunen som behöver plats. Därför har kommunen hyrt en trea i ett vanligt bostadsområde. Inget verkar bli som man har tänkt

sig, när man är förälder. Det kommer att finnas två pedagoger på max tio barn, kan man verkligen lita på det? Om vi tackar ja till det här erbjudandet garanteras vi plats på den förskola som är vårt förstahandsval i höst. Jag är skeptisk. Han är så liten. Ska han behöva byta förskola efter bara några månader?

Vi åker och hälsar på i den tillfälliga förskolan, som inte ens har öppnat. I en vanlig lägenhet utan möbler träffar vi förskolläraren. Hon är i min mammas ålder och har brunt hår i en regnvåt löst uppsatt tofs. Vi sitter på golvet i lägenheten, det finns en låda med leksaker som intresserar min lille kille. Nu är han sjutton månader. Vendela, som pedagogen heter, skapar snabbt kontakt med vår son. Hon tränger sig inte på men hon gör honom nyfiken på sig med små medel. Hon är intresserad av vårt barn, hon ställer frågor om hur han är, om vad han tycker om. Hon säger att han verkar vara en trygg kille. Vi växer. Vi känner förtroende för henne, men hur ska det gå i den här miljön? Jag ser för mitt inre klämda fingrar i dörrarna och trösklar att snubbla på. Här finns inte ens en inhägnad gård. Och hur blir det med maten, hon säger att hon ska laga den själv. Vendela lugnar oss. Hon har arbetat som dagmamma i massvis av år innan hon utbildade sig till förskollärare, det här är lätt som en plätt, säger hon. Hon förmedlar något slags lugn som sprider sig till oss också. Vi beslutar oss för att ge den tillfälliga förskolan en chans. »Nu är han trött, ser ni hur små pupillerna är?» säger Vendela. Hon har rätt, det är dags att sova middag. Tänk att jag har haft honom i sjutton månader nu, men inte vetat om att pupillerna blir små när barnen är trötta. Jag bestämmer mig för att försöka lära mig så många knep jag kan av Vendela.

JUNI

Det blir aldrig som man tänkt sig. Jag upptäcker att jag är gravid och vi väntar småsyskon redan i oktober. Jag får snabbt stor mage och ont i ryggen. Den här gången är det ryggonda värre än vid min första graviditet. Förutom magen har jag nu en liten kille som ska lyftas och bäras. I och ur vagnen, upp och ner från barnstolen. Ju större min mage blir desto värre blir det. Jag går på akupunktur, träffar sjukgymnaster, gör avslappningsövningar – jag provar allt för att klara av vardagen med ett nytt växande liv i magen och en pigg liten kille vid min sida. En dag när vi kommer till förskolan är Vendela inte där. Hon har brutit armen men ska komma imorgon får vi veta. Oron kommer direkt. Hur ska det gå nu? Vendela står för en stor del av tryggheten i min tillvaro. Med en bebis i magen, ett nytt liv på väg känns det ännu viktigare att min sons liv består av fler vuxna än oss föräldrar som han är trygg med. Om hans sammanhang fungerar så fungerar jag. Vi har inga far eller morföräldrar i närheten.

Ibland är det jobbigt vid lämningen på morgonen. När han klamrar sig fast vid mig och inte vill att jag ska gå förstörs hela min arbetsdag. Jag får ingenting gjort, jag tänker på honom hela tiden. Vendela sms:ar mig: »Nu är han glad och leker på madrasserna, han slutade gråta två minuter efter att du hade gått.» Jag gör långa lämningar och hämtningar, jag frågar massor och slukar i mig av Vendelas barnerfarenhet. Min blick söker efter tricksen, hur gör pedagogerna när de löser alla de miljoner situationer med de små som uppstår under en dag? Hur gör de när de får åtta småtingar att sitta still och äta själva? Vendela säger att barnen lär sig

av varandra, hon tonar ner sin egen betydelse. Och så säger hon att jag inte ska jämföra med hur det är hemma.

Nästa dag är Vendela där med gipsad arm. Jag gör en lång hämtning. Jag dröjer mig kvar i köket och frågar om hon verkligen ska arbeta med gipsad arm. Vissa tider på dagen är hon ensam med barnen. Hur gör hon till exempel när hon ska lyfta upp dem i barnstolarna runt matbordet? Hon tittar lite oförstående på mig. »Lyfta upp? Nej, vi lyfter aldrig upp dem. De klättrar själva.» Jag nästan svimmar, det är ju livsfarligt, tänker min mammahjärna. Vendela ser min förvånade min. »Se här, kom!» säger hon till min son. »Kan du visa mamma hur du gör när du klättrar upp i din stol?» Min son som är drygt ett och ett halvt år går fram till sin matplats och börjar klättra upp på stolen. Jag håller nästan andan, han kan ju slå ihjäl sig om han ramlar. Eller? När han ska klättra över kanten för att sätta sig ner i sitsen, håller Vendela en stödjande hand bakom rumpan på honom. »De kan själva, jag har bara handen här som stöd för säkerhet skull», säger hon. Min grabb skiner av lycka. Han får en bit banan av Vendela. Där står jag med min stora mage och onda rygg. Jag som har varit förtvivlad inför hur jag ska klara av att fortsätta lyfta upp och ner min son de kommande månaderna av graviditeten. Varför har jag fortsatt att lyfta honom när han kan själv? Vi tar farväl och önskar trevlig helg. När vi kommer ut till bilen får min lille kille själv klättra upp i bilbarnstolen. Han antar utmaningen och klänger sig upp i bilsätet. När bältet är fastsatt lägger jag märke till hans ansiktsuttryck. Han är nöjd.

En ny liten pojke ska skolas in på den tillfälliga avdelningen. Han heter Abdi och föräldrarna kommer från Etiopien. Vid en morgonlämning som drar ut på tiden, hör jag Vendela fråga mamman till ett annat barn, Johns mamma, om det går bra att Abdi och John får dela krok. Det är ont om utrymme i lägenheten och flera barn delar redan krok och lådor. Jag sitter på golvet och ska ta farväl av min son när jag hör att Johns mamma svarar nej. Det går inte bra att dela krok, säger hon. Jag leker med min son men kan inte låta bli att lyssna på samtalet mellan Vendela och den andra mamman. Allt är så nytt för mig, nu är jag plötsligt en av föräldrarna. Våra barn delar sin vardag med varandra, och jag börjar förstå att vare sig vi vill det eller inte så kommer vi föräldrar förr eller senare på något vis att bli insytlade i varandras liv. Jag hör hur Vendela finner sig och frågar varför John och Abdi inte kan dela krok med varandra. »Därför att jag är rasist», svarar mamman. Samtalet fortsätter men nu hör jag bara brottstycken. Vad är det hon säger, tänker jag. Min son vinkar hejdå till mig och jag lämnar förskolan. Jag kan inte släppa tanken på vad jag har hört och börjar fundera på om jag har något ansvar. Det känns verkligen inte okej att en liten kille inte ska få dela krok med en dagiskompis på grund av sin hudfärg. Men vad ska jag som förälder göra? Ska jag ringa rektorn eller hur gör man? Jag blir arg på den andra mamman. Sedan tänker jag på alla smygrasister som jag mött, som lindar in och ljuger om sina egentliga skäl. På ett sätt är det ju bra att den här mamman är så öppen med varför hon inte vill att hennes son ska få dela krok med Abdi. När jag kommer fram till jobbet sms:ar jag Vendela och skriver att min son – och hela hans familj – gärna delar

krok med Abdi. Hon ringer upp mig inom en halvtimme. »Jag förstår att du hörde vad Johns mamma sa», säger hon. Och så berättar hon att rektor och hon redan bokat ett möte med föräldrarna, där de kommer att berätta om förskolans värdegrund och att principen alla barns lika värde gäller. Detta gäller både barn och föräldrar. Mötet sker samma dag. John kommer inte tillbaka till förskolan.

AUGUSTI

Tallkronorna skuggar den stora förskolans gård. Huset är rött och har två avdelningar. Förskolan ligger i en mysig tallbacke, på gården finns det en bergknalle och på den en lång röd rutschkana. Jag tycker den ser farlig ut. Det är varmt och dammigt. Nu ska min lille kille börja på sin »riktiga» förskola, i stor barngrupp. Han har fyra kompisar med sig från den tillfälliga förskolan. Under två veckor får också en barnskötare därifrån följa med barnen som ska skolas över. Vi har fått en ny kontaktperson som visar oss runt inne i huset. Här finns det riktigt skötbord med trappa upp och handfaten är i barnens höjd. Den nya pedagogen visar oss runt, säger inte så mycket. Jag ställer frågor, är nyfiken och uppmärksam. Hon svarar ganska kortfattat. Jag känner mig framfusig. Det känns som om att hon förutsätter att jag kan och vet hur det fungerar på förskolan. Jag vill inte verka jobbig, är angelägen om en god relation så när hon inte utvecklar svaren slutar jag att fråga. Det kanske inte är så krångligt eller annorlunda på den stora förskolan.

Den tillfälliga förskolan har varit en drömstart för min son i livet utanför familjen. Eller kanske rättare sagt för oss

som familj. När vi har överskolningssamtalet säger Vendela till vår nya kontaktpedagog att min son är en kille som är 'grundtrygg'. Jag har aldrig hört ordet förut men jag blir glad när hon säger det. Att bli mamma har blivit en mycket större omställning än jag hade föreställt mig innan. Jag hade verkligen förberett mig på att allt i mitt liv skulle bli annorlunda. Jag var helt inställd på att det skulle bli *annorlunda*. Att få bli mamma. Men mina förväntningar var på ett slags teoretiskt plan. I praktiken var jag inte beredd på hur min identitet omvandlades. Innan jag fick barn visste jag ju vem jag var. Men vem är jag som förälder? Det var inget som kom självklart, inte så som jag tyckte att det gjorde för många av mina vänner som fick barn. Jag var inte heller beredd på hur det faktum att jag fick barn påverkade *alla* mina relationer i övrigt. Naturligtvis förändrades relationen mellan mig och min man. Allting ställdes på sin spets, våra olika åsikter, sätt att lösa problem och olika värderingar kom upp till ytan. Jag började också omvärdera min egen uppväxt och mina föräldrars föräldraskap. Vilken slags mamma var jag egentligen? Vem var jag? Hela livet skakades om, inget var längre fast, självklart eller beständigt. Att mitt i allt detta få höra av en professionell pedagog, i vars famn tusentals barn passerat, att vår son är grundtrygg värmde.

De nya barnen tycker att den röda rutschkanan är spännande. De blandar sig med sina nya kompisar som redan går på förskolan. Några vågar åka i den, de kastar sig ut, andra inte. Jag sitter vid ett bord en bit ifrån rutschkanan, jag håller mig på avstånd och tänker att nu är jag gäst här. Pedagogerna har ansvaret och inte jag. Eller hur fungerar

det egentligen – vad har jag ansvar för när jag är här? Jag sitter på händerna för att inte gripa in när barnen tumlar på varandra, knuffas och trängs för att få åka. Min grabb tvekar men när hans kompis med ett glatt tjut åker nerför den långa rutschkanan, går han före i kön och sätter sig och börjar åka. När han tar fart och ger sig av utför är det fortfarande barn i rutschkanan. Nä, nu går det för långt, tänker jag. Någon kommer att göra sig illa. Jag kan inte bara titta på. Varför gör personalen inget? De står intill rutschkanan och pratar, ser de inte att barnen kommer att krocka med varandra? Jag rusar fram och ropar på min son. »Hallå!! Du måste akta de andra barnen!» Min kille sitter kvar i rutschkanan, nu är nästa barn på väg ner i full fart. »Du måste kliva ur, du måste akta på dig!» säger jag högt. Jag kliver upp i rutschkanan och lyfter bort honom. En av pedagogerna som står intill rutschkanan säger till mig: »Vi brukar inte lyfta undan barnen, det är bra om de lär sig reglerna själva.» Efteråt funderar jag mycket på vad som förväntas av mig som förälder på förskolan. Jag börjar förstå att jag måste hitta min egen väg. Ingen annan kommer att berätta för mig vad som är rätt eller fel.

»God morgon kompis! Vad roligt att se dig!»

Varje morgon möts vi i tamburen av en pedagog som hälsar på min son. Det är ett varmt välkomnande som sker i min lille killes ögonhöjd. De hälsar på honom först, och sedan på oss föräldrar. Vi småpratar under avklädningsstunden. Hur har morgonen varit? Händer det något särskilt under dagen? Min son ställer skorna på sin plats. Pedagogen pekar på var hans krok är när han slänger jackan på golvet. Jag får hålla

tillbaka min reflex att hänga upp jackan åt honom. Frukosten serveras mellan klockan 7.45 och 8.15. Det är bra om vi kommer innan dess men vi får veta att det också går bra att droppa in senare. Det finns alltid en macka till ett hungrigt barn som kommer försent. Jag imponeras av det lugn som råder under frukoststunden. De har till och med värmeljus på borden. Kanske är det mysbelysningen som bidrar till stämningen? Barnen talar med låga röster och ingen ropar mellan borden.

DET ANDRA ÅRET – OKTOBER

Löven har fallit av träden. Höstens klara färger håller på att övergå i dova nyanser. Värkarna börjar vid midnatt. Vi ringer på farfar. Precis när vi ska ge oss iväg till BB på natten vaknar min son till. Jag går in och lägger mig bredvid honom, jag ligger kvar länge. Det här är förmodligen sista gången som han är vårt enda barn. Nu är lillasyster på väg. Jag ligger kvar så länge att min man kommer in och hämtar mig. »Vi måste åka nu, annars hinner vi inte!» 40 minuter efter att vi kommit till BB har lillasyster kommit ut. Vilken revansch för den förra förlossningen.

Ett dygn senare är vi hemma med lillasyster. Hon sover mest, de första veckorna går bra. Vi har gjort en uppdelning, pappa tar huvudansvar för storebror och jag tar inledningsvis hand om den nya familjemedlemmen. Nu är vi erfarna och vi vet inte bara i teorin utan också i praktiken vad vi kan förvänta oss av en bebis. Vår plan funkar bara i några veckor. Snart börjar sömnproblemen och ingen i familjen sover ordentligt på nätterna. Vi blir tröttare och tröttare.

På förskolan har det börjat två nya pedagoger. Det är ganska unga tjejer, i alla fall yngre än mig, men de har arbetat många år i förskola. En barnskötare som känner alla barn finns kvar på avdelningen. Jag är inte så orolig för personalbytet, det har ju gått bra vid den tidigare flytten och nu är miljön och alla de andra barnen desamma. Det är en mycket aktiv avdelning, de ofta är ute i skogen eller genomför projekt på den stora gården. Var och varannan dag är min sons fingrar blåa av blåbärsplockande och vi får ofta med oss äpplesos eller sylt hem som barnen gjort själva. Redan innan vi fick lillasyster hade vi bestämt att vi skulle låta vår kille gå 30 timmars vecka. Det kändes som ett bra sätt att få lära känna den nya familjemedlemmen i lugn och ro. Och storebror, som trivdes så bra på förskolan, skulle slippa vara hemma och se mamma trött och upptagen med liten bebis. Dessutom skulle jag kunna hinna jobba något hemifrån också. Att inte helt förlora kontakten med mitt arbete var viktigt för mig. Det var en slutsats efter min första föräldraledighet. Vi tänkte också att det är bättre att han får vara kvar bland kompisar, rutiner och den stimulerande miljön som finns på förskolan. Och eftersom vi sover så dåligt på nätterna känns beslutet rätt även efter att lillasyster kommit hem.

Trots att vi har varit förutseende och försökt göra en planering som ska ta tillgodose mångas behov i familjen blir det ändå inte som vi har tänkt oss. Det värsta är nog sömnen. Nattvilan avbryts av lillasyster som kräver flera nattamningar, och sedan i vargtimmen när hon äntligen har somnat in – då vaknar morgonpigga storebror, gärna vid halv fem, fem småret. Vi försöker med allt för att få honom att sova längre, men inget hjälper. Det spelar ingen roll om vi

håller honom uppe sent, eller inte låter honom sova middag. Hans inre klocka är inställd på att vakna tidigt.

Nu får vi inte droppa in på frukosten längre. Om man kommer efter kl. 7.45 så ska barnet ha ätit hemma. Det är viktigt att de barn som äter på förskolan får lugn och ro vid matstunden, utan avbrott för föräldrar och barn som ramlar in med jämna mellanrum. Nu tänds inga värmeljus och matrummet är helt upptänt. I matrummet blandas barn och vuxenröster, många talar samtidigt. Ljudnivån är högre. Pedagogerna sitter med barnen och äter frukost. Det finns inte längre någon som möter upp i tamburen och säger hej. Det känns väldigt annorlunda, den välkomnande känslan som fanns innan är borta. Kanske lägger jag märke till det här för att mina egna morgonrutiner numera ser annorlunda ut. Nu måste jag ha med mig lillasyster och passa in storebrors lämning mellan hennes amning och sovtider. Ofta har morgonen börjat med bråk hemma. Varje morgon vill min storkille ha med sig en leksak, helst ett vapen. På avdelningen är det leksaksförbud. Min kille har svårt att acceptera det, dels är han envis, men han vet också att hans kompis som går på avdelningen bredvid får ha leksak med sig. Jag får ta en fajt om det – och avvärja honom – varje morgon.

När min son har hängt upp sina kläder går vi tillsammans in på avdelningen för att leta reda på någon pedagog att göra överlämning till. De håller ofta på med något annat och söker oss sällan med blicken när vi kommer. Jag upplever att vi kommer och stör.

FEBRUARI

Stora snövallar ramar in parkeringen vid förskolan. Jag ställer bilen så nära snödrivan som jag vågar för att andra föräldrar ska kunna köra förbi. Vi har börjat lämna storebror efter frukost istället. Vi kommer vid halvnotiden. Då är det full rulle på förskolan, frukosten är avdukad och barnen springer omkring. Det är hög ljudnivå. Flera kompisar står och väntar förväntansfullt på min son när vi kommer. Samtidigt som han vill leka med sina kompisar så verkar det som att den myckna uppvaktningen i tamburen blir för mycket. Han börjar tveka inför att gå in genom dörren till sin avdelning. Tidigare har han alltid gått in före mig på avdelningen. Långt före. Nu börjar han gå in efter mig, han hittar på saker på gården och signalerar att han vill stanna kvar ute. Jag har lillasyster i vagnen med mig varje dag. Är inte så fokuserad. Har mycket att tänka på. Att packa in bebis och storebror i bilen, lasta i och ur vagnen, är blöjan torr? Vad finns i skötväskan? Jag upplever att jag har mycket att hålla reda på och att tiden går för fort för att jag ska hinna med. Det blir långa lämningar, med många kramar. Det svider i mammahjärtat att gå därifrån. Gör jag rätt som är hemma med lillasyster? Men jag har inget annat val, känner jag. Humöret är i botten och tålmodet är på noll, hela min dag handlar om att få sova middag. Får jag inte sova en halvtimmes middag, då kommer jag att sluta fungera. Jag går på reservbatteriet. Det enda som håller mig uppe är att tänka på vår resa – vi har fått hyra en kompis lägenhet på Mallorca. Om jag bara överlever den här vintern så ska vi få vara föräldralediga båda två i några veckor tillsammans. Då ska vi landa, då ska vi bli en familj igen.

Tidigare har min son aldrig velat åka med hem från förskolan. Det har inte gjort mig så mycket, jag har sällan haft bråttom hem. Jag har sett det som en trevlig stund på dagen och en chans att få prata med pedagogerna. Visst har jag fått tjata på min son att han ska komma med, och det är förstås litet pinsamt. Jag känner mig som en dålig förälder när han inte lyssnar på mig. Men att han har trivs så bra på förskolan och därför inte har velat följa med hem har känts som ett mindre problem. Nu kommer han springande på gården mot mig när jag kommer för att hämta. Han tar min hand och vill gå hem. Något stämmer inte. Jag börjar bli observant. Han leker med sina kompisar, han verkar vara omtyckt och populär. Jag frågar pedagogerna men nej, de har inte märkt något särskilt. Jag ber dem vara observanta. Hemma har han börjat fråga om det är förskola imorgon. När jag säger att ja, det är det, är han inte lika längtansfull som tidigare. Han berättar om att det har varit bråk mellan killarna i gruppen. Han har till och med blivit slagen, berättar han. Ofta verkar det handla om bråk om leksaker. Du måste säga stopp och nej, om någon vill ta något ifrån dig, säger jag. När jag frågar pedagogerna om det min son berättat, så får jag olika svar. »Jag har inte sett något» eller »allt verkar vara som vanligt, han är pigg och glad.» Jag gör små utredningar men får inte riktigt grepp om situationen. Min son ser mer och mer allvarlig ut. När han en gång till berättar att han blivit slagen, frågar jag honom om han bitt en vuxen om hjälp. Han svarar att »det är ingen idé, de knappar bara på datorn.» Jag tar upp det min son har sagt med personalen, men de känner inte igen sig. Jag är med en dag på förskolan men jag kan inte se något särskilt. Han leker och är glad. Jag ser att småkil-

larna stöjar och lever rövare över hela avdelningen medan småtjejerna håller till inne i dockrummet. Det berättar jag för rektorn. Men jag ser inget anmärkningsvärt i min sons samvaro med de andra barnen, han verkar trygg och glad när han väl är på förskolan. Vi, jag och pedagogerna, bestämmer oss för att fortsätta vara uppmärksamma.

En dag ringer telefonen hemma. Det är från förskolan och det är flera timmar kvar innan min son ska hämtas. »Kan du komma hit? Vi får inte kontakt med din son. Alltså, det är inget fysiskt fel på honom. Han har ingen feber. Men han sitter här i soffan och är helt apatisk.» Jag kastar mig i bilen och åker för att hämta honom. Något har varit skumt, jag visste väl det, tänker jag. Så många diffusa små tecken men utan att jag har lyckats få reda på orsaken. Jag har till och med krävt att en specialpedagog ska göra en observation. Jag tänkte att om pedagogerna på förskolan inte lyckas upptäcka vad det handlar om så kanske en specialpedagog förstår bättre. Men inte heller specialpedagogen har sett något anmärkningsvärt. »En kille med ovanligt stort ordförråd, för sin ålder», sa hon. Jag rusar in på avdelningen och i soffan sitter min lille kille i svarta långkalsonger och blårandig tröja. Han stirrar tomt framför sig. Runtomkring honom är en hel drös med barn som han inte tar någon notis om. En pedagog sitter bredvid i soffan och läser högt ur en barnbok. »Vi visste inte vad vi skulle göra», säger en av pedagogerna. »Han har suttit så här i flera timmar nu.» När jag kommer fäster han blicken på mig, jag kramar om honom och han följer med mig ut i tamburen. Vi klär på oss och lämnar förskolan. Jag har tagit med mig hans vagn och han klättrar upp och sätter sig. När vi börjar gå därifrån vänder

han sig mot mig, han ser mig rakt i ögonen och säger: »Jag visste att du skulle komma, mamma.» Han ser, ja, han ser nöjd ut. Det är snöslask på gården, våren är på väg.

Nu är specialpedagogen inkopplad, det här måste följas upp. Nu ska varje sten vändas, tänker jag. Men då får min lille kille magsjuka, en rejäl omgång. Den stackaren kräks i en hel vecka. Vi står i telefonkontakt med sjukvårdsupplysningen och är beredda att åka in till sjukhus. Han är på gränsen till uttorkning. Till slut vänder det långsamt, men först när han får vatten på tesked var femte minut. Han är borta i två veckor från förskolan. När han börjar igen kommer jag och pedagogerna överens om att vi mjukstartar i en vecka innan specialpedagogen får komma och göra en ny observation. Men nu är han plötsligt sitt vanliga glada envisa jag igen. Han springer före mig in på gården och kastar sig in i barnens lek. Han ser glad ut igen och skrattar och skojar. Han vill aldrig gå hem när jag kommer för att hämta honom. Och hemma frågar han med längtan i rösten om det är dagis imorgon. Det är som att den mörka tiden innan magsjukan inte hänt. Specialpedagogen avbokas. Barnen leker vattenlekar i galonisarna på gården. Våren har kommit.

MAJ

Utdragna slöjmoln gör vågor på klarblå himmel. Vi har äntligen kommit iväg på vår efterlängtnade semester. Våra – min och pappans – trötta själar behöver vila och värme. Nu är lillasyster ett drygt halvår och storebror är två och ett halvt. Vi har pusslat ihop vår tillvaro så att vi ska vara borta en hel månad, är det tänkt. Trots att vi längtat så mycket efter den här resan är det krångligt att resa med två små barn.

Det finns inga trottoarer, vi kånkar med oss två barnvagnar, hur ska man sova, fungerar spansk välling? Barnen sover middag men inte samtidigt. Det är ett ändlöst pusslande med sov och mattider.

När vi varit hemifrån i två veckor får jag ett telefonsamtal. Min lillebror saknas hemma i Sverige. Det har aldrig hänt tidigare. Under ett dygn telefonerar jag hem, vi söker honom på sjukhus, polisen kontaktas och till slut blir han efterlyst. Jag ammar lillasyster och talar i telefon. Det är en mardröm, med den skillnaden att det inte är en dröm. Det händer på riktigt. Efter nästan två dygn får jag besked. Jag står på balkongen med liltjejen på armen och mobiltelefonen klämd mellan axel och öra. Min man står bredvid och lyssnar, samtidigt som vår son pockar på uppmärksamhet. Han har tröttnat på att föräldrarna bara talar i telefonen.

Min bror hittas död. Han har tagit sitt liv. Jag sjunker fast min kropp står upp. Blir alldeles kall. Det känns som att färdas genom svart dy. Att jag ammar en liten bebis är just i det ögonblicket det enda skälet för mig att fortsätta finnas till. Bottenlös sorg, förtvivlan, hopplöshet. Och så allt det praktiska som måste fixas. Ska vi åka hem eller stanna kvar? Hur är det med dem där hemma? Min brors familj och barn? Vi velar fram och tillbaka men efter några dagar får jag tag på flygbiljetter hem. Jag ringer förskolan och berättar att vi kommer hem tidigare för att familjen råkat ut för ett oväntat dödsfall. Kan vår son komma tillbaka tidigare än planerat? Jag tycker det är ett jobbigt samtal att ringa. Tänk om de säger nej, att de inte kan ändra sin planering nu när vi anmält ledighet? Men utan en sekunds tvekan svarar pedagogen att det självklart går bra. Hon säger att kompi-

sarna längtar efter min son och att han är välkommen när som helst. Vi behöver inte förvarna när han kommer, det är bara att dyka upp. Att hon just i denna stund väljer just de orden, just denna information; att hans kompisar längtar efter honom, att vi är välkomna när som helst värmer mitt hjärta mitt i all chock och sorg. Det finns ett sammanhang där hemma för vår kille, där allt är som vanligt, med kompisar och lek, där inte mamma gråter eller är ledsen. Två dagar senare är vi hemma igen, och vår son fortsätter på förskolan. Det är värmebölja i Sverige. Maj månad blir den varmaste i mannaminne.

DET TREDJE ÅRET – NOVEMBER

Nu faller mörkret redan på eftermiddagen. Vissa dagar ligger höstdiset jämntjockt på förskolans parkering. Det är dags för lillasyster att skolas in på förskolan. Hon har fått plats på samma avdelning som storebror. Det har varit en tuff tid för oss och att bli en tvåbarnsfamilj har inneburit mycket större påfrestningar än jag kunnat förutse. Att familjen dessutom drabbats av en förlust, med en sörjande mamma som följd gör inte saken bättre. Vi sover fortfarande dåligt, barnen vaknar flera gånger på natten och vi turas om att få dem att somna om. Jag har börjat arbeta och pappa är föräldraledig. Jag pendlar till arbetet. Några gånger är jag så trött att jag får stanna bilen på en parkeringsplats vid motorvägen och sova en stund innan jag vågar fortsätta köra till jobbet.

Lillasyster trivs som fisken i vattnet. Miljön på förskolan är en naturlig plats för henne att vara på eftersom hon varit med och hämtat och lämnat storebror ända sedan hon var bebis. Hon känner redan pedagogerna och kommer snabbt

in i rutinerna. Hon och storebror verkar inte ta så stor notis om varandra, hon har sitt gäng med kompisar och han har sitt. En dag när jag ska hämta barnen ber en av pedagogerna mig att komma åt sidan, det har hänt något allvarligt, säger hon. Jag följer med in i dockrummet och pedagogen stänger dörren efter oss. »Det har hänt något förfärligt idag», säger hon. Åh nej, tänker jag. Vad är det nu? Det har tidigare varit incidenter på förskolan som skrämt min son, ett annat barn tog strypgrepp på honom för några veckor sedan, och han har också råkat ut för en liten flicka som bitit honom illa. Jag orkar inte ta emot och hantera mer nu. Pedagogen fortsätter: »Din son och några andra pojkar stängde in sig i det här rummet tidigare idag. När vår vikarie öppnade dörren för att titta till dem, hade de ... Ja, jag såg det inte själv, men hon blev helt chockad för de hade dragit ner byxorna på varandra och... De höll på med varandras...» Jag lyssnar noga och tänker att var det inget värre? Som pedagogen beskriver händelsen låter det i mina öron inte som att något barn skadats eller blivit kränkt. Pedagogen är upprörd, hon säger flera gånger att personalen blivit chockad över det som inträffat. Jag frågar hur de brukar göra på förskolan i sådana här situationer. Det måste väl ha hänt tidigare att små pojkar stängt dörren och utforskat sina och kompisarnas kroppar? »Nej», svarar pedagogen. »Jag har aldrig varit med om det tidigare.» Hon talar upphetsat och verkar störd över det som inträffat och hon kommer inte med några råd eller tolkningar om vad som hänt. När jag står där längtar jag tillbaka till vår allra första pedagog, Vendela på den tillfälliga förskolan. Jag saknar hennes sätt att hantera en sådan här situation. Jag ser framför mig hur hon skulle talat lugnande, först sak-

ligt informerat, sedan skulle hon ha satt in händelsen i ett sammanhang för att därefter föreslå ett sätt att agera och förstå vad som hänt. Nu verkar det inte finnas någon sådan erfarenhet för mig att förlita mig på. Jag upplever att pedagogen förväntar sig att det är jag som förälder som ska åtgärda problemet. När jag förstår att hon inte kommer att föreslå några åtgärder tar jag tveksamt kommandot i samtalet. Jag ber att få prata med vikarien och få hennes beskrivning av vad som inträffat. Jag förhör mig om vilka pojkar som varit inblandade. »Jag ska tala med de andra föräldrarna», säger jag och går därifrån. Tankarna rusar i mitt huvud och jag är inte alls säker på att jag kommer att orka ta tag i det här. Är det verkligen min uppgift? På kvällen blir jag uppringd av en av de andra mammorna vars barn också varit inblandad i händelsen. Det blir ett avslappnat samtal. Hon är inte heller så orolig, och vi kommer överens om att vi får hålla extra koll på småkillarna. Det ber vi också pedagogerna på förskolan att göra.

APRIL

Min son har ett väl utvecklat intresse för vapen. Bestick, pinnar, skohorn, toapappersrullar – i hans värld kan allt förvandlas till vapen. När han var mindre var han intresserad av verktyg. Hans fascination för skiftnycklar och hammare visste inga gränser. En hel sommar gick han omkring med en skruvmejsel, han till och med sov med skruvmejseln. Sedan riktades intresset mot stora maskiner, traktorer, hjullastare, skördetröskor. När han var tre år kunde han se skillnad på en dumper och en hjullastare. Nu är intresset vapen, och det verkar vara ett intresse som inte går över.

Vi försöker i det längsta avleda och intressera honom för andra saker. Dinosaurier? Rymden? Djur? Men inget är så spännande som en k-pist eller en pansarvagn. Våra försök att avleda hjälper inte och eftersom jag tror att förbud bara ökar intresset låter vi honom få en liten pistol. När grannpojken får en Emil-bössa, får vår kille en likadan. Hans högsta önskan är i över ett år en k-pist. Han sparar pengar själv och snart har han en vapenarsenal som kompisarna avundas. Jag rannsakar mig själv, vad är det med små pojkar och vapen som är så intressant för de små och så komplicerat för oss vuxna? Eller rättare sagt komplicerat för mig. Jag samtalade med min son, jag förklarar att vapen är farliga saker som man kan döda människor med. »Mamma, jag vet det, men det här är bara lek», svarar han mig. Naturligtvis späds intresset för vapen på med dataspelens hjälp. Fastän han bara får spela spel som passar för hans ålder så är vapen och skjutande den huvudsakliga aktiviteten i spelen. På förskolan och hemma leker barnen Batman och Star Wars, pinnar blir till vapen, de »kraftar» varandra och den som blir träffad dör. Jag kommer fram till att mitt problem med vapenlekarna inte handlar om barnen, utan om min rädsla för vad andra vuxna ska tycka – om mig som förälder. Jag lägger ner mycket tankekraft på att fundera över hur jag ska förhålla mig. Jag bestämmer mig för att min son ska få utforska sitt vapenintresse så länge han tycker det är intressant.

DECEMBER

Min son börjar på tre till fem årsavdelningen. På förskolan har man bestämt sig för att inte längre ha någon syskonavdelning eftersom personalen nu vill arbeta med ålders-

indelade grupper. Jag som plötsligt blivit tvåbarnsmamma tycker att det låter som en bra idé. Övergången sker naturligt i små steg, den nya avdelningen ligger vägg i vägg med den förra avdelningen och han flyttar själv med sig sin låda och namnskylt. De två avdelningarna samarbetar i många aktiviteter och har allt som oftast öppna grindar mellan avdelningarna. Det betyder till min lilltjejs stora glädje att hon också kan smita in på femårsavdelningen och leka med de stora barnen. Under året har förskolan byggts ut och fördubblats i omfattning, två avdelningar har blivit fyra. Jag uppfattar att det råder en positiv stämning i huset. Blir det några problem så löser vi dem tillsammans, barn, pedagoger och föräldrar.

På min sons storbarnsavdelning väntar nya pedagoger och delvis nya kompisar. Till min sons glädje får man ha med sig egna leksaker till den nya avdelningen. Varje morgon väljer han omsorgsfullt ut någon leksak som får följa med. Nu kan man återigen droppa in på frukosten, och värmejus har kommit fram. De nya pedagogerna verkar vara ett riktigt radarpar. Det händer mycket på avdelningen och de är alltid aktiva och tillsammans med barnen när man hämtar och lämnar. Det är också något med hur det kommunicerar, de talar med barnen på riktigt känns det som. Och de tar det som barnen säger på allvar. Jag uppskattar också att de är måna om kommunikationen med oss föräldrar. Varje dag får jag information om något som just min son har gjort eller sagt, och jag upplever att de verkligen ser just mitt barn. Om jag någon gång tar upp en fundering om något jag sett i barngruppen, så kommer de alltid tillbaka med sina egna observationer och återkoppling några dagar senare.

I november dör min svärmor oväntat. Hon dör av en hjärtinfarkt i Frankrike, där hon bor. Återigen förändras livet av ett telefonsamtal. En omvälvande tid följer. Min man kastas in i plötslig och djup sorg. Och samtidigt måste han lösa en mängd praktikaliteter. Vi har bestämt oss för att slå ihop barnens födelsedagskalas i år, jag har räknat ut att det nog är sista gången jag kan övertala dem till det. Inbjudningar till trettioalet barn och föräldrar har redan gått ut. Vi ställer inte in. Jag får rodda barnkalas medan min man är i Frankrike och fixar med det som måste ordnas där. Vänner hjälper till, flera av dem är föräldrar som jag lärt känna via förskolan. Vi dukar ett långbord med girlanger. Festklädda barn med paket i famnen kommer och leker med ballonger. Vi skär upp tårtan och öppnar presenter. Det är överkligt att sjunga 'ja, må de leva' och veta att mina barn inte kommer att få träffa sin farmor mer. Min man är ledsen.

På min dotters avdelning har det börjat en ny pedagog och hon blir ett stort stöd för mig inte bara i relationen till barnen, utan även för mig personligen. Vi ses hastigt i tamburen vid hämtning och lämning. Det är som att hon förstår vad vi går igenom där hemma. Vi är personliga med varandra utan att jag någonsin upplever att hon frågar eller säger för mycket. Hon lånar ut kurslitteratur till mig, böcker som hon har läst under sin utbildning som anknyter till sådant som hon och jag pratat om under de korta samtalen i tamburen. Hon lånar ut en liten bok om barns känslor och hur viktigt det är att lära barnen att uppmärksamma och känna igen sina känslor, att förstå dem och kunna benämna dem. Det känns som att hon kastar ut en livboj till mig.

DET FEMTE ÅRET – OKTOBER

Det är dags att fylla i årets kvalitetsenkät. Det ska ske elektroniskt och går till så att jag får en kod som jag ska knappa in på förskolans dator. Där ska jag fylla i enkäten, innan jag kan gå hem med mitt barn. Jag upplever att frågorna för varje år blir fler och fler. Det verkar också som att intresset för varje år riktas mer och mer mot mig som förhoppningsvis nöjd förälder än mot den faktiska verksamheten på förskolan. En av frågorna i årets enkät är »hur jag som förälder uppfattar att mitt barn upplever maten på förskolan» och en annan fråga handlar om hur vi, oklart vem »upplever personalbyten». Jag tycker det finns flera problematiska frågor i enkäten som skolkontoret har valt att använda. När barnen har lagt sig på kvällen skriver jag ett brev till skolchefen och rektor. Jag skickar också en kopia till föräldrårådet på förskolan:

Eftersom jag förstår att jag i många år framöver kommer att få fylla i föräldraenkäter vill jag ta tillfället i akt att peka ut vissa tveksamheter som finns i den enkät ni valt att arbeta med. Jag vill också rikta er uppmärksamhet på kostnader relaterat till detta.

När ni väljer att använda en enkät utan svarsalternativet »har ingen uppfattning/åsikt» eller »vet ej» väljer ni att samla in en mängd grundlösa »uppfattningar» från föräldrar. Ta t.ex. fråga 3 »Mitt barn tycker om maten som serveras på förskolan». När jag frågar min son om vad han fått för mat på förskolan svarar han antingen tårta, chokladpaj eller kiss. Några närmare upplysningar om vad han tycker om maten brukar jag inte få. OM han någon gång säger att han fått köttbullar brukar det stå fisk på menyn den dagen.

Treårningen är ännu mindre detaljerad i sina upplysningar om maten på förskolan. Vad jag förstår delar jag denna erfarenhet av matupplysningar med många andra föräldrar. Mina barn älskar onyttig mat, de skulle vara helnöjda om de verkligen fick tårta varje dag – vilket jag uppskattar att de inte får. Tillförlitligheten i svaren som ni får på fråga 3 i enkäten anser jag således vara obefintlig.

Fråga 2 om personalbyten är klurigt formulerad. Vilka slutsatser är det ni försöker få fram genom den sortens fråga? Avses byten där ordinarie personal slutar och ny ordinarie personal rekryteras? Eller är det personalbyten i termer av vikarier? Avser ni i så fall planerad frånvaro eller oplanerad frånvaro? Eller både och? Som förälder kan man läsa in alldeles för många olika möjligheter i frågan att de svar som kommer in måste anses missa målet – vilket det nu är.

Jag noterar vidare att ni inte ställer några frågor om föräldrar eller barns upplevelser av vikarier eller vikarieomsättning. Ni frågar inte heller om hur föräldrar upplever att verksamheten bedrivs vid ordinarie personals sjukfrånvaro. Här misstänker jag att ett strategiskt urval av frågor gjorts från skolkontoets sida. Jag tror inte att ni är så intresserade av föräldrars uppfattning om hur vi upplever hanteringen av sjukfrånvaro och vikarier eftersom föräldrars »nöjdhet» i detta avseende med stor sannolikhet skulle vara ganska måttlig. Och därmed inte så glädjande att redovisa offentligt.

Jag tycker också att det är under all kritik att man i en enkät inte på någon fråga har möjlighet att lägga till information om sin åsikt. Och man borde ju åtminstone avslutningsvis få möjlighet att t.ex. uttrycka om det är något man vill kommentera ytterligare eller anser borde förbättras. För visst

genomförs den här typen av enkäter som ett led i ett förbättringsarbete? [...]

Vidare: hur mycket resurser avsätts för den här typen av enkätarbete och informationsinsamling? Jag tänker på personal, ledning, administration, sammanställning, tolkning av resultaten, åtgärdsarbete. (Här räknar jag inte ens med föräldrarnas tid, vi vill ju våra barn allt väl och hjälper gärna till.) Hur motiveras den summan i relation till de tveksamheter som finns i de s.k. resultaten? Om man är ute efter glädjande siffror och marknadsföring kanske det är billigare och effektivare att sätta in resurserna direkt på PR-kontot och inte uppta personal och föräldrars tid i onödan. Ju mer personalen kan ägna sig åt pedagogisk verksamhet och konstruktiva samtal med föräldrar – desto bättre.

Efter några dagar får jag på mejlen ett långt svar från skolkontoret. I brevet finns både förklaringar till varför frågorna konstruerats som de gjorts, men också insikt om svagheterna i undersökningen. Jag förvånas över uppriktigheten i svaret som jag nog inte riktigt väntat mig. Jag ångrar min ironiska ton i mejlet. Några föräldrar i föräldrarådet kommenterar mitt brev med att det är bra rutet.

MAJ

Det blåser från tallskogen men vindarna är varma. Björklöven prasslar och barnen på gården leker med sin nya vattenfontän. De kan pumpa upp vatten genom en slang som sedan porlande rinner genom vackert gjutna gångar i cement. Det är en ganska avancerad installation som vi föräldrar varit med och byggt. Min lille grabb ska snart sluta försko-

lan, det är nästan obegripligt vad tiden går fort. Nyss låg han med sparkdräkt i bilbarnstolen, nu håller han på att lära sig cykla. Radarparet på min sons avdelning ställer till med båtutflykt till ett närbeläget naturreservat. Många föräldrar följer med och det blir en fin avslutning för barnen som nu kommer att skiljas åt i olika förskoleklasser. På min dotters avdelning planerar man också för en avslutningsaktivitet. Sedan något halvår tillbaka arbetar två nya pedagoger med treåringarna. De har många år i yrket, inte långt till pension och de sprider lugn i den støjiga barngruppen. De här två pedagogerna liksom rör sig långsamt, de höjer aldrig rösten och arbetar vad jag uppfattar väldigt konsekvent. Jag får känslan av att de redan sett och hört det mesta som kan hända i en stor barngrupp och det höjs inte ett ögonbryn när ett barn gjort något galet eller upptåg. Nu ska treåringarna också få en utflykt och det planeras en långpromenad till en lekplats, där det ska spisas lunch och glass. Föräldrarna är inte medbjudna men man får gärna ansluta om man vill. Vi frågar om vi kan hjälpa till med något, ska de verkligen klara allt det här själva, men pedagogerna tackar nej. Jag arbetar hemifrån den dagen, så vid lunchtid tar jag bilen och åker in till lekplatsen. Vandrande längst med ån kommer arton stycken treåringar i gula reflexvästar hand i hand. En pedagog går i främre delen av ledet och en går längst bak. »Vi har matat änderna på vägen!» berättar min dotter innan barnen stöjar loss på lekplatsen. Pedagogerna småpratar med mig men de har samtidigt uppsikt över hela lekplatsen. Jag ser inte en enda gång att de räknar barnen men jag vet att de har exakt koll på var barnen är. Jag ser att de vet vilka barn de ska hålla sig i närheten av och jag märker hur de liksom

förekommer och griper in i situationer som skulle kunna växa till något oönskat. Ett barn behöver gå på toaletten som ligger ett femtiotal meter bort. Pedagogerna inventerar och snabbt gör de upp om vilka fler barn som får följa med på toalettutflykten. Det är som att de två pedagogerna ser och tänker samma sak. När en annan mamma ansluter köper vi två koppar kaffe till pedagogerna och frågar om de inte ska passa på att ta lite rast. De tackar ja till en kort kaffepaus och ställer ned ryggsäckarna med ombyten, frukt, blöjor och allt annat de har med sig. Sedan turas de om att gå en liten runda längst med ån, hela tiden med barnen inom synhåll, och kaffemuggen framför munnen. De sätter sig inte ens ner. Jag tänker på hur förrädiskt enkelt det hela ser ut. Det är väl bara några barn som leker vid en lekplats? Tänk att man kan ha ett yrkeskunnande som detta mitt framför näsan men ändå inte *se* hur de gör det. Några barn som leker på en lekplats, visst har de roligt? För ögat ser det enkelt ut men alla beslut pedagogerna tar i varje stund, övervägningarna, prioriteringarna, hänsynen – det ser vi inte lika tydligt. Min man som mår bättre nu kommer också, han har kameran med sig och tar många fina bilder från utflykten.

SEPTEMBER

Nu har min dotter fått börja på storbarnsavdelningen. Hon strålar av lycka över att vara en stor tjej och jag och min man är glada över att hon får samma pedagoger som min son tidigare har haft. Nu har vi varit med om så många personalbyten på förskolan att det känns skönt att inte behöva starta om med en ny relation igen. Radarparet som hade min son förra året fortsätter att ge barnen spännande utmaningar. Min

dotter kommer hem och berättar om nya saker som hon lärt sig varje dag. Vi hör hur hennes resonemang och ordförråd blir mer avancerat. Hon till och med lägger sig till med vissa gester och uttryck som pedagogerna använder. Vi skrattar mycket tillsammans med pedagogerna när vi hämtar och lämnar, det verkar hända något roligt på förskolan varje dag. När jag ombeds att fylla i den elektroniska föräldraenkäten i år märker jag att de allt för svävande frågorna som jag kritiserade faktiskt är borttagna. Nu lämnas istället ett stort utrymme till egna kommentarer och synpunkter.

SJÄTTE ÅRET – MAJ

Vi sitter i personalrummet och ska ha utvecklingssamtal med min dotters ansvarspedagog. På dörren hänger skylten »Samtal pågår – stör ej». Nu har vi känt varandra i över två år och jag tycker att yrkeskunnandet rent av strålar ut från denna pedagog. Jag som förälder vet förmodligen bara en bråkdel av vilka problem och uppgifter som hon hanterar i barngruppen, men det jag ser imponerar. Eftersom vi har en pågående dialog om min dotter och barngruppen i stort finns det inte så mycket nytt att prata om. Jag har vant mig vid att vid hämtning och lämning få ta del av hennes och kollegans observationer från dagen. Våra samtal gör att jag upplever att jag har en god insyn i vardagen på förskolan. När jag har något på hjärtat tar jag upp det direkt. Och jag uppfattar detsamma från pedagogernas sida, om det har hänt något, eller uppstått ett problem får jag reda på vad som hänt och hur det hanteras. »Jag har fått en mall här, som det är meningen att vi ska tala utifrån», säger hon. Vi tittar tillsammans på det i förväg strukturerade samtalsfor-

muläret. Det blir tyst och stämningen i rummet känns litet konstlad. »Äh, jag gör som jag brukar göra istället», säger pedagogen och lägger ifrån sig pappret. »Är det någonting som ni föräldrar vill ta upp?» fortsätter hon. Eftersom vår relation redan är etablerad går vi rakt på sak och betar av några funderingar som vi föräldrar har. Som vanligt får jag nya perspektiv och insikter, pedagogen är generös med sin erfarenhet. På den vita väggen bakom henne sitter personalens anslagstavla. Den är indelad i tre spalter, som har var sin rubrik: *Processer*, *Mål* och *Resultat*. Under rubrikerna finns procentsatser där siffror, mål och resultatangivelser redovisas. Texten är liten så jag kan inte se vad det står. Jag kan inte låta bli att fråga om hur hon upplever kvalitetssäkringsarbetet. Hon svarar diplomatiskt att det upptar mycket tid men säkert är bra på sikt.

Några veckor senare får jag veta att hon har sagt upp sig. Jag sörjer och kan först inte tro att det är sant. När jag träffar henne frågar jag om varför hon ska sluta på vår förskola. Hon berättar att hon har fått arbete på en närliggande förskola där hon hoppas att handlingsutrymmet att arbeta nära barngruppen kommer att vara större.

JUNI

Solen skiner hela sista veckan innan midsommar. Det känns som en speciell tid, min dotters sista tid på förskolan. Jag fotograferar henne vid midsommarstången. Hon har jeansjacka på sig och ser lycklig ut. Kanske kommer den här tiden att vara en av hennes bästa? När hon blir stor ska jag fråga henne.

AUGUSTI

Eken utanför förskolans gård är nedsågad. Nu ligger det bara några enstaka kvistar kvar, alla andra spår är redan bortforslade. Vad fort tiden går. Jag behöver inte längre öppna de dubbla låsen till förskolans grind. Från och med nu går jag och mina barn förbi grinden och uppför backen till skolan istället. Min tid som förälder i förskolan är slut.

EFTERORD

Att bli förälder är en omvälvande tid i ens liv. Jag tror inte att mina erfarenheter är unika. Förutom allt som händer med samlivet i familjen och i relationen till barnet ska man hitta sin roll i ett helt nytt sammanhang, som de flesta av oss inte mött förut. Vi blir, vare sig vi vill det eller inte, en del av förskolans värld. Bland nya människor i en okänd miljö ska en identitet som förälder ta form. Plötsligt är man representant för någon mer än sig själv. För många är småbarnsåren en skör tid samtidigt som man inför sitt barn upplever att man måste vara starkare och säkrare än någonsin. Denna paradox tar man med sig in i förskolan och i mötet med de som arbetar där.

Idag undervisar jag sedan några år tillbaka på den erfarenhetsbaserade förskolläraryrket på Södertörns högskola. Jag träffar erfarna barnskötare som vidareutbildar sig till förskollärare. På senare tid har jag märkt hur begreppet »nöjd kund» fått ett allt starkare fäste i förskolans språkbruk. Denna förhållandevis nya och inlånade terminologi är ett symptom på en samhällslig utveckling som pågår i flera av välfärdens sektorer. Det handlar om en utveckling som

fokuserar på att någon form av *leverans* ska ske. Sjukhuset ska *producera* god vård, politiker och andra samhällseliga yrkesutövare ska *leverera*; nöjda kunder, en god politik, en väl anpassad budget, en skola för alla och så vidare.¹ I tankefiguren om *leveransen* – att någon tillhandahåller något till någon annan – riktas fokus mot resultatet som genom utvärdering och uppföljning ska vara mätbart och synligt.

Jag har inte upplevt att jag som förälder och förskolan har haft ett kund- och leverantörsförhållande. Jag skulle snarare beskriva det som att vi har stått i ett djupt och ömsesidigt beroendeförhållande till varandra. Vi har under åren varit samarbetspartners i allt som rör mina barn, trots att vi egentligen inte har valt varandra. Pedagogerna har inte valt mig och jag har inte valt dem, utan vi har fått göra det bästa av den relation vi anvisats. Vi har fått skapa denna relation i mötet med varandra varje dag. När relationen har utvecklats och fördjupats – när vi har lyckats upparbeta ett förtroende för varandra – har vi båda parter varit medskapare till detta. När jag har upplevt att relationen fungerat bra, då har vi haft en väl fungerande kommunikation. Det betyder inte att vi alltid varit överens. Men vi har haft en tillit till varandras kunnskap och erfarenheter och vi har varit beredda att lyssna till och pröva den andres argument.

I läroplanen står det inget om att målet med förskolans verksamhet är nöjda kunder, eller ens nöjda föräldrar. Läroplanen talar om förskolan som en miljö där omsorg, omvårdnad, fostran och lärande går hand i hand. I läroplanen framhålls att förskolan ska upplevas vara inbjudande, trygg och lärorik. Vad det betyder måste översättas av varje enskild pedagog, till en väl anpassad handling i mötet med

varje enskilt barn. Det är ett tolkningsarbete som pedagogerna måste göra, där det som är synligt måste vägas ihop med en mängd andra uttalade informationer och avvägningar. Ofta är undertexten – det som inte sägs eller görs explicit – det som vägleder pedagogerna eller arbetslaget. Inte sällan handlar det om att kunna agera i situationer som är oförutsägbara, eller innehåller moment av oförutsägbarhet. I arbeten där man har med andra att göra – i de mellanmänskliga yrkena – dyker det alltid upp fenomen man inte kände till på förhand. Människor har en historia, problem visar sig hänga ihop på ett sätt man inte först förstod, och i möten med andra uppstår utmaningar man inte tidigare mött. Arbete med människor innebär alltid ett möte mellan olika unika individer. I boken *Etik i arbete med människor* formulerar författarna det så här:

I rigida organisationer kan den enskildes individualitet framstå som ett hot, ett oönskat inslag av oförutsägbarhet. Men då glömmer man bort att just oförutsägbarhet ingår i allt arbete med människor.²

Texterna i den här antologin beskriver hur förskolan som yrkespraktik inte är ett stilla vatten. Förskolan som yrkespraktik kännetecknas av rörelse och dynamik, av föränderlighet och en mångfald av perspektiv. Det är en praktik som syresätts och utvecklas av människor; av barn, pedagoger och föräldrar tillsammans. I en väl utvecklad yrkespraktik finns plats för kritisk reflektion över arbetets innehåll, där pågår en dialog om hur vi gör och varför. Där fungerar struktur och systematik som stöd för handlingsutrymme och flyt i arbetet. I en dysfunktionell praktik har samtalet

om arbetets innehåll och mening tystnat. Kritik uppfattas inte som ett konstruktivt bidrag och den överordnade uppgiften, skälet till varför man är där, underordnas en i många gånger destruktiv detaljstyrning.

Att vara en professionell pedagog innebär att man kan omsätta sin kunskap till handling. Och mer – att man kan bemästra och se skillnader i en bångstyrig och komplicerad verklighet.

För den praktiska kunskapen gäller det att *mätta rätt*, med de risker det kan innebära, inte att söka en statistisk sanning eller en säker medelmåttighet och hålla ryggen fri. Det praktiska förnuftets *common sense* är inte en urvattnad konsensus, där man jämkar samman olika ståndpunkter för att nå en allmängiltig intellektuell förståelse [...] det är ett ansvarig ställningstagande.⁵

Det är en grundläggande förutsättning för arbete i förskolan, att vi aldrig fullt ut med säkerhet kan veta hur allt hänger ihop. Alla samspelande faktorer är inte tydliga eller möjliga att upptäcka. Arbetet i förskolan är inte som ett pussel där man kan lägga bitarna på plats och få fram ett på förhand bestämt motiv. Nej, pedagogen måste (precis som föräldern) kunna *mätta rätt* och *ta risker*. För denna typ av yrkesutövning krävs både ansvar och mod. Samhällskritiken som finns i Charlotta Stålbjergs, och de andra författarnas texter, är skarp. Förskolans pedagoger har makt att avgöra vad som är normalt och avvikande beteende. Men pedagogerna är också fångade i de strukturer som reglerar förskolans verksamhet. Jessica Deivert Söderberg skriver: »Det kan vara

så att med läroplanen har förskolans verksamhet blivit mer styrd och vi pedagoger är rädda för att barnen inte får med sig det de ska inför skolstarten.» I texten *Inte räcka till* skriver Johanna Waller:

Vi har skolats in i ett tankesätt i en organisation som säger att vi hela tiden bör ha en tanke och ett syfte med vad vi gör. Behöver vi verkligen det? Vad händer om jag 'bara' är en närvarande pedagog med blick för vad som händer i nuet?

Som läsare av deras texter anar man ett beskuret handlingsutrymme. Flera av dem uppmärksammar att förutsättningarna att leva upp till läroplanens intentioner helt enkelt inte existerar. Tuija Pienimäki skriver:

Min undersökning visar (också) att förskolepolitiken inte ger utrymme för att arbeta enligt läroplanen och möta varje barn där det befinner sig. Det går inte att bortse ifrån att barngruppen på arton barn mellan ett och tre år kräver alla pedagogers uppmärksamhet både i omsorgen och i bibehållandet av struktur.

Lite senare konstaterar hon: »mitt dåliga samvete handlar om att jag inte räcker till för alla barn trots att viljan finns.»

Jag ser en risk i att anställda i förskolan utvecklar sin kompetens i att hantera ett visst mätverktyg istället för att utveckla sitt omdöme i att professionellt möta barn och föräldrar. Varje förskola bör analysera nytta och kostnadseffektivitet i de verktyg man väljer att använda sig av. Att personalen ägnar tid åt sammanställning och analys av resultat bör sättas i relation till vilka andra insatser som kan göras för

att utveckla den egna verksamhetens specifika möjligheter. Det gäller att förstå varje verksamhets styrkor och svagheter, sina alldeles egna hinder och möjligheter. Och därefter arbeta med den naturliga följdfrågan – vad kan vi tillsammans göra med dem? Vilka kvalitetskriterier skulle den erfarna pedagogen ställa upp för sin egen verksamhet? Hur ser tecknen på om man är på rätt väg ut? Hur kan man veta att de val man gjort, när det kommer till organisation och rutiner, tillgodoser uppställda krav och förväntningar? Och hur säkerställer den kunnige pedagogen att resurser inte förslösas och att rätt prioriteringar görs? Svaren på dessa frågor bär större relevans och skulle verka mer utvecklande för verksamheten, än många av de jämförande instrument – med gröna och röda markörer – som används idag.

Vad är kvalitet i förskolan? Mitt svar är – det beror på. För mig som förälder har det nog främst handlat om att kunna känna mig trygg, inte bara med enskilda pedagoger, utan med organisationen som helhet. När jag stänger dörren och har lämnat mitt barn då vill jag känna att de här pedagogerna tillsammans, kommer att skapa en trygg miljö för mitt barn. Om något händer, bra eller dåligt, kommer jag att få veta det och vi kommer tillsammans att hantera det. När jag har varit osäker och vacklat i min föräldraroll, då har det känts tryggt att veta att det finns någon där, en klok pedagog, som jag kan få luta mig emot en stund.

Vad skall vi göra med ADHD i förskolan?

FREDRIK SVENAEUS

INLEDNING

Om du har barn som är födda på 1990-talet eller senare kanske du känner igen dig i en erfarenhet som jag skulle vilja kalla för barnkalassyndromet.¹ Det började med de riktigt små barnen, med några kompisar från lekplatsen och öppna förskolan som satt runt ett bord och kastade tårta på varandra. I bakgrunden drack mammorna och papporna kaffe, språkades vid och försökte se till att barnen satt kvar i åtminstone ett par minuter med bulle och saft innan de lämnade bordet för att kladda ned och demolera andra rum i lägenheten. Efter sjungandet, hurrandet, tårtljusutblåsandet och den hastiga förtäringen var det dags för lekar som Imse vimse spindel – när de var riktigt små – eller Hela havet stormar – när de blev lite äldre – och slutligen fiskdamm med godispåsar. När rövarbandet avtågat satt man helt utschasad mitt i kaoset och pustade ut, väl medveten om det städningsuppdrag som låg framför en, men ändå med en skön känsla av ett gott dagsverke i kroppen. Födelsedagsbarnet var förhoppningsvis nöjt med firandet och sina presenter, och det var ju huvudsaken.

När barnen började i förskolan och ännu lite senare skolan antog kalasen en ny karaktär. Dels blev de mer eller mindre könssegregerade och dels började vi anordna dem i hyrda lokaler som var lättare att springa runt i och städa av efteråt. Föräldrarna stannade inte längre kvar med sina barn under den tid som kalaset varade, utan lämnade dem tacksamt i dörren för ett par timmars egen rekreation. Det innebar att nya uppgifter och roller tillkom kalasanordnarna – inte bara att duka bordet och vara lekledare, utan också att hålla ordning på hela konkarongen.

Nu kan man tycka att det inte borde vara så svårt eftersom barnen blivit just äldre, de kunde äta själva, behövde inte hjälp med att gå på toaletten och var i stånd att prata med varandra istället för att skrika och slåss om de ville ha samma leksak. Men med uppgiften att hålla ordning och reda på ett ständigt lurande kaos märkte jag också hur en ny *perception* hade smugit sig in i mitt sätt att varsebli och tänka om barnen. Det är det som jag menar med barnkalassyndromet. Varför pratar Albin så högt och skrattar hysteriskt när ingen annan tycks ha roligt? Varför kan inte Viggo vänta på sin tur utan tar själv av tårtan medan jag skär upp? Varför slutar inte Måns att springa runt, runt och skrika fastän jag sagt till honom tre gånger och till och med huggit tag i honom för att få honom att sluta upp? Varför blir Emmanuel så förtvivlad när han åkt ur leken och hävdar att han visst var i mål fastän alla andra är överens om att så inte var fallet?

I början tänkte jag mest att Albin, Viggo, Måns och Emmanuel var blyga eller ouppfostrade, vana att alltid få sin vilja fram och aldrig bli tillrättavisade – som är fallet

med så många barn i Sverige idag. Men ju längre vi kom in på 2000-talet desto mer började också andra kategorier att präglade mina tankar om barnen. Var det inte något fel på dem? Var de inte avvikande på ett sätt som antydde att de kanske hade en diagnos: ADHD, eller något annat av de neuropsykiatriska tillstånd som idag populärt kallas för bokstavdiagnoser. Sådana funderingar var förstas svåra att lufta med andra vuxna – allra mest med föräldrarna i fråga – men jag tror likväl inte att jag varit och är ensam om att se barnkalasvärlden och andra barnmiljöer på det här nya sättet. Vissa diagnosförslag i mitt huvud bekräftades senare genom att vi genom förskolan och skolan fick information om att barnet i fråga hade särskilda besvär och behov. Andra förblev hugskott, förmodligen snarare att tillskriva bortskämdheten och blygheten eller en dålig dagsform hos barnet ifråga, än något medicinskt tillstånd.

ADHD-DIAGNOSEN: BIOLOGI OCH KULTUR

De sista tio till femton åren har vi ändrat vårt sätt att betrakta barns – och även vuxnas – beteende och personligheter när det glider ut i vissa ytterlighetstillstånd. Neuropsykiatriska diagnoser – det mest kända exemplet är ADHD – har blivit en del av vår vardagliga vokabulär. Det är ett sätt att se och tolka som influerats av psykiatri och neurovetenskapen och som snabbt vunnit insteg i vårt tänkande. Inte på så sätt att ens en bråkdel av alla människor verkligen har läst forskningsrapporterna med de nya neuropsykiatriska rön. Influenserna är mycket mer indirekta än så, men ändå nog så kraftfulla när läkare och psykologer presenterar teorier som får praktiska konsekvenser vad gäller synen

på vad som är normalt. Det är egentligen häpnadsväckande hur fort sådana omstöpningar av gemene mans sätt att förstå och förklara det mänskliga livets problem och plågor kan äga rum och slå rot i språket. I anslutning till de neuropsykiatriska diagnoser som nu omfattar så mycket som tio procent av alla barn i Sverige har uttryck som »bokstavs-barn», »dampa loss» och »ADHD-unge» blivit vanliga, även om de inte anses korrekta på grund av sin stigmatiserande och trivialiserande ton. Diagnosen ADHD är vanligast bland de neuropsykiatriska diagnoserna, den ställs just nu på omkring fem procent av alla barn i Sverige. Andra mindre vanliga diagnoser som fyller ut de övriga fem procenten är autismspektrumstörningar, inlärningssvårighetsdiagnoser, trotssyndrom, uppförandestörning, bipolär störning och Tourettes syndrom. Uppemot ett par procent av alla svenska barn bedöms ha så svåra problem att de behöver medicin, oftast centralstimulerande medel i låga doser, som har en lindrande effekt på symptomen.²

Vad är då »Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder» för någonting? Den medicinska hypotesen är att det handlar om en eller flera defekter i hjärnans funktionssystem som yttrar sig i form av problem med ouppmärksamhet, hyperaktivitet och oförmåga att behärska sig. Enligt DSM, den stora handbok över alla psykiatriska diagnoser som i maj 2013 kom ut i sin femte upplaga, finns ADHD i tre former.⁵ En där bara ouppmärksamhet föreligger, en där bara hyperaktivitet med svårigheter att kontrollera impulser föreligger, och en kombinerad form där bägge finns med. Diagnosen är betydligt vanligare bland pojkar än bland flickor – två till tre gånger mer förekommande. Symptomen exemplifieras i

DSM-5 genom listor med formuleringar som: barnet »har ofta problem med att bibehålla uppmärksamheten i lekar», »verkar ofta inte lyssna vid direkt tilltal», »har problem med att organisera aktiviteter», »undviker och tycker inte om uppgifter som kräver bibehållen uppmärksamhet (skolarbete, läxor)», »är glömsk» och »har svårt att fokusera på detaljer», »rör överdrivet på händer och fötter och har svårt att sitta still», »springer omkring eller klättrar i situationer där detta inte är lämpligt», »pratar överdrivet mycket» och »har svårt att leka utan att låta högt», »avbryter ofta» och »har svårt att vänta på sin tur».⁴ Diagnosen skall ställas i en systematisk och noggrann utredning där barnets beteende och förmågor i olika situationer utforskas och tas med i beräkningen. Som regel rör det sig om kartläggningar av hur barnet betar sig hemma och i skolan eller i förskolan. Hur noggranna och systematiska läkare och psykologer än är i sådana utredningar kan vi inte komma ifrån att det rör sig om tolkningar och uppskattningar baserade på beskrivningar av vilka beteenden som är lämpliga och adekvata i vardagssituationer, inte om något objektivt medicinskt test av vare sig psykologiskt eller biologiskt slag.

De flesta ADHD-forskare förnekar inte detta, men de menar sig ändå se konturerna av en väg som i framtiden kommer att leda fram till en neuropsykologisk förklaring och avgränsning av diagnosen. Förslag på vilka psykologiska funktionsdefekter som är viktigast har lagts fram, och genom kunskap om hur sådana psykologiska funktioner är kopplade till områden och processer i hjärnan menar man sig vara på väg mot en förståelse av diagnosen som kommer att kunna fastställas på hjärnbiologisk grund.⁵ Samma

sak kan sägas när det gäller den genetiska bakgrunden till ADHD. Minst åtta gener som styr receptorer eller andra faktorer som påverkar hjärnans signalsubstanser har funnits leda till måttligt ökad risk för ADHD.⁶ Men generna hjälper oss inte att skilja de personer som lider av ADHD från de som inte gör det, vare sig ensamma eller i någon form av kombination. Det går naturligtvis inte att utesluta att vi kommer att hitta ADHD-genen, men det verkar mycket osannolikt. Och även om vi gjorde det skulle vi fortfarande stå inför uppdraget att förklara exakt hur genen styr de processer i hjärnan som ligger bakom ADHD.

Försöken att ringa in ADHD och andra psykiatriska diagnoser som störningen överlappar med kan betraktas som en gruppering av typiska personlighetsdrag kring fall som är odisputabla exempel på psykisk störning (eller funktionshinder som man brukar uttrycka det i neuropsykiatrins fall). Ingen som har mött de allvarligaste formerna av ADHD kan betvivla att barnen i fråga har en – eller kanske flera – psykisk(a) störning(ar). Barnen är helt enkelt för avvikande vad gäller vissa förmågor och personlighetsdrag och är själva plågade av sitt tillstånd på ett så tydligt sätt. Men hur de olika neuropsykiatriska diagnoserna skall klassificeras i förhållande till varandra och exakt var man skall dra gränsen mellan det som är en störning och det som är en normal egenhet är frågor som i slutändan inte kan besvaras med hjälp av några medicinska undersökningar. Vilka tyngdpunkter som kommer att väljas ut, namnges och bli grundläggande för psykiatrins diagnoser är beroende av vilka symptom som är mest framträdande och typiska och vilka symptomlindrande läkemedel som forskare tar fram.

Men det är också frågan om historiska tillfälligheter och om det samhälle som psykiatrins diagnosställare lever i. Inte minst har kulturella faktorer stor betydelse när psykiatriska diagnoser tänjs ut och ganska snabbt härbärgerar tredubbelt eller femdubbelt så många personer som man ursprungligen trodde led av dem. Det är en sådan utveckling som ADHD genomgått de sista trettio åren i hela västvärlden.

ADHD I FÖRSKOLAN

I takt med att ADHD och andra neuropsykiatriska diagnoser ställs i allt fler fall och i allt tidigare åldrar har barn med sådana funktionshinder blivit allt vanligare, inte bara i skolan, utan också i förskolan. Att ta hand om barn med ADHD i förskolan är en utmaning om vilken Johanna Waller vittnar i sin essä »Inte räcka till – om mötet med förskolebarn i behov av särskilt stöd». »Maja» går fram som skogshuggningsmaskin i förskolans lilla björkhage och Johanna springer efter och försöker ta hand om det kaos och förtvivlan bland de andra barnen som Maja lämnar efter sig. Det värsta av allt, som författaren noterar, är kanske hur Maja själv har gått in i en slags outsideridentitet där det gradvis står klart för henne att hon är ett »jobbigt» barn, ett barn som de andra inte vill vara och leka med eftersom hon bara tänker på sig själv och förstör för de andra:

Jag ser Maja irra runt utan mål i den trånga och röriga tamburen. Det syns på hennes ansiktsuttryck och kroppsspråk att hon är stressad av situationen och har svårt att fokusera på vad hon ska göra. Jag funderar ofta på vad som egentligen rör sig där i Majas inre. Hur upplever hon förskolans värld? En värld där barngrupperna är stora, där

det ställs stora krav på social kompetens, självständighet och förmåga att kunna göra egna val. Maja far runt och petar på de andra barnen. Min kollega, Maria från den andra avdelningen kommer nu in i tamburen och börjar skälla på Maja. Jag undrar hur Majas självbild kommer att utvecklas av allt detta skäll och alla de tillrättavisningar hon dagligen utsätts för i förskolan. När jag blickar tillbaka på morgnens händelser inser jag att även jag har tappat kontrollen och blivit fruktansvärt arg på Maja trots att jag vet hur jag borde agera. Eller vet jag egentligen det? Hur ska jag över huvud taget kunna agera när jag inte räcker till, jag kan helt enkelt inte befinna mig på flera ställen samtidigt.

Om vi utgår från att omkring tio procent av alla förskolebarn har en neuropsykiatrisk störning – som vi har sett är det den prevalens som forskarna håller för trolig – kan vi räkna med inte bara en utan två eller tre »Major» på en genomsnittlig avdelning om tjugo till trettio barn i framtiden.⁷ Särskilda pedagoger och resurspersoner med ansvar för barnen med sådana behov måste rimligen sättas in i betydligt högre utsträckning än vad som idag är fallet, alternativt måste barnen med särskilda behov tas om hand och undervisas på specialförskolor med betydligt högre personaltäthet. Problemet är bara att sådana lösningar är dyra, mycket dyra om man betänker den budget som förskolan tilldelas idag. Det kommer inte att bli mycket resurser över till att ta hand om barn utan funktionshinder. Dessutom förefaller det problematiskt att i så tidig ålder identifiera och segregera så många barn från den grupp på nittio procent som fortfarande räknas som normal. Många av de besvärliga personlighetsdrag och beteenden som beskrivs i ADHD-

diagnostiken och i övrig neuropsykiatri kommer att försvinna innan vuxen ålder, det talar all forskning för.⁸

En bättre lösning än att bygga ut specialförskolan vore nog att helt enkelt öka personaltäteten på alla förskolor och reservera speciallösningarna för de barn som har särskilt stora behov. Som vi har sett är ADHD ingen antingen eller diagnos, de personlighetsdrag och beteenden som det rör sig om kan barnet ha i olika svårighetsgrader och inom ramen för antingen uppmärksamhetsproblem, hyperaktivitetsbeteenden eller både och. Beskrivningen av Maja vittnar om ett barn med ganska svår ADHD, alla barn med neuropsykiatriska funktionshinder har inte så stora problem, och, framförallt, ställer de inte till med så många problem och så stor irritation för andra. Om personaltäteten ökade på förskolan skulle barn med särskilda behov klara sig bättre i barngrupperna genom det extra stöd och den extra omsorg som närvarande vuxna kan bidra med i lek- och lärsituationer där barnen möter varandra.

Hur kommer det sig då att ADHD-diagnoserna har ökat i så hastig takt och blivit så många? Är de barn som föddes på 1990- och 2000-talen annorlunda än de som föddes decennierna tidigare? Knappast annorlunda utifrån sin hjärnfysiologi i alla fall. Anledningen till ökningen måste sökas i andra faktorer. Rimligen är det så att läkare, psykologer, terapeuter, och även föräldrar, helt enkelt hittar det de letar efter. När ADHD – eller de historiska föregångarna MBD, DAMP och andra liknande diagnoser – betraktades som tämligen ovanliga och extrema medicinska problem var det oftast inte en rimlig – eller ens känd – hypotes att det kunde vara ADHD som var orsaken när barn fick den typ av problem som

nu beskrivs i diagnosmanualerna. Orsakerna söktes istället i miljön runtomkring barnet: i uppväxt, familjesituation, förskole- och skolmiljö och så vidare. Ett sådant förhållningssätt var ingalunda oproblematiskt, det kunde leda till att föräldrar fick skulden för ADHD-symptomen trots att de bedyrade att barnen betett sig på detta sätt så länge de kunde minnas. Men lika ensidig som en sådan förklaringsmodell kan vara riskerar den frikostiga ADHD-diagnosen att bli som en förklaring och lösning för alla stökiga barn som mår dåligt. Alla orsaksfaktorer i hjärnan och inga i miljön är lika dumt som tvärtom.

Det är troligt att den utveckling som skolan – och förskolan – genomgått under senare tid med större eget ansvar för kunskapsinhämtning, arbeten i grupp, egna redovisningar som bygger på självständigt tänkande snarare än utan-tillinlärning och katederundervisning, och så vidare, har lett till att barn med ADHD-problem har blivit mer synliga. I förskolan har trenden de sista tjugo åren gått mot ett större fokus på kunskapsutveckling och förvärvande av social kompetens samtidigt som barngrupperna i många fall blivit större. Förskolan är idag den normala formen av barnomsorg som man övergår till när barnet blivit omkring ett och ett halvt år gammalt, hemmafruar och dagmammor är antikerade begrepp i ett samhälle som satsar på jämställdhet och produktivitet. För barn med ADHD har den utvecklingen förmodligen inte alltid varit av godo. I det äldre omsorgsparadigmet med fler välkända vuxna närvarande stack barnen med uppmärksamhets- och hyperaktivitetsproblem inte ut på samma tydliga sätt. Och de tillrättavisades möjligen på ett mindre resonerande och mer auktoritärt sätt innan de

hann skapa kaos omkring sig och gav upphov till ogillande bland andra barn och vuxna.

Kan det vara så att den form av uppfostran med ganska få regler och mycket stort eget inflytande för barnen som vi övergått till i Sverige de sista tjugo-trettio åren också har lett till att ADHD-diagnoserna har ökat?⁹ Det kan nog inte uteslutas. Det skulle vara intressant att veta hur Majas pappa (som lämnar henne på förskolan) ser på hennes uppförande vad gäller att ta hänsyn till de andra barnen och vänta på sin tur i de situationer som beskrivs i Wallers essä. I Sverige har många barn idag en mycket fri uppfostran, inte i så måtto att de lämnas för sig själva – som i 1970-talets fria uppfostran – men så till vida att de är fria att själva bestämma vad de (och familjen) skall göra i helgen, köpa för kläder, äta till middag, se på TV, och så vidare. De är inte alltid de har lust att göra så enkla och i andra länder självklara saker som att tacka för maten och hälsa på andra vuxna som kommer på besök. För att inte tala om att ta hänsyn till människor omkring sig i det offentliga rummet när de tillsammans med sina föräldrar är ute och handlar, går på café eller åker tunnelbana. Många svenska barn betar sig idag lite som Maja, särskilt tillsammans med sina föräldrar, men dessa har ju ändå möjlighet att täcka upp i högre utsträckning än de förskollärare som skall ta hand om en stor grupp andra barn samtidigt. Jag kan inte luta mig mot några internationella, jämförande studier vad gäller att belägga denna utveckling och det är också svårt att designa studier för att mäta hur fri uppfost-
ran egentligen är och har varit i olika länder. Många olika faktorer måste tas med i beräkningen – klass, kön, etnicitet – och det är svårt att komma åt barnens (och föräldrarnas)

verkliga beteende i kontrast till vad de skulle säga om detta i en intervjusituation. Låt mig ändå förmedla en liten anekdot som jag har fått mig till livs av en kollega och som jag tycker är ganska talande för vårt samtida svenska tillstånd:

Vederbörande sitter vid sandlådan och lyssnar på en konversation mellan två föräldrar vars barn skriker högt. Pappan: Hur är det fatt, är du hungrig? Barnet (skriker): Jag vill ha kakor! Pappan: Nämen vad bra, vi har ju kakor med oss, se här, du får ta så många du vill ur burken. Barnet: De är trasiga! Pappan: Ja de har visst gått sönder, det gör ingenting, de smakar likadant. Barnet (skriker): Jag vill inte ha trasiga kakor! Pappan: Men du kan väl smaka? Mamman: Men han har ju sagt att han inte vill ha trasiga kakor!

VAD BÖR GÖRAS?

Den lösning för barn med särskilda behov som ofta framhålls – i förskolan och i många andra sammanhang – är mer specialistkunskap. Mer medicinsk, psykologisk och pedagogisk kunskap om diagnoserna, hur barn med särskilda behov fungerar, hur de kan lära sig och utvecklas tillsammans med andra barn, och så vidare. Man tänker sig att neuropsykiatrins expertgrupper – som innehåller läkare, psykologer, specialpedagoger och andra – sitter på denna kunskap som behöver föras ut till förskolans chefer och lärare. Det intressanta med Wallers essä är att den inte ger något stöd för en sådan tolkning av problemsituationen. Essärförfattaren vet redan – eller tror sig i alla fall veta – vad Maja behöver och hur hon skall bete sig tillsammans med henne och andra barn med liknande personlighet, det som saknas är tiden och energin för att vara närvarande tillsam-

mans med Maja (och de andra barnen). Allt för mycket tid går åt till rent praktiska nödvändigheter, som toalettbesök, påklädning, måltidsbestyr, uppsyn och övervakning av att ingen kommer bort eller gör sig illa. En av orsakerna till detta är paradoxalt nog att personal ofta är frånvarande eftersom de är sysselsatta med den typ av vidareutbildning som, exempelvis, omsorgen om barn med särskilda behov tänks kräva. Som essäförfattaren skriver vore det kanske bättre att specialpedagogen var med i mötena med Maja istället för att en eller flera personer i personalen skall gå ifrån för vidareutbildning och/eller handledning hos henne medan Johanna springer benen av sig efter Maja.

Den praktiska kunskap som Waller vittnar om när hon självkritiskt granskar sin dag tillsammans med Maja bygger på att hon får tid att vara med barnen – särskilt de med särskilda behov – på ett närvarande sätt där hon empatiskt försöker sätta sig in i deras perspektiv.¹⁰ På så sätt kan hon »ligga före» och känna av när det är läge att gå in och försöka styra och anpassa Majas sätt att kommunicera med och bete sig mot de andra barnen. Hon kan då också uppmuntra och försöka se till att Majas goda sidor blir synliga och uppskattas av de andra barnen – som när Maja ritar fladdermöss:

När jag och barnen kommer in, går vi till rithörnan. Jag vet att Maja tycker om att rita. Jag hoppas därför att aktiviteten ska fånga hennes intresse. På bordet står det burkar med tuschpennor i olika färger. Barnen slår sig ner och börjar rita. Maja vill inte gärna dela med sig av pennorna. Eftersom jag sitter bredvid och ser vad som händer, kan jag ingripa innan det blir till en stor konflikt. Jag känner hur jag slappnar av. Det är som om luften går ur mig. Maja

väljer en svart tuschpenna och börjar rita. Det dröjer inte länge innan jag kan se vad hon ritar, en fladdermus. Jag uppmärksammar även att Simon och Emma hänger över bordet och nyfiket tittar på Majas teckning. Simon frågar Maja: »Har du ritat en fladdermus?» Maja nickar till svar. Både Simon och Emma vill helt plötsligt sitta bredvid Maja. Simon säger: »Vad bra du kan rita fladdermöss». De flyttar sina stolar så nära Maja som de kan. Emma säger: »Kan du rita en fladdermus till mig?» Maja tittar upp och jag ser hur hela hennes ansikte skiner upp. Hon svarar: »Jag kan rita en till Simon också.»

Maja, i sin tur, känner säkert av om en vuxen som hon litar på är med och ser vad hon gör i de olika situationerna. En sådan närvaro kommer att göra att hon blir bättre på att behärska sig – även om hon inte kan styra sitt beteende fullt ut – när de andra barnen inte vill leka på hennes villkor och när hon måste vänta på sin tur. Barn med ADHD och andra neuropsykiatriska diagnoser behöver som bekant – det är alla specialister eniga om – tydliga ramar och regler att förhålla sig till.¹¹ De är beroende av trygghet och förutsägbarhet i ännu högre utsträckning än andra barn. Alltså får de inte lämnas i sticket utan vuxenstöd när de inte förmår bygga band till de andra barnen på egen hand.

Fler förskollärare och barnskötare i förskolan i relation till antalet barn skulle alltså utan tvekan vara en viktig åtgärd i arbetet med att hjälpa barn med särskilda behov. Det är naturligtvis ingen ny eller revolutionerande åsikt men den förtjänar ändå att lyftas fram på ett tydligt sätt. Om barngrupperna hade behållits på en lägre nivå i förskolan under 1990- och 2000-talet och inte drabbats av budgetned-

skärningar hade förmodligen antalet diagnoser idag också varit mindre. Om det enda sättet att skaffa mer personal (särskild resurs) i förskolan är att se till att de barn som ställer till med problem får en diagnos kommer förskolans chefer också att sträva efter att sätta igång diagnosutredningar. På samma sätt som antalet sjukskrivningar i Sverige inte bara beror på hur många personer som är sjuka, utan på hur svårt det är att bli sjukskriven och godkänd av Försäkringskassan som arbetsförhindrad, så kommer antalet ADHD-diagnoser att samvariera med de fördelar som en diagnos kan medföra vad gäller tilldelningar av personalresurser i förskola och skola. Ingen tror väl på allvar att de kraftiga fluktuationer som sjukskrivningstalen i Sverige genomgått sedan början av 1990-talet bara skulle återspegla nivåer i faktisk sjuklighet i den arbetande befolkningen och samma systempåverkan återfinns tveklöst också i ADHD-diagnosernas fall.¹²

TILL SIST

Det är viktigt att påpeka att de utmaningar som barn med ADHD innebär hur som helst inte är något som förskolan eller skolan i första hand kan ha som uppgift att ta sig an på egen hand. Ett samarbete med ansvarstagande föräldrar är den enda rimliga lösningen. Problemet är bara att föräldrar till barn med ADHD-problem inte alltid är de med bäst förutsättningar för att ta ett sådant ansvar – ADHD är klart överrepresenterat i familjer med olika typer av sociala problem ofta kopplat till avsaknad av högre utbildning och arbetslöshet.¹⁵ Att i det sammanhanget slå fast att ADHD-symptom är ett medicinskt problem som kräver experthjälp kan vara en

dålig lösning om det leder till att föräldrar känner sig maktlösa eller rentav fränkänner sig ett ansvar för att uppfostra och ta hand om sina egna barn – de är ju inga experter. Olika typer av konflikter uppstår ofta kring diagnosutredningar där föräldrar och personal inte är ense om vad som är problematiskt och vems fel det är. Sådana konflikter kan vara tidskrävande och förtroendeförstörande på många sätt. Föräldrar kan känna press att gå med på utredningar som de egentligen inte vill ha – de tycker inte att barnets problem är tillräckligt svåra och tror att de är mer temporära – för att barnet skall kunna vara kvar i förskolan: utan diagnos inga särskilda resurser.

Vi har i dag en alltför stor tilltro till ställandet av neuropsykiatriska diagnoser som nyckeln till att lösa alla upptänkliga former av problem i förskolan och på andra ställen. Barn som har svåra ADHD-symptom kan utan tvekan vara behjälpta av utredningar, diagnosställande, specialpedagogiska åtgärdsprogram och i många fall också av läkemedelsbehandling. Men i takt med att vi tänjer diagnosen till att omfatta ett allt mer brokigt register av mer eller mindre typiska barnproblem som därmed skulle kräva specialisthjälp och särskilda åtgärder så urholkar vi också underlaget för att betrakta ADHD som en trovärdig medicinsk diagnos. Vid sidan om att ha tillräckligt mycket personal i förskolan så är det naturligtvis viktigt att de som arbetar där är intresserade av och utbildade för att arbeta med just barn. Men i de allra flesta fall har detta väldigt lite att göra med hjärnfunktioner och väldigt mycket att göra med mellanmänskliga möten och utvecklande av olika personliga och kunskapsmässiga förmågor hos barnen på det sätt som

Vad skall vi göra med ADHD i förskolan?

beskrivs i Johanna Wallers essä, och i många andra texter i den här boken.¹⁴ Låt inte ett fokus på barnet som en person som kan lära och bildas som en social och kulturell varelse ersättas av ett fokus på neuropsykiatriska störningar i mötet med barnen.

Omprövande

Om vikten av att ryckas
ut ur sin förtrogenhet

BEATRIZ LINDQVIST

En tidig morgon i augusti stiger jag trevande in på förskolans ateljé och sätter mig ner vid närmsta bord där djupt koncentrerade femåringar lägger pärlplattor i vackra fjärrilsformar. Två glada flickor frågar med ett leende: är du en ny fröken? De vill genast veta vad jag heter och berättar att de heter Nadja och Sara. Nu lyfter även pojken som nyss tappade några pärlor nyfiket blicken och möter mina ögon. Det där är Maksim! förklarar Nadja. Jag ler och säger att jag ska följa deras grupp några gånger för att lära mig hur det är på förskolan. En flicka till sitter vid bordet men hon verkar inte ta notis om mig utan fortsätter att lägga pärlor och håller blicken riktad ner mot bordet. Jag säger hej och frågar vad hon heter, men hon reagerar inte. Det är Camilla, förklarar Sara med ett skratt. Jag sitter kvar men känner mig dum och löjlig. All teori som jag har läst som forskare spelar inte någon roll i denna stund.¹

När jag skriver detta i mitt anteckningsblock är det fortfarande mitt första besök på en förskola i Södertälje. Berättelsen ovan återger en situation som påverkat mig starkt under

insamlingen av forskningsmaterial, men som jag kommit att inse inte endast är en personlig erfarenhet. Även andra i förskolans värld bär på liknande berättelser, något som för mig blev konkret och tydligt när jag läste förskollärarytudenternas texter i denna volym. Berättelser om osäkerhet, tillkortakommanden och ibland frustration, fångar kärnan i förskollärarens komplexa arbete; omsorg och lärande, känsla och struktur, värme och professionalitet.

Första veckan i månaden vistas jag på förskolan och på tågresan dit för jag imaginära samtal med studenterna som skriver i denna volym för att bearbeta de ibland, motsägelsefulla intryck som en hel dag bland barn och personal lämnar i mig.

I min essä kommer jag att kombinera empiriska observationer från min studie med förskollärarytudenternas reflektioner över sin praktik för att diskutera hur förskollärarens självförståelser och yrkesidentitet formas i skärningspunkten mellan verksamhetens krav, personlig erfarenhet och kritisk reflektion. Som forskare är högskolan min hemmaplan och jag är väl förtrogen med dess värdesystem, koder och rutiner som gör vardagen begriplig och förutsägbar. Antagligen är det på liknande sätt för barnskötare som väljer att utbilda sig till förskollärare på högskolan: förskolan är det välbekantas värld, där tillvaron känns trygg och hemtam.

När jag som forskare lämnar skrivbordets prydliga begreppskonstruktioner och förflyttar mig till förskolans morgonsamling runt den mörkröda mattan och till flörtkulorna och färgpenslarna i ateljén blir dagliga förhandlingar om hur man ska vara som pedagog och alternativa handlings-

sätt brännande. Här blir jag osäker i många situationer: Vad är rätt att göra, hur bär man sig åt och varför?

I situationer där saker och ting ställs på sin spets, finns inte alltid rum för den långa reflektionen som råder i den akademiska världen. Förskolan speglar samhällets mångfald och där är människors livsstilar, språk och erfarenhetsvärldar i högsta grad i rörelse och pockar på omedelbar handlingsberedskap. Ett barn som gråter förtvivlat eller som på olika sätt vägrar att delta i de pågående aktiviteterna måste hanteras i nuet och kan inte vänta tills hela arbetslaget hunnit vända och vrida på frågan. Det som utspelar sig framför mina ögon sker i en snabb serie av svårfångade ögonblick som tycks undflyende för mina försök att fånga rörelsen på pränt. Berättelserna i denna antologi bygger på pedagogernas reflektioner över sina kunskaper förvärvade i yrkeslivet och i utbildningens teorier. Mötet mellan olika erfarenheter är det centrala och de låter nya och gamla förhållningssätt prövas, egna uppfattningar konfronteras med andras perspektiv. Studenterna undersöker i sina texter möjligheter till en mer nyanserad syn på den egna yrkesidentiteten och förståelse för uppdraget. Berättelsernas öppna karaktär och ärliga tonfall har bidragit till att göra dessa till bollplank när jag behövt andra infallsvinklar för att reda ut mina egna förvirrande känslor efter en fältvecka. Goda tolkningar tar sin utgångspunkt i självupplevelser och vardagskunskap, men de stannar inte där utan leder vidare till nya upptäckter och infallsvinklar. För att inte fastna i kunskaper som jag själv och förskollärostudenterna tar för givna, är det nödvändigt att kritiskt reflektera över det som berättas, över det egna sättet att förstå och att därefter vrida

tolkningsskärpan ett varv till för att bryta sig loss från vardagsförståelsen.

BERÄTTELSENA

Jag kommer att resonera kring några av de teman som framträder i tre av berättelser skrivna av förskollärostudenterna i denna volym och koppla deras resonemang till egna iakttagelser och till andras undersökningar. Texterna i fokus är skrivna av Jessica Deivert Söderberg, Tuija Pienimäki och Sitto Poli. Vad som särskilt gjorde intryck på mig under första genomläsningen var känslan av osäkerhet och otillräcklighet som tycks nästan oundviklig i alla människovårdande och fostrande yrken. Deivert Söderberg skriver om samlingen i förskolan och frågar sig om den främst är pedagogernas eller barnens arena. Pienimäki utgår från de osynliga och tysta barnen i förskolan för att resonera om pedagogens handlingsalternativ och makt. Poli tar i sin tur upp pedagogens möte med barn som har svårt att leka med andra. Alla tre framhåller barnens bästa som det centrala i sin praktik och jag tolkar deras oro för att inte räcka till som ett tecken på att det handlar om ett värde som är starkt införlivat i den egna personligheten. I förskollärarens, liksom i sjuksköterskans eller socialarbetarens praktik finns det inget facit som kan tillämpas på alla individer som man möter. Den vardagliga kontakten med andra aktualiserar ständigt existentiella dimensioner som sträcker sig bortom teoretiskt kunnande och kännedom om läroplanens mål.

I skarpa lägen kan man inte gömma sig bakom en manual. Förmågan till empati, tolkning och improvisation framstår som oundgängliga i fråga om att hitta farbara vägar

ur situationer som verkar låsta. Pedagogerna i fokus är väl förtrogna med förskolan som arbetsplats där de är yrkesverksamma sedan flera år. De har som barnskötare lärt känna kull efter kull av småbarn med olika förutsättningar och bakgrunder. De närmar sig förskolan med en undersökande blick som samtidigt verkar full av respekt, ömhet och viss humor. Under utbildningens gång har de dessutom tillägnat sig teoretiska redskap för att kritiskt granska sin egen erfarenhet och tillföra den ytterligare analytiskt djup.

De tre berättelserna understryker vikten av att kunna kombinera värden och kunskaper från både praktiken och akademien och vikten av öppenhet och ödmjukhet inför nya infallsvinklar. Samtidigt tonar det fram att det var något som tidigare fattades dem: en känsla av självförtroende i uppdraget och skinn på näsan för att klara av det i linje med de uttalade pedagogiska målen. Det är en mångsidig bild av förskolan som tecknas i deras berättelser: den kan vara både mjuk och trygg när barn och personal samspelar i harmoni, men också tuff och osäker när det uppstår störande inslag och svårbegripliga beteenden. I förskolans värld liksom i andra situationer i vardagen tänker man sällan på vad det är som gör att man allt flyter på och att kommunikationen fungerar bra. När det flyter på bärs vi alla av en känsla av att vi kan vårt arbete, eftersom våra handlingar får den respons som vi förväntar oss. Det är som om vi var en aning före oss själva när förutsägbarheten bär fram oss genom arbetsdagen. Det är först när det uppstår problem som vi kanske undrar varför det inte blev som vi tänkte, något som illustreras tydligt av min känsla av otillräcklighet när jag försöker få kontakt med Camilla.

Deivert Söderberg, Pienimäki och Poli undersöker egna erfarenheter och ställer sig frågor som ständigt gör sig närvarande i förskolan: Hur ska man göra alla barn till aktiva deltagare? Vad är rätt och fel när tiden är knapp och att bygga upp ett förtroende tar tid? Varför räcker jag inte till trots mina goda intentioner? När är det absolut nödvändigt att följa normer och när är det viktigt att kunna göra avsteg? Dilemman kondenserar ambivalensen i förskolans värld därför att de handlar om att hantera motsättningar mellan den tidigare barnskötarens erfarenhet och den nya förskollärares vetenskapligt grundade kunskap. I berättelserna möts dessa två i omvärderingen av olika specifika situationer som möjliggör en perspektivmätning av båda rollerna och som är rik, sammansatt, full av överraskningar och konstruktiva förslag.

ORO FÖR ANDRA

I Pienimäkis berättelse om det »osynliga» barnet Linus får vi en beskrivning av den oro som kan gripa tag i en pedagog när något av barnen blir nästan omärkbart i det tidvis fartfyllda tempot på förskolan. När andra barn tar mer plats, hörs mer, söker mer kontakt och där schemalagda rutiner som samlingar, måltider, utevistelser och vilostunder som avlöser varandra pockar på uppmärksamhet och ständig handlingsberedskap, riskerar ett tyst barn som håller sig i bakgrunden att bli nästan osynligt. Många barn ska delta i samma aktivitet samtidigt och för den enskilda pedagogen gäller det att hänga med så att inte andra kollegor får ett tungt lass själva. Lunch som ska dukas fram och samlingar som måste äga rum vid utsatt tid får inte vänta tills det en-

skilda tysta barnet som håller sig avvaktande utanför gruppen, bestämmer sig för att äntligen vara med.

I Pienimäkis berättelse om Linus återger hur hon bekymrat söker bryta hans utanförskap på olika sätt: hon vaggar honom, hon masserar hans rygg, hon försöker locka till lek på olika sätt. Linus sänker blicken och är tyst. En central poäng i berättelsen handlar om att uppleva oro för barn som inte motsvarar den givna normen för »det normala förskolebarnet», de som är tysta, försiktiga, tillbakadragna och som lätt blir nästan osynliga. De är lugna och de stör inte men det är just dessa barn som tycks väcka pedagogens »dåliga samvete»: Hur kommer barnet att klara sig framöver? Vad gör jag för fel, som inte lyckas »bryta igenom» den osynliga mur som omgärdar detta barn som jag så gärna vill nå? I slutet av sin berättelse konstaterar Pienimäki att det är svårt att finna några entydiga svar som pekar ut tydliga strategier. I stället vänder hon åter blicken mot den institutionella kontext som förskolan utgör och märker att just frågande är nödvändigt för att närma sig den underliggande problematiken: »Varför gör vi så tokigt då vi har de allra bästa intentioner?»

Medan hon väljer att närma sig försiktigt och väntar in Linus, tycks hennes nya kollega Ann vara för ivrig och närmar sig honom mer spontant när han bygger med klossar. Hon får oväntat en kloss i ansiktet och efteråt ser Linus frågande ut. Varför blev det så fel? Jag tolkar situationen som ett exempel på vad som kan hända när en välmenande pedagog inte tar sig tid att lyssna och har bråttom att riva ner barriärer med följderna att hon kanske har passerat gränsen för barnets individuella integritet utan lov.

Poli resonerar i sin text om en liknande situation på sin

förskola och berättar om Babou, en pojke som är mycket tyst och som för det mesta är för sig själv. Babou leker inte och de andra barnen lägger inte heller märke till honom. »Det verkar som att han lätt blir bortglömd både av de andra barnen, men även av oss vuxna eftersom han inte gör något väsen av sig själv.» Å andra sidan ser hon att Babou är kreativ och arbetar fokuserat när han ritar, något som tyder på att det finns olika tolkningsmöjligheter. Det kan handla om oförmåga att leka med andra, men det kan lika gärna handla om att barnet väljer att hålla sig avvaktande. I berättelsen dröjer sig dock ett orosmoln kvar och Poli ställer sig, i likhet med mig i fallet med Camilla, frågan om hur det ska gå för Babou i förskoleklassen om ett år. Oron handlar således om något mer än hur man bjuder in det osynliga barnet att vara med i leken och gemenskapen idag. Det handlar också om bekymmer som riktar sig mot framtiden och de krav som ställs utifrån samhällets förväntningar på barn som snart ska börja skolan.

ATT INTE RÄCKA TILL

En känsla av att inte räcka till och en osäkerhet över den egna »oförmågan», förstärker troligen upplevelsen av svårigheter. Barnskötaren Lina från min undersökta förskola, genomgår en kurs i jämställdhet och normkritisk pedagogik. I en intervju berättade hon för mig att mötet med nya teoretiska perspektiv inte blev helt smärtfritt för hennes del:

Jag trivdes bra som barnskötare och tyckte att jag hade den kunskap som krävdes: jag kände mig duktig. Det är klart att man funderade på varför det var skillnad mellan mig och

förskollärarna när vi gör samma sak. När jag fick chansen att gå kursen kändes det som wow, nu blir jag ännu bättre och duktigare! Men jag har i stället blivit osäkrare på min förmåga, jag har börjat tvivla på mig själv. Jag hade ingen aning om att det skulle bli så här!²

Pienimäki i sin tur vänder och vrider på frågan om pedagogens känsla av otillräcklighet och skriver att:

Mitt dåliga samvete handlar om att jag inte räcker till för alla barn trots att viljan finns. De tysta barnen får stå undan för de barn som på olika sätt aktivt pockar på min uppmärksamhet. Linus möjligen känsla av obetydlighet som jag genom mitt agerande tycks förmedla, är en källa till dåligt samvete. Samtidigt handlar min oro om att vi vill göra om honom till någon han inte är och om osäkerhet kring hur vi bör möta honom.

Jag tycker att båda citaten ger exempel på centrala frågor som avhandlas i berättelserna i denna volym. Det är alltså inte bara Lina och Pienimäki som kan känna så. När pedagogisk reflektion sker i en grupp där man känner sig trygg och respekterad får man tillfälle att uttala, analysera, sortera och därmed också avgränsa problemen. Men i pressade arbetssituationer kan det uppstå händelser där pedagogen riskerar att möta barn som »krånglar» utifrån sin egen frustration över den egna oförmågan att bryta sig igenom det tysta barnets skal eller att få de stökiga barnen att sitta lugnt och lyssna.

Detta känner jag igen från mitt pågående fältarbete i Södertälje. Fyraåriga Camilla är tyst och tillbakadragen, det går inte att komma närmare henne och få kontakt. Blicken är undflyende och hon pressar ihop läpparna när jag hälsar

eller när jag försöker locka henne att vara med och lägga pärlplattor. Hon står och tittar på de andra barnen som leker. Hon är alltid med i periferin, ler ibland för sig själv, ser arg ut ibland, men alltid mycket reserverad och tystlåten. Jag har på flera olika sätt försökt närma mig henne utan resultat, något som slår tillbaka som en rekyl: vad gör jag för fel? Jag märker att det som inledningsvis formuleras som en fråga om mina handlingar, lätt kan vändas till en undran om min duglighet. Vad är det för fel på mig som inte lyckas få kontakt?⁵

Saker och ting blir inte riktigt som man vill. Handlingar får inte avsedd effekt och förskolepedagogen eller jag, den fältarbetande forskaren, står och undrar varför det blir fel. I berättelsen om samlingsen i förskolan i denna volym, resonerar Deivert Söderberg kring hur olika samlingsssituationer kan vara och varför det inte alltid blir som hur hon har tänkt. Så kan även jag fundera när jag känner mig vilsen på förskolan som jag undersöker: »Är jag kanske mest bekymrad över min upplevda oförmåga?» står det i mitt anteckningsblock.⁴ Det kan vara så att när jag eller barnskötarna riktar uppmärksamheten mot den egna oförmågan att klara uppgiften att få kontakt med barnet, lägger vi ett hinder i kommunikationen med barnet.

I sådana lägen infinner sig också en upplevelse av att brista i det som andra kan och av att kanske också göra ett sämre arbete. När vi på så vis inriktar oss ensidigt på oss själva kan vi tappa bort att barnet i fråga också kan bära på en gnagande osäkerhet över sin förmåga att leka med andra och väljer att avstå från att delta. Camilla i mitt exempel kniper ihop munnen och skakar på huvudet när jag vill ha

hennes med i leken. Hon följer lydigt med när förskolläraren ger instruktioner, men tar själv inga initiativ som jag kan se. Situationen kan tolkas på flera olika sätt: kanske väljer Camilla att avstå av rädsla för att göra fel, att bli retad eller så tycker hon att det är jättetråkigt. Pedagogerna Birgitta Olofsson framhåller att det finns barn som inte omedelbart förstår lekspråkets koder, vilket hindrar dem från att gå in i lekvärlden.⁵ Barn som inte kan relatera fantasierna i leken till sina inre bilder har svårt att föreställa sig saker och händelser som för leken vidare, menar hon. Kopplingen mellan lek och lärande återfinns i läroplanen för förskolan som i sina normativa skrivningar fastställer att »förskolan ska sträva efter att varje barn [...] utvecklar sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra».⁶

Barn som står vid sidan av och inte vågar ta egna initiativ till att delta i leken, som Camilla i mitt exempel eller som Linus i Pienimäkis berättelse, får inte tillfälle att använda sig av sin fantasi eftersom de inte är med i leken.⁷ Det bidrar till att deras agerande framstår som ett hinder för läroplanens påbud »stärka barns tillit till den egna förmågan».⁸ Osäkerheten om hur man ska göra, eller omvänt tvärsäkerheten om hur man definitivt inte ska göra, bidrar till att vissa barns sociala samspel kan upplevas som ett hinder i förhållande till verksamhetens mål. Det tysta, skygga eller passiva barnet är för den enskilda pedagogen en påminnelse om varje barns särart och individualitet, men det skapar också moralisk och professionell villrådighet. Motsvarande tycks vara fallet med barn som till skillnad från Camilla och Linus trotsar reglerna för samvaro genom att vara utage-

rande och störa andra barn. Deivert Söderberg berättar att det kan kännas som att tappa kontrollen över skeendet när ett barn puttar på sin kamrat och vägrar lyssna på personalens tillsägelser. Hon belyser detta med exempel på hur en sådan situation kan se ut på samlingen medan hon läser en Alfons saga för en skara förväntansfulla barn:

... jag [ser] i ögonvrån att Micke puttar till Rikard, fem år. Återigen avbryts samlingen och jag säger till honom att han får sluta putta på sin kompis som blir ledsen. Jag ber honom gå ut från samlingen om han inte vill vara med. Jag börjar bli irriterad och tycker synd om de barn som tycker det är roligt. Micke fortsätter att »störa» och jag höjer till slut rösten och säger till honom att det inte är roligt när han förstör för sina kompisar som vill lyssna på sagan. Nu börjar situationen bli ohållbar och jag bedömer att jag måste avsluta samlingen.

Deivert Söderberg skriver att i samma ögonblick som hon avbryter samlingen infinner sig en känsla av att det inte är rätt att göra övriga barnen besvikna: de vill ju höra resten av sagan! I denna situation verkar hennes tålamod sättas på prov. Hon ska hålla ordning och markera för Micke att det är viktigt att visa hänsyn, och samtidigt själv visa hänsyn mot resten av barngruppen som vill höra sagan färdigt.

På förskolan som jag observerar turas man om att hålla i morgonsamlingen. Olika pedagoger håller i samlingen varje dag. I slutet av veckan bli jag orolig för att de plötsligt ska säga att nu är det min tur. Jag är inte säker på min förmåga att klara uppgiften. Det är nämligen inte enbart barnen som visar upp sig när de håller namnupp och räknar hur många kamrater som är med idag. Även pedagoger får

balansera på styva linan och visa upp sin förmåga att sprida en god stämning, berätta någonting spännande och ge tydliga instruktioner som låter som ett erbjudande och inte som en befallning. Det känns som en outtalad förväntan om att den som håller i samlingen ska förkroppsliga en självklar och vänlig auktoritet i barnens och i kollegornas ögon. Jag slapp hålla i samlingen under hösten men kan ändå inse att det som förmodligen skrämde mig mest var osäkerheten om min förmåga att lyckas påverka en negativ situation till det bättre så att barnens självkänsla och självförtroende stärks. Jag befarade att inte orka med att hantera alla barn, att tappa tålamodet och inte lyckas jämka eller förhandla med barn som inte sitter still och lyssnar. Jag har ju sett hur förskollärare gör varje morgon, men vad ögat registrerar räcker inte till när hela jag sätts på spel inför barn och personal, tänker jag i efterhand.

Det finns dessutom alltid några andra som vi mäter oss själva mot. I Deivert Söderbergs berättelse visar pedagogen Maria ledigt hur man kan fånga barnens uppmärksamhet och väcka deras engagemang när hon kommer in med en mystisk låda till morgonsamlingen. Hon framstår som ett ideal som Deivert Söderberg vill efterlikna:

Maria arbetar medvetet pedagogiskt med barnen och får dem med sig på ett lekfullt sätt. Hon är en pedagog som jag tror att fler än jag strävar efter att efterlikna. Jag kan se att det handlar om att Maria är engagerad och närvarande i rummet då hon arbetar med barnen. Hon gör det där lilla extra för att fånga deras intresse, som när hon kommer in på samlingen trummandes på en låda. Samma sak märks när hon presenterar det material som hon har med sig.

När Deivert Söderberg ser tillbaka på denna händelse märks att hon har hunnit förena sin mångåriga erfarenhet som barnskötare med de nyförvärvade teoretiska kunskaperna från förskollärarytbildningen. Det påminner mig om sjuksköterskorna i den amerikanska omvårdnadsforskaren Jane Sumners undersökning. Sumner påpekar att en nyexaminerad sjuksköterska som är ny i yrket brukar vara osäker på sin kompetens, vilket kan leda till att hon intar en försvarsposition för att intala sig själv att hon duger. Det är först när hon når »moralisk mognad» genom längre yrkeserfarenhet som hon också känner trygghet och förtroendet i kunskaper och färdigheter, som hon kan »ställa sig utanför sig själv» och granska sitt samspel med patienten med ett kritiskt öga utan att hennes egen identitet hotas.⁹ Deivert Söderberg resonerar på liknande sätt: Hon har arbetat som barnskötare i många år och växelspelet mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet i slutet av utbildningen, gör det möjligt för henne att utvärdera situationen, att inta nya perspektiv och att tänka ut alternativa handlingsätt.

FÖRSKOLANS RITUALER

Passagen där Deivert Söderberg berättar om kollegan Inger som kritiserar samlingen som daglig rutin finner jag tänkvärd av flera skäl. Dels speglar den olika synsätt som är vanliga hos personal i dagens svenska förskolor. Dels lyfter den frågan om samlingens roll som upprätthållare av ordning, regler och makt.

350 Kollegan Inger började arbeta på 1970-talet i det som då kallades för daghem och var en plats för omvårdnad av barn

medan föräldrarna var på arbetet. Dagens byggs ut som en institution för modern barnomsorg och förskollärare blir en högskoleutbildning. Under loppet av 1980-talet förs diskussioner om behovet av läroplaner och ett tydligare pedagogiskt uppdrag. Nu ändras också den officiella beteckningen till förskola men namnet dagis lever kvar i folkmun. Men det skulle dröja ända till 1990-talets mitt innan förskolan blir officiellt definierad som en del av utbildningssystemet som ska lägga grunden för livslångt lärande. Förskolan förs över från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet och får sin första läroplan Lpfö98 vid strax före millennieskiftet. Tio år senare, revideras denna och allmän avgiftsfri förskola införs för alla barn i åldern fyra och fem år. Idag går nästan alla barn i Sverige på förskolan och denna har ett tydligt uppdrag att förbereda barn för skolan. Vi kan konstatera att det har skett omfattande samhällsförändringar, men kulturella förändringar följer sällan samma snabba pendelslag. Tankemönster och handlingssätt formade under olika skeden kan därför samexistera inom samma institution så länge de inte kommer på kollisionkurs med varandra.

Med ett tydligare pedagogiskt uppdrag ställs tydligare krav på att verksamheten ska infria intentionerna i läroplanen. Den fria lekens spontanitet har troligen fått maka på sig för att ge plats åt mer ordnade aktiviteter initierade av pedagogerna, vilket kan ha bidragit till en formalisering av till exempel samlingarna.

Etnologen Billy Ehn menar att förskolans samling kan tolkas som en ordningsritual i vilken de vuxnas makt över barnen både symboliskt och konkret manifesteras:

Samlingen förmedlar i mer högtidliga former än annars vad de vuxna menar med »ordning», »lugn» och »gemenskap». Under denna ritual konfronteras personalens ordningsintresse med barnens benägenhet att »testa gränser» (och med deras svårigheter att sitta still).¹⁰

Sittandes i ring eller runt en liten scen, får barnen klart för sig att de förväntas sitta lugnt, vara tysta och lyssna. De ska vara glada och förväntansfulla, men ändå lägga band på leklusten och vänta på sin tur. Samlingen är en av de mest strukturerade aktiviteterna på förskolan, den upprepas dagligen och har sin specifika rytm och stämning. Interaktionen mellan vuxna och barn liksom de handlingar som utförs under samlingen är givna för alla som är med. Men det som pågår är något mer än interaktion mellan människor, det pågår också interaktion mellan människor och ting, mellan människor och rum och mellan individer och förskolan som (samhälls-)struktur.

Men förutom att vara ett handlingsmönster som möjliggör symbolisk kommunikation och upprätthåller den sociala ordningen, är ritualer någonting emotionellt laddat. Med stöd i filosofen Maurice Merleau-Pontys fenomenologi, kan ritualer i förskolan sägas göra centrala värden i samhället *meningsfulla* på ett konkret sätt för både pedagoger och barn, genom att de utgår från en *kroppslig erfarenhet*.¹¹ De regelbundna upprepningarna av ord och rörelser i en förutsägbar rytm är därmed inte bara iscensättningar av olika föreskrifter i läroplanen, utan någonting som tar både tanke, kropp och känslor i anspråk.

Under mina observationer på förskolan märks tydligt att morgonsamlingen skapar förutsägbarhet. Både vuxna och barn verkar följa ett slags facit över hur man talar, agerar och deltar under samlingens olika moment. Hemma är det förmodligen olika rytmer som ger vardagen dess tempo. När namnuppropet på morgonsamlingen tar vid verkar barnens och pedagogernas individuella tider knyts till den kollektiva grupp-tiden. Alla sitter ner tillsammans och går igenom vad det är för veckodag, varje barns namn ropas upp och bekräftas: uppsatta fotoporträtt och de enskilda barnen och pedagogerna som sitter i ring knyts samman. Gruppen görs också medveten om vilka barn som är frånvarande. Under samlingen klargörs också schemat för dagens aktiviteter, vilket uppenbarar att det finns gränser för vad som är möjligt samtidigt som det skapar möjligheter att agera inom dessa gränser.

Ytterligare en struktur som ramar in barns och pedagogers handlande är samlingens turtagning. Å ena sidan, begränsar turtagningen spontaniteten hos de mest utåtriktade och pratglada barnen som gärna tar plats, vill synas och höras hela tiden. Å andra sidan, erbjuder turtagning de blygare och mer tystlåtna barnen som annars inte skulle höras, en plattform att kunna stå i centrum och komma till tals. När det blir dags för Camilla att ropa upp kamraterna på morgonsamlingen är det knäpptyst, som om alla förstår att det gäller att inte störa, att vänta in respektfullt så att hon hörs. Camilla ropar upp alla namnen i tur och ordning och håller blicken riktad mot sina egna fötter. Hon hörs svagt men hon verkar inte tveka. Barnen svarar och snart är hon

klar och får beröm av förskolläraren innan hon sätter sig ner igen.

Camilla liksom exemplen med de tystlåtna och tillbakadragna barnen Babou och Simrat i Sitto Polis berättelse, visar att pedagogen har makt både som vuxen individ men också som representant för en samhällsinstitution utifrån sin yrkesroll. Med det följer också ett ansvar för att alla barn »får stöd och stimulans i sin sociala utveckling, ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen, stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling».¹² Poli återger hur hon lyckades locka den försynta Simrat som satt ensam och byggde med kaplastavar att börja leka med Robban. Han stod och tittade med intresse på Simrats fina staketbygge åt djuren. Poli får båda barnen att haka på hennes lekidéer när hon plötsligt ropar: »Vi måste rädda djuren!». Bägge barnen rycks med och efter en stund finner de varandra i leken. I berättelsen gestaltar Poli en avgörande stund när hon bestämmer sig för att ingripa på ett sätt som tar tillvara barnens intressen. Förskollärare kan bestämma en hel del över hur olika aktiviteter ska utformas och vad de ska fyllas med för innehåll. Barn ska stå i centrum visserligen, men det behöver inte med nödvändighet betyda att de alltid ska delta i beslut som berör dem själva.

Camilla i mitt exempel kanske skulle vilja avstå från att behöva prata inför alla under morgonsamlingen om hon fick det som alternativ, men pedagogerna utmanar dessa gränser med uppmuntrande beröm: »Det här [att tala inför

gruppen] klarar du ju så fint, Camilla: vad duktig du är!». ¹⁵ Barn som är tysta och håller sig i bakgrunden, som inte leker synliggör att finns en institutionell inramning kring samlingen utan att man nödvändigtvis behöver påminna sig om det dagligdags så länge allt flyter på som det är tänkt. De flesta barn gör vad som förväntas av dem i samlingen. Men det är inte alltid som det är friktionsfritt, som pedagogen Anne-Marie Markström skriver i sin studie av förskolan som normaliseringspraktik. Även barn utövar (mot)makt genom att sätta sig på tvären mot de vuxnas vilja, genom att skrika, genom att tjura, genom att röra sig när alla ska sitta still och genom att störa andra vuxna och barn med nyp, knuffar eller grimaser. ¹⁴ Det är möjligt att vissa barn upplever stillsamma situationer som stressande liksom det kan finnas situationer där vissa livliga och pratglada barn »stjäla» uppmärksamheten på de lugna och tysta barnens bekostnad. Läraren och filosofie magister Maria Danielsson argumenterar mot sådana tolkningar med exempel från kepsbärande elever på gymnasieskolan och påpekar vikten av att se på elever som »barn som tar hand om sina behov, inte [som några] som är ute för att obstruera för [läraren]». ¹⁵ Dessvärre får inte Danielsson gehör för detta på sin skola. I likhet med många andra inom välfärdssektorn, får hon erfara att det egna professionella omdömet inte tas på allvar när det råkar stå i kontrast med verksamhetens regelverk. Forskaren i yrkeskunnande och teknologi Lotta Tillberg påtalar i samma antologi att Danielsson, liksom många andra yrkesverksamma inom skola, vård och omsorg, får erfara »hur deras yrkeskunnande bärs fram av situationsbundna utgångspunkter som ofta står i kontrast till kontextlösa

regelsystem eller utifrån importerade organisationsmodeller. I deras skarpa lägen behövs förmågan att gå förbi regler, att improvisera och ta risker – och det är detta kunnande som skapar upplevelsen av kvalitet».¹⁶

SAMLINGEN – MELLAN LÄRANDE

LEK OCH LEKFULLT LÄRANDE

Förskolepersonalen i min studie och berättelserna i denna volym lyfter fram ömsesidighet i kommunikationen mellan pedagoger och barn, och barn emellan som någonting grundläggande för verksamhetens kvalitet. När jag är med som deltagande observatör slår det mig att förskollärare och barn ser ut att ha roligt tillsammans: det är både skratt, kramar och glädje runt omkring mig. I början av min undersökning tittade barnen nyfiket men avvaktande på mig. Det är först efter några dagar på avdelningen när vi sjunger och gör rörelser till, som barnen upptäcker att jag kan allt det där och fyrar av ett skratt när jag tar i ordentligt. En av pojkarna busar genom att ge mig en skämtsam knuff. Sen blir vi lugnare och sätter oss i ring för att äta frukt. Den livliga leken med tjoanden och roliga grimaser har nu övergått till stillsamt ätande. Hur gick det till? Ingen behövde påminna om vikten av ordning, barnen tycktes följa ett manus som jag inte har fått. I mina anteckningar står: »det verkar vara endast jag som är osäker på vad som gäller och vad som ska hända härnäst».¹⁷

Samlingen är en kedja av kommunikationshandlingar av intersubjektiv karaktär där en stor del av flödet sker ordlöst: gester, blickar, känslöstämningar för handlingen framåt som en välinövad dans. Barn och förskollärare sitter i en

ring och jag ser att pedagogerna vrider huvudet och möter varje barns blick när de talar. Men det är inte enbart kring ord man samlas, till samlingen hör också rekvisita, olika föremål som visualiserar vad som ska hända nu närmast. Just på förskolan där jag observerar är det små porträttbilder som fästs på väggen med häftmassa som stödjer barnens uppräknings av vilka som är närvarande, vilka som är sjuka eller lediga och vad varje projektgrupp ska sysselsätta sig med under förmiddagen. Sedan är det lådan med de sånger och föremål som barnet som ansvarar för upprop för dagen har valt ut. Sångerna ackompanjeras av specifika rörelser och sedan är det fruktstund innan varje projektgrupp går till sin respektive aktivitet. Några kanske går till skogen, andra ritar kartor på gården, en annan grupp beger sig till Torekällbergets friluftsmuseum för att undersöka grisar, och en fjärde grupp går till ateljén för att skapa med lera. Både förskollärare och barn bidrar till den muntra stämningen under samlingen. Just den lustfyllda karaktären på samlingen och att det fungerar så smidigt som det gör, kan tolkas som uttryck för att just på denna förskoleavdelning har det uppstått relationer präglade av likvärdighet mellan barn och förskolepersonal. Lekfullheten finns där, men utan att ordningen rubbas, vilket för mina tankar till lekforskningens betoning av lekens kraft för identitets- och relationsskapande. Lek och utbildningsforskarna James E. Johnson, James F. Christie och Francis Wardle menar att lek bidrar till barnens skaparglädje och lust att utforska världen och sig själva. I leken prövar barn olika roller och gör nya upptäckter som möjliggör nya kunskaper om omvärlden och nya självinsikter utifrån egna förutsättningar.¹⁸

I vardagsspråket betraktas lek och lärande som två väsensskilda företeelser, medan aktuell pedagogisk forskning framhåller att båda fenomen hänger intimt samman. Lärandet innehåller en lekdimension och det finns också en lärande dimension i lekandet, båda momenten förutsätter varandra och därför kan de inte rangordnas.¹⁹ Exempelen i förskollärostudenternas berättelser belyser hur fostran och lek flätas samman i många situationer, vilket gör att gränserna mellan båda momenten överskrids.

När Deivert Söderberg berättar om sin kollega Inger som framhåller att barnens fria lek är viktigare än samlingen, hamnar lekens positiva värdeladdning i förgrunden. Jag tolkar det som att Inger uppfattar möjlighet till fri lek som att ge plats åt barnens naturliga behov. Deivert Söderberg funderar över samhällsförändringars betydelse när det gäller hur man tänker kring sin yrkesverksamhet. Till skillnad från Inger som utbildade sig på 1970-talet är hon nyutbildad och ser i leken en central situation för lärande av värdegrunden som läroplanen förespråkar. Lek förutsätter kommunikation, samförstånd, ömsesidighet och turtagning för att kunna fungera, vilket är grundläggande demokratiska värden. För Inger verkar leken snarare vara en paus från den målstyrda verksamheten där barnen »får vara barn». Inger har lång arbetslivserfarenhet och den utbildning som hon bär med sig i bagaget speglar kanske en annan syn på relationen mellan lek och lärande än den som råder idag. I dagens förskolläroutbildning diskuteras lek som en viktig arena för lärande och prövande av centrala demokratiska värden.

SE, LYSSNA, KÄNNA, BEKRÄFTA

Förskollärostudenternas berättelser i denna volym visar tydligt att uppdraget tar många sinnen i anspråk. Mötet med barn kan bokstavligen gripa tag i deras känslor, tankar och kroppar. Vi ser också att det som händer när pedagogerna reflekterar i essäerna är att det etableras en kritisk dialog mellan praktiska erfarenheter och teoretiska analyser. Det uppstår ett utrymme att utveckla professionaliteten när kunskaper från utbildning och arbetsliv kopplas till den personliga utvecklingen. Förskollärare som är beredda att reflektera kritiskt kring sin praktik för att utveckla den har troligen också ett öppnare förhållningssätt för att uppmuntra barn att göra bruk av sina olika erfarenheter och förmågor. Om förskolläraren bemöter barnens olikheter positivt tillerkänns mångfalden i gruppen ett positivt värde. Jag finner exempel på ett sådant förhållningssätt i Deivert Söderbergs berättelse när hon ger sig tid att möta Matilda som kissat på sig, i Pienimäkis berättelse när hon sitter kvar hos barnet Linus för att locka till lek så att han också kan vara med och i Polis berättelse om när hon uppmuntar Babou och Simrat att delta i gemenskapen. De berättar engagerat om hur viktigt det är att stödja barn som är tysta, som inte leker eller som är utanför att ta klivet in i leken. Vad som framhålls är inte förmaningar utan en hänsynsfull vägledning som stärker barnet och kan lägga grunden för ömsesidiga relationer. Den kanadensiske pedagogen Jim Cummins använder begreppet »empowerment» när han beskriver liknande pedagogiska situationer och menar att barns särart och erfarenhet blir sedda och bekräftade och därmed kan användas som utgångspunkt för att skapa nya

förhållningssätt som bryter barnets utanförskap.²⁰ Den norska pedagogen Olga Dysthe, som driver liknande tankegångar vidare och framför att hela den mänskliga tillvaron är som en pågående dialog, uppmärksammar ytterligare en viktig dimension i sammanhanget: »Vi kan aldrig uppfatta oss själva som en helhet om vi inte relaterar oss till den andra, och vi kan endast få insikt om oss själva genom kommunikation med andra».²¹

Överfört till exemplen i berättelserna i denna volym kan det betyda att det är i dialog med andra som förståelse skapas, både av mig själv och av »den andre». Det betyder att när förskollärare och barn interagerar lär de sig inte enbart någonting om »den andre», utan lika mycket om sig själva. Därför rymmer varje mellanmänniskt möte möjligheten att inta ett nytt perspektiv. Ett dialogiskt förhållningssätt framstår som en grundläggande förutsättning för att alla barnen, också de tysta och blyga, ska kunna delta i verksamheten och uppleva vad Cummings kallar för empowerment. Filosofen Jonna Bornemark påminner om att kvaliteten i arbeten som ställer höga krav på närvaro, empati och omdöme inte kan mätas med kvantitativa mått och inte kan säkerställas med hjälp av teorier och manualer. Hon skriver att:

Hur och när den teoretiska kunskapen ska användas kan inte fixeras i färdiga manualer, det kräver en fingertoppskänsla för varje unik situation. Förmågan att möta en annan människa är ytterligare en central beståndsdel för ett högkvalitativt arbete i de mellanmännliga yrkena. Denna förmåga går bortom användningen av teoretisk kunskap och kräver närvaro, empati och omdöme.²²

Pienimäki berör också denna fråga i sin berättelse och konstaterar att »... det är i praktiken inte så enkelt som att hålla fast vid en struktur, eller att inte göra det». Med utgångspunkt i sina erfarenheter, resonerar hon om att det är pedagogens förmåga att hantera växelspelet mellan struktur och improvisation som möjliggör ett handlingsutrymme för de osynliga barnen:

Det handlar också om att välja en lämplig tidpunkt för att bryta mot de strukturer vår verksamhet vilar på. Strukturer och även rutiner ligger till grund för att vi ska kunna skapa lugn och trygghet i barngruppen. Det är en trygghet som gör att barnen vågar pröva nya aktiviteter.

Att avgöra om, när och hur det är lämpligt att bryta mot en viss regel eller struktur, kräver att pedagogen har förmåga att balansera på den tunna linan som skiljer ordning från oordning som när Pienimäki berättar att hon försiktigt lockar Linus att delta i vattenleken. Här krävs således förmågor av den art som Bornemark tar upp. I Pienimäkis berättelse vågar Linus närma sig vattnet först när alla övriga barn har avslutat leken. Det blir inte som Pienimäki tänkt sig och hon får nöja sig med att med fantasins hjälp reflektera över de pedagogiska möjligheter som hade kunnat inrymmas i ett avsteg från strukturen.

De tre pedagogerna skriver kring svårigheter att lyckas med det som uppdraget föreskriver, nämligen att se till hela gruppens bästa samtidigt som varje barn betraktas som en unik individ. Deivert Söderberg belyser detta när hon berättar om Sofie som behöver mer tid på sig för att kunna räkna mattehattar. Sofie gör sitt bästa för att lyckas denna gång

samtidigt som den andra pedagogen Inger står och suckar för att klockan går och andra aktiviteter måste äga rum. Deivert Söderberg berättar om att hon vid tillfället väljer att inte bry sig om Ingers suck utan stannar kvar hos Sofie för att tillsammans med andra barn stödja henne. Sofie lyckas slutligen räkna alla hattar. Ett annat exempel är när Matilda råkar kissa på sig och gråter förtvivlat inne på toaletten samtidigt som det är stressigt för att barnen är stimmiga och samlingen måste börja. Deivert Söderberg berättar att hon då känner sig hårt pressad men väljer att hjälpa och trösta det gråtande barnet ordentligt i stället för att springa vidare till nästa rutin. Poli i sin tur berättar om barn som inte leker med andra och som riskerar att bli osynliga på avdelningen. Hennes exempel synliggör att förskoleverksamheten bygger på en underförstådd tanke om att barn tycker om att leka och kan leka, något som barnen Babou och Simrat inte ger uttryck för. I berättelsen framstår Poli som en engagerad och uppfinningsrik pedagog när hon återger hur hon, på ett följsamt sätt, smyger in leken så att Babou lockas att delta. Hon skriver att när hon berömmar och stöttar märker hon tecken på tillfredsställelse hos barnen. Polis berättelse illustrerar också det som Cummins kallar för empowerment eftersom Babou och Simrat i hennes exempel tar sig över tröskeln med hjälp av stöttning och så småningom upptäcker att de också kan och att det är roligt.

Barn som inte leker, liksom barn som vill leka när de ska sitta still, framstår som problematiska därför att de aktualiserar motsägelsefulla krav. Förskolans struktur med schemalagda aktiviteter fordrar följsamhet och det enskilda barnet som unik individ har rätt till motsträvighet givet sin

rätt att utvecklas på egna villkor. På den förskola som jag undersöker utgör den tysta Camilla inte någon störning i vardagsrutinerna. Hon gör som hon blir tillsagd och hon bråkar inte. Personalen har inte heller kommenterat henne som någon som måste aktiveras för att bli delaktig. Hon verkar uppfattas som ett försynt barn som är blygt och måste få tid på sig innan hon vågar. Jag har kanske varit för ivrig med att hon ska bryta sig ur den tysta åskådarrollen. Det heter att barnet ska vara i fokus men det råder fortfarande asymmetriska maktrelationer i förskolan eftersom det är vuxna som sätter upp spelreglerna. Pienimäki skriver om att barn som Linus kan framstå som avvikare och förklarar: »I stället skapas en bild av Linus som observatör, vilken snart blir sanning inte bara för oss utan även för honom själv».

När jag läser om Linus påminns jag förstås om Camilla i min egen undersökning. Jag tolkar situationerna som Deivert Söderberg, Pienimäki och Poli berättar om som exempel på pedagogiska relationer som bygger på dialog där det aktiva lyssnandet avgör om pedagogens återkoppling blir en *tillrättavisning* eller fungerar som *stödstruktur* till barnets lärande.²⁵ Deras berättelser inspirerar mig att ställa mer frågor till mina observationer av hur pedagogerna på min förskola förhåller sig till Camilla som är tystlåten och inte leker med andra. Jag ser på mina erfarenheter från förskolan i Södertälje med delvis nya ögon, vilket jag hoppas kunna dra nytta av i min fortsatta undersökning.

GLÄDJE OCH VÅNDA

Förskollärostudenternas utforskande av den egna erfarenheten har annorlunda förutsättningar än min egen pågå-

ende undersökning av förskolan. De har erövrat nya teoretiska verktyg för att sätta ord på och se nya dimensioner i en verklighet som de redan är förtrogna med. För egen del, har det handlat om att tillägna mig färdighet att praktiskt hantera relationer och situationer med barn, pedagoger, föräldrar och andra vuxna som befinner sig på förskolan. Vägen till förskolans dagliga praktik har tagit mig ur en välbekant seminarievärld där teorier och begrepp känts bekväma och slungat mig ut i en miljö där dessa visat sig vara trubbiga när det väl gäller. I mina fältanteckningar har jag noterat mina framsteg för att övervinna svårigheter och mina ansträngningar för att få vara en tillgång i gruppen. Barnskötare som utbildas till förskollärare och högskoleforskare som fältarbetar i förskolan har det gemensamt att vi brottats med att smälta samman nya teoretiska perspektiv och praktiskt kunnande till en egen förståelse. Men också att vi är beredda att ompröva det vi redan vet i ljuset av nya erfarenheter. Växelverkan mellan teoretiska perspektiv och praktik länkar samman nya insikter med våra tidigare erfarenheter, med våra liv här och nu, och med framtida förhoppningar. Denna sammansmältning sker genom reflekterad erfarenhet när vi också förmår formulera slutsatser som kastar nytt ljus både till teorier och till praktiken. Efter att själv ha blivit involverad i en sådan process med förskolepedagoger under fältarbetet i Södertälje och efter att ha tagit del av berättelserna i denna volym, uppfattar jag denna bearbetningsprocess inte bara som central för professionsutveckling utan även som det som är svårast att genomföra eftersom den också innehåller moment som kan utmana den egna identiteten. Att kritiskt ompröva sin egen

förståelse och sitt handlande kräver en distansering från vardagsförståelsen.

Det finns ytterligare en dimension som inverkar på förskolepedagogers upplevelser och berättelser och som har att göra med den institutionella kontext som omger deras praktik. Berättelserna återger känslor av stress, oro och frustration som följer när individer känner att de kommer till korta i relation till de normer och krav som ställs på förskolan som institution. I beskrivningarna framträder dessa känslor som en blandning av ansvar och skuld över att inte leva upp till förväntningarna, vilket inte nödvändigtvis behöver ha med personliga egenskaper att göra utan med strukturella villkor som bemanningstäthet, lagarbete, möjligheter till kompetensutveckling och ledarskap.²⁴ När förskollärarstudenterna fördjupar sin analys av pedagogiska händelser som de har varit med om riktar de sin uppmärksamhet både mot det generella och det specifika i de beskrivna situationerna.

Men förtrogenhet kan också utgöra ett hinder för professionell utveckling om den förblir oreflekterad. Det gäller både i yrkeslivet som i alla andra sfärer av vårt vardagsliv, att vårt tänkande och våra handlingar blir rutiner och framstår som alldeles naturliga för oss själva. Detta skapar en förutsägbarhet som ger oss trygghet. Vi behöver inte ständigt granska på vilka grunder vi tycker som vi gör eller handlar på ett visst sätt i situationer som vi är vana att hantera i det välbekanta. Den tjeckiske filosofen Karel Kosík (1963/1978, s. 93) understryker dock att den självklara hemkänslan i våra etablerade rutiner inte härrör ur djupa kunskaper: »Den vardagliga förtrogenhetens värld är inte en känd och utforskad värld. För att man skall kunna visa

fram den som den verkligen är, måste den ryckas ut ur sin intima, fetischerade förtrogenhet och blottställas i sin främmandegjorda brutalitet». På så sätt kan erfarenhetsbaserad kunskap utgöra ett hinder för vår professionella utveckling eftersom vi blir mindre mottagliga för ny kunskap som utmanar våra rutiner. Ibland kan alternativa sätt att tänka och handla till och med framstå som hotfulla eftersom de tvingar oss att inta främmande perspektiv på situationen och på vårt eget tänkande och handlande. Både teori och praktik måste kunna omprövas och mötas i kritisk dialog. Det är först när båda kunskapsformerna får mötas, brytas mot varandra och prövas som det blir möjligt att modifiera sitt tänkande och handlande på ett sätt som vi inte förmår göra om vi endast erhåller kunskap ur teorin eller ur praktisk verksamhet. I detta växelspel mellan teoretisk och erfarenhetsgrundad kunskap ryms möjligheter för både förskolans yrkesverksamma och högskolans forskare att kunna betrakta sig själva och sina respektive praktiker utifrån, från ett annat perspektiv.

När jag läser förskollärostudenternas essäer får jag intrycket av att den formella utbildningen har försett dem med vassare verktyg för att kunna göra nya och mer djuplodande tolkningar på vetenskaplig grund. Det blir påtagligt att växande i en lärande profession – såväl i förskolan och i högskolan – innefattar både glädje över nya insikter och vånda över vår otillräcklighet när vi förstår att kunskapens gränser inte är en gång för alla utstakade, utan ständigt rörliga.

Om pedagogens ansvar bortom förskolans läroplan

CARL CEDERBERG

I förskolans nya läroplan talas mycket om ansvar. Det talas om ansvaret för pedagogiken, ansvaret för barnens motoriska utveckling, ansvaret att stimulera barnens intresse för naturvetenskap, teknik och matematik. Vidare talas exempelvis om ansvaret för att erbjuda en god omsorg, och om ansvaret för att det finns en stödjande kultur för barnen på förskolan. Läroplanen deklarerar även huruvida ansvaret åligger förskolechefen, förskollärarna eller arbetslaget som helhet.

Det jag skriver här handlar som titeln utlovar också om förskolepedagogers ansvar, men på ett lite annat sätt. Det finns ett element av ansvaret som inte är där för att läroplanen dikterar det, liksom människor på andra arbetsplatser har ansvar för varandra även om det inte finns dikterat i något reglemente.

Vi är helt enkelt ansvariga för och inför varandra som människor. Det är detta ansvar som uttrycket medmänniska appellerar till. Den som arbetar med människor, vilket alla

gör på ett eller annat sätt, är ansvarig för och inför dessa. De som arbetar som förskolepedagoger arbetar inte bara *med* människor, utan det är små barn och deras trygghet och utveckling som utgör arbetets själva innehåll och substans. Detta gör att det professionella ansvaret inte kan isoleras från detta allmängiltiga »mänskliga» ansvar.

I denna text anlägger jag ett perspektiv som är influerat av den franske 1900-talsfilosofen Emmanuel Levinas. För honom var ansvar ett grundläggande begrepp för att förstå vad en människa är. Att vara ett subjekt är att vara ansvarig. Levinas menade att tidigare filosofer alltför starkt betonat det mänskliga subjektets kapacitet att självständigt förstå och reflektera över världen, med en inre harmoni och stabilitet som främsta ideal. Enligt denna traditionella syn blir ansvar något som kan tilldelas och fråntas människor ganska oproblematiskt, eftersom ansvaret inte utgör subjektets väsen. För dessa filosofer är subjektet först till, och kan sedan välja att ta ansvar för andra. Levinas försöker skriva om denna grundberättelse om det mänskliga subjektet på så sätt att ansvaret för andra är det mest grundläggande, och det som utgör det mänskliga överhuvudtaget. Det finns ingen ensam oberoende subjekt kärna, utan jaget är i grunden redan ett jag-för-den-andre. Den andre angår mig, oavsett om jag vill det eller inte.

Det handlar inte om att tidigare filosofer såg människan som i grunden självisk, medan Levinas hävdar att människan är i grunden självupppoffrande och god. Levinas poäng är istället att våra moraliska begrepp om människan endast får mening om vi förutsätter att de relaterar till ett subjekt som existerar i djup relation till andra, som redan ansvarig

för andra. Levinas menar att ansvaret därför måste beskrivas utifrån ett jag-perspektiv; en grundläggande dimension av ansvaret kan endast förstås inifrån, utifrån erfarenheten av att själv vara ansvarig. Att erfara sig som ansvarig innebär att sätta den andras behov före de egna. Dimensionen av ansvar introducerar därmed en assymetri – jag kan vara ansvarig för den andre utan att på motsvarande sätt avkräva den andres ansvar för mig. På detta sätt är jag, ur perspektivet av ett ansvarstagande subjekt, mer ansvarig än den andre.¹ Momentet av att erfara ansvaret som mitt är alltså en del av ansvaret självt. Som filosofen Simon Critchley skriver i en text som introducerar till Levinas tänkande: »Ethics is not a spectator sport» – etik är ingen åskådarsport.²

Detta gäller som ett omedelbart inifrånperspektiv. Om vi zoomar ut och betraktar relationerna utifrån så är givetvis ansvaret även andras, andra subjekts – i detta fall andra pedagogers, föräldrars, ledningens, och även i vissa fall barnens eget ansvar. Och visst kan man vilja att dessa parter ska inse sitt ansvar, ta sitt ansvar, men det hindrar inte att det ansvar som jag verkligen kan erfara är mitt ansvar. Ofta kan det mest ansvariga vara att inte försöka gå in och hjälpa andra, utan låta var och en göra sitt. Så kan det vara i ett välfungerande system där ingen kommer till skada. I vissa situationer kan jag se att det bästa sättet att ansvara, att svara an mot en situation är att hjälpa en annan individ att inse sitt ansvar. Som ledare måste jag kunna delegera, som pedagog måste jag hjälpa barn att växa in i en ansvarstagande roll. Men även i dessa fall är det i så fall *mitt* ansvar att träda tillbaka för den andres utövande av sin ansvarsroll, eller att erinra den andre om sitt ansvar. Den grundlägg-

gande ansvarigheten återkommer på detta sätt ändå till mig.

Den verkliga platsen för ansvaret är utifrån detta perspektiv alltså alltid i den enskilda människans förhållande till sin omvärld. Det är om detta ansvar denna text handlar, med ett försök att sätta den i relation till den bild av förskolepedagogens arbete som framträder ur texterna i denna antologi. Essäer som dessa utgör ett unikt material för att betrakta hur dagens erfarna förskolepedagoger reflekterar över det egna ansvaret i relation till läroplanen. Det som är den stora fördelen med detta material, jämfört med att utgå från observationer eller intervjuer, är att det utgör studenternas egna reflekterande berättelser över det som de uppfattar som avgörande dilemman på deras arbetsplatser. Ansvarssituationer är alltid givna som sådana för någon som erfar detta ansvar, och denna erfarenhet kan därmed inte lika lätt ses av en utifrån kommande observatör eller intervjuare. Berättelserna ger ett inifrånperspektiv på ansvaret, vilket som jag argumenterat ovan är det perspektiv som kommer åt ansvarets själva väsen.

Utöver att visa upp pedagogers blickar på det egna ansvaret, vill jag här argumentera för att det finns en risk för att det egna ansvaret undanskymms när man istället förlitar sig på formuleringarna i läroplanen, eller andra dokument, eller på normativa formuleringar i de diskurser som förekommer på förskolan. Diskurs är ett begrepp som jag kommer att återkomma till i denna text, och med det menar jag ett särskilt sätt att tala, argumentera och kategorisera. Ofta är en diskurs kopplad till en viss kunskap om ett visst område. Förskolans värld präglas av många diskurser, såsom rättighetsdiskurser, utvärderingsdiskurser, genusdiskurser

– dessa kan vara mer eller mindre medvetna och mer eller mindre spridda. Det jag säger här är alltså i grova drag att det finns en risk för att det kan förefalla som att hänvisningar till rätt dokument, eller användning av rätt jargong redan skulle utgöra ett personligt ansvarstagande.

Visst måste ansvarsrelationer också formuleras på ett allmänt sätt. Skollagar och läroplaner utgör viktiga rättesnören för förskolor och skolor. Men även sådana rättesnören får sin verkliga betydelse först när de tolkas och tillämpas. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer påminner i sitt verk *Wahrheit und Methode* om att lagen (och vi kan i förlängningen tänka alla typer av styrdokument) »alltid [är] bristfällig, inte för att den är bristfällig i sig själv, utan därför att i relation till den ordning som lagarna avser är den mänskliga verkligheten nödvändigtvis bristfällig, och den tillåter därför inte någon enkel användning».³

Användning och tillämpning av lagar och styrdokument bör inte liknas vid en teknikers tillämpning av en manual. Därför får den som uttolkar en lag inte bortse från sig själv och den egna konkreta situationen. Uttolkaren »måste relatera texten till denna situation, om han alls vill förstå.»⁴ Även om vissa fall av tolkning och tydning är svårare än andra, är tolkningsaspekten och den omdömesgilla användningen inte något som endast utsträcker sig till dessa fall. Dokumenten har sin mening i sin tillämpning, som alltid är beroende av den situation som uttolkaren befinner sig i. För förskolans verksamhet innebär detta att det är genom den skicklige pedagogens tillämpning av läroplanen i en given situation som den har sin egentliga mening.

Situationen uppfattas olika sedd med olika pedagogers

ögon. Charlotta Stålberg beskriver i sin text en besvärlig påklädningsituation på hennes förskola. Den föregående dagen hade hon hjälpt barnen tillsammans med den mer likasinnade Anna, denna dag gör hon det tillsammans med den strängare pedagogen Hillevi, som har ett mer traditionellt synsätt på lärande:

Jag tar hand om Sara medan Hillevi tar Martin i handen, sätter honom i andra änden av hallen och säger åt honom att sätta på sig galonbyxorna. Hennes röst är väldigt hög, hon låter arg. Teo och Hugo sitter och rimmar också idag; tröja – blöja, byxa – pyxa.

»Sluta att tramsa och klä på er», säger Hillevi, »det är fler som väntar på att få gå ut.»

Med Anna hade hon på ett lekfullt sätt hjälpt barnen på med kläderna och gjort det mer på deras villkor. Med Hillevi blir det annorlunda.

Jag gör nu som Hillevi och säger till barnen när de inte klär på sig, även om jag inte gör det lika argt som hon gör. Igår var jag med och rimmade med Teo och Hugo, idag kan jag inte göra det, det skulle vara att provocera Hillevi.

Det är allvar med Hillevi, barn ska lära sig att klä på sig. Det är det de tränar på i hallen. Hon benämner färger, höger, vänster, räknar fingrar och tår så det skär i öronen på mig. Vi ska göra det för omsorgssituationerna är lärandesituationer. Det håller jag med om, men vad man ska lära sig i just hallen behöver inte begränsas till färger, höger, vänster och matematik.

Ibland har jag hört pedagoger kritisera andra pedagogers handlande genom att säga sådant som: »Men har de inte läst läroplanen? Där står det ju svart på vitt!». Det är som att de tar för givet att deras tolkning är den enda möjliga. Kanske kunde Hillevi här sagt något sådant om Stålberg opponerat sig. Läroplanen slår ju fast att pedagoger har ansvar att »utmana barns nyfikenhet och begynnande förståelse för språk och kommunikation samt för matematik, naturvetenskap och teknik.»⁵ Men även att stå och rimma och leka hade ju varit en tillämpning av läroplanen, eftersom det hade kunnat innebära att man utmanade barnens »nyfikenhet och begynnande förståelse för språk och kommunikation». Och för den skicklige pedagogen som är öppen och närvarande för barnen i situationen blir det uppenbart att detta är den bättre tillämpningen av läroplanen i den situationen.

Ett ledande ideal är här den närvarande pedagogen, den som »ser» barnet. Men det är inte alltid så uppenbart när det är som barnet egentligen blir sett. Ett bra exempel är fenomenet pedagogisk dokumentation. I sin text i denna antologi visar Jenny Stålklinga hur den pedagogiska dokumentationen i sin strävan att sätta fokus på barnen kan göra precis det motsatta, dels för att barnet och dess aktiviteter riskerar att objektiveras »genom kameranlinsen» (både för andra och för sig själv), dels för att själva dokumentationen kan vara hämmande för den aktivitet som den dokumenterar, och dels för att redigeringen av dokumentationen tar tid från aktiviteter med barnen.

UTÖVER DET ENSKILDA

– STRUKTURER OCH DISKURSER

Levinas filosofi uppmärksammar alltså detta konkreta enskilda ansvar, i »här och nu»-situationer. Om Levinas har rätt i att det universellt giltiga har sitt egentliga ursprung i det enskilda ansvaret följer härav även att de utsagor som gör anspråk på att vara universella bär på en nödvändig brist, och till och med utövar ett visst våld. I de universella utsagorna om mänsklig samvaro skapas bilder där den konkreta öppningen för den andre täcks över, ointetgörs. Det universella förintar det unika. Det betyder inte att man utifrån detta perspektiv helt skulle förkasta generella utsagor, sådana som man återfinner i en läroplan. Så väl Levinas egen filosofi som mitt försök att här konstruera ett levinasianskt perspektiv på förskolans värld består av generella utsagor, utsagor som formulerar sig med hjälp av ordet »man». Man kunde därmed tycka att dessa utsagor oundvikligen kommer att förfela sitt syfte, eftersom de framsägs i ett medium som de inte tycks acceptera. Men det universella och allmänna planet behöver inte förkastas utifrån detta perspektiv, bara omtolkas, ses på ett annat sätt. Ofta tänker vi på relationen mellan det universella och det konkreta som en envägsrelation. Enligt ett sådant synsätt tillämpas det som är universellt sant som regler för de enskilda fallen; det enskilda bidrar inte till det universella annat än genom att illustrera det.

Men, och detta har många Levinasläsare bortsett från: det finns här samtidigt en tydlig tilltro till universalismen i politisk mening. Levinas bekänner sig starkt till den franska revolutionens krav på rättigheter till alla, till mänskliga

rättigheter. Skillnaden mot en »traditionell» universalism är att han inte utgår från universella egenskaper i själva kategorin människa (t.ex. »människan är ett förnuftigt djur») som sedan är giltigt för alla enskilda exemplar av kategorin människa. Universalismen innebär istället det omöjliga försöket att utsträcka det ansvar som jag har för den enskilde till alla de andra. I mitt ansvar för andra står jag aldrig bara inför en enskild människa i en enskild situation. Som ansvarig dras jag alltid in i ansvarssituationer som sträcker sig utöver den enskilda situationen. Utöver den som jag har framför mig finns det andra, flera andra för vilka jag också är ansvarig – hjälper jag den ene hinner jag kanske inte med den andre. Jag behöver konservera min energi, jag behöver väga, jämföra, beräkna, planera. Detta kräver också att jag abstraherar från den konkreta situationen till ett mer abstrakt och generellt plan. Denna balans mellan det konkreta ansvaret här och nu, och ett ansvar för en mer övergripande situation är bekant för förskolepedagogen.

När Johanna Waller i sin essä i denna bok beskriver hur hon på grund av underbemanningen på sin förskola får prioritera säkerhet över pedagogik och lek, och får gå runt som en »patrullerande vakt» på förskolegården är det väldigt talande. Hennes text handlar om Maja, ett barn med diagnosen ADHD som behöver extra mycket kontakt med pedagoger och mår bäst av att vistas i små barngrupper. Ute på gården är det Johanna som har huvudansvaret för Maja denna vinterdag, men samtidigt är det fyrtio andra barn som ska övervakas och det är bara två andra pedagoger ute. Ansvaret måste fördelas på bästa sätt, så att de kan vara där för alla. När Waller går en patrullrunda runt gården och tillfäl-

ligt lämnar Maja utan uppsikt så hinner Maja förstöra några andra barns snökoja – bråk och tumult uppstår. Waller räddas då av en annan pedagog, som föreslår en ny ansvarsuppdelning: Waller får gå in med Maja och ett par ytterligare barn, och nu kan Maja leka lugnt och kärleksfullt och till och med vara en inspirationskälla för de andra barnen. När ansvaret fördelas på bästa sätt, får Maja möjligheten att vara en god lekkamrat och Waller får möjligheten att vara en god och ansvarstagande pedagog.

Denna tanke om fördelning av ansvar sker i den sfär som Levinas kallar det politiska – när ansvaret som till sin natur är konkret och enskilt, måste regleras för många.⁶ Denna sfär är alltid närvarande, eftersom ingen situation existerar i enskildhet. Spelet mellan det enskilda och universella, mellan det etiska och politiska är närvarande i varje enskilt fall. Levinas kan användas för att se hur det politiska, juridiska, organisatoriska fält som subjektet rör sig i kan bli bättre på att avanonymisera ansvaret, så att den andre kan framträda med ett ansikte.

Ansiktet blir hos Levinas till ett grundläggande moraliskt begrepp. Den andres ansikte är en appell till mitt ansvar. Ansiktet är alltså en bild som Levinas använder för att lyfta fram den konkreta andre i sin sårbarhet. Vi tänker i detta sammanhang kanske på ett barn som skriker på hjälp. Den andre som behöver mig. Men ansvaret är inte så entydigt. Jag är ansvarig för den här flickan som är ledsen för att hon inte kan få av sig sin jacka. Och hon står framför mig, hennes närvaro tränger sig på. En naturlig tanke vore kanske att Levinas teori om ansvar föreskriver att jag ska rusa fram och hjälpa till. Men pedagogen är också ansvarig

för hennes utveckling, hennes förmåga att lära sig att klara sig själv. Och ibland kan det ju finnas annat som är viktigare att göra än det som allra mest tränger sig på. Det kan vara det som inte tränger sig på som är det allra viktigaste.

Tuija Pienimäki berättar i sin essä om Linus, ett barn som gör ovanligt lite väsen av sig, och därför riskerar att hamna utanför i många sammanhang. Under en vanlig rutin, vid vilan efter lunch, där alla som vanligt fått sina filtar, och den lugna musiken som vanligt hjälper barnen att komma till ro slår det henne plötsligt, men alldeles för sent att hon helt hade glömt att Linus satt kvar ute vid matbordet. »[D]e tysta barnen som vi kan lita på inte ställer till med något hyss får klara sig själva», skriver hon senare lakoniskt men självkritiskt. Då är det pedagogers ansvar att synliggöra dessa barn, menar Pienimäki, så att dessa tysta barn kan ta plats och påkalla vår uppmärksamhet.

Givetvis ska alla barn omfattas av pedagogernas ansvar. Därutöver finns det andra ansvarsföremål än barnen som enskilda individer. Det finns ansvaret för de strukturer som gör det möjligt att arbeta och för barnen att ha en bra dag på förskolan. En undran som Levinas filosofi väckt, är om denna appell till ansvaret för enskilda människor istället kan leda till en oansvarig sentimentalism? Den slovenske filosofen Slavoj Žižek har kritiserat Levinas enligt dessa linjer. Kanske är det just det som inte väcker våra ansvarskänslor som är vårt viktigaste ansvar, menar Žižek. Mitt universella ansvar kan inte vila på en känsla för någon här och nu.⁷

Levinas är dock inte svarslös inför denna kritik. I hans termer benämns detta ansvar, som sträcker sig utanför mitt

omedelbara handlande här och nu, som ansvaret inför den tredje. Den tredje kan vara den som (liksom Linus ovan) skymtar i ögonvrån när jag står inför den andre. Men den tredje behöver inte vara en specifik person; det kan röra sig om viktiga strukturer, som i ett senare led blir viktiga för enskilda personer. Därför behövs lagens abstraktion, mötets universella aspekt, som inte får glömmas bort i en konkret ansvarssituation. Även om varje generell formulering med nödvändighet kommer att förfela den konkretion som den formuleras för att innefatta är den nödvändig för att undvika att hemfalla till det enskilda godtycket. Ansvaret är därmed inte bara enskilt och rör inte bara ett här och nu. Det finns också ett ansvar att påverka sin situation genom att påverka de strukturer som omger den.

Ett exempel på hur pedagoger och andra gemensamt och långsiktigt har försökt ta ansvar över den egna verksamheten på en kollektiv nivå är genom att påverka det sätt på vilket man talar och tänker över sin situation. Utifrån den grundläggande insikten att vårt språk utövar ett inflytande över vårt sätt att tänka och handla, men att vi samtidigt kan påverka vårt sätt att tala (och därmed indirekt vårt sätt att tänka och handla) arbetar människor i förskolevärlden aktivt för att påverka hur fenomen i denna värld benämns, och hur vi talar om dessa fenomen. Säg »förskola» och inte »daghem», så etablerar vi tanken om förskolan som en pedagogisk verksamhet i kunskapssamhället istället för en arbetseffektiviserande verksamhet i industrisamhället. Säg »kompisar» istället för »pojkar» och »flickor», föräldrar istället för »mammor» och »pappor» så motarbetar vi tanken att könet är en identitetsmarkör som föregår och är bestäm-

mande för alla andra. Själva diskursen är alltså ett uttryck, men också ett föremål, för ansvaret.

Ju mer jag bestämmer mig för att förhålla mig aktivt reflekterande och självkritiskt till det egna språket, ju mer kommer jag att erfara mig som ansvarig, och ju mer kommer jag att inse att detta inte är en uppgift som en gång för alla kan slutföras. Det är t.ex. inte säkert att vi har löst de problem vi ville komma åt avseende uppdelningen av könen genom att ändra dessa benämningar.

Tuija Pienimäki skriver: »Vi pedagoger ofta har kunskapen nog att agera, [...] men samtidigt finns det andra makter som styr vårt handlande». Det hon kritiserar här är inte maktinstitutionerna i sig, utan de diskurser som osynliggör ansvaret för enskilda individer, normerande diskurser som styr människors tänkande, diskurser som fortgår och finner näring även långt utanför förskolans väggar, men som har en inverkan på samtalet och tänkandet på hennes förskola, påverkar barnens och pedagogers bilder av varandra. Ett exempel hon nämner i förbifarten är den på många ställen dominerande genusdiskursen – Pienimäki skriver att den i den tappning hon har mött den bidrar till att den tyste och tillbakadragna pojke som hon skriver om »hamnar mellan stolarna». Hon förklarar inte hur, men det framgår ju ur hennes berättelse att Linus inte motsvarar bilden av pojkar som tar och ges för mycket plats. Därför bidrar förväntningarna som denna diskurs härbärgerar till att han blir alltmer osynlig. Därmed vill jag inte kritisera denna eller någon annan dominerande diskurs. Dels intresserar sig ju vissa genusteoretiker just för detta fenomen, barn som inte motsvarar mallen. Dels är ingen diskurs immun mot detta;

även den mest välmenande diskurs belyser genom sina kategoriseringar på ett visst sätt, och då är det alltid något som hamnar utanför strålkastarna. Pienimäkis berättelse och analys visar hur en enskild pedagogs ansvarskänsla kan tränga igenom och nå bortom en diskurs som riskerar att förblinda.

Men, som jag säger ovan, är ju syftet av denna diskurs det motsatta: att uppmärksamma barn som far illa av de gängse normerna. En viss form av denna diskurs benämner sig själv just därför normkritisk. Erfarenheter som den Pienimäki vittnar om kan leda oss till att omtolka, aktualisera bortglömda aspekter eller vidareutveckla diskurser. Det är därför viktigt att dessa erfarenheter får en plats i samtalet, så att man inte låter sig betryggas av att man använder sig av »den rätta diskursen», utan vidmakthåller insikten att det personliga ansvaret går djupare än varje diskurs.

Ett annat sätt på vilket pedagoger kan ta ansvar för något mer övergripande än den konkreta situationen är genom delaktighet i förskolans organisation. Strukturer behövs för att förskolan ska ordnas systematiskt. Om alla försökte ta ansvar för allt, skulle kaos uppstå. Då kunde man istället säga: om var och en sköter sitt (uppstyrt enligt läroplanen och andra styrdokument) så fungerar verksamheten som bäst. Detta vore en tillit till ett system där systemet föregår fördelningen av ansvaret; vad de andra gör angår inte mig, om var och en gör sitt fungerar systemet. Och så är det ju så länge systemet fungerar. Men människors behov och önsningar är liksom de omständigheter de befinner sig i för komplexa och föränderliga för att ett system skulle kunna vara heltäckande och ofelbart.

Förskolan utgör på sätt och vis ett stort system, och utbildningsförvaltningarna utför olika kvalitetssäkrande åtgärder för att täcka upp och kontrollera att allt fungerar. En sådan är inspektionen. Charlotta Stålberg berättar om hur hon brister i omdöme när inspektörerna kommer. Istället för att handla efter sitt eget omdöme börjar hon anpassa sig efter hur hon tänker att den pedagogiska situationen ter sig i inspektörernas ögon. Hon tillrättavisar de barn som inte tar del i den ålagda pedagogiska aktiviteten, nämligen att leka med lera. Detta trots att de hade en annan kreativ lekigång, en kulbana som de hade konstruerat själva. Det tror hon inte att hon hade gjort om inte inspektörerna hade varit där. Barnens lek förstörs och det blir uppenbart att hennes önskan att tillfredsställa inspektörerna vid detta tillfälle gjorde henne till en sämre pedagog. Lika uppenbart blir det att hennes förmåga att självkritiskt reflektera över situationen gör henne till en bättre pedagog.

Senare i texten summerar Stålberg sina reflektioner över denna och liknande händelser: »Verksamheten med dess regelverk blir ett system som upprätthålls utifrån vad vi tror är i barnens intresse.» Men vad vi tror är det bästa för barnet präglas ofrånkomligen av de normer som upprätthåller systemet. Stålberg stödjer sig på Michel Foucault och på pedagogikforskaren Elisabeth Nordin-Hultmans undersökningar av förskolan och konkluderar att »[d]et blir ett normerande system som barn, pedagoger och föräldrar behöver anpassa sig till.» Snarare än att anpassa systemet efter individerna, bidrar systemet till att individer som inte passar in utgränsas, t.ex. genom diagnostisering – på så sätt gör man unika möten med unika individer

hanterbara genom generella beteckningar.

Även om Stålberg lät sig inspireras av Foucault, kunde man även säga att detta är skrivet i en Levinasiansk anda. Systemet som Stålberg skriver om är uppkommet ur goda intentioner men har i egenskap av system alltid sin totaliserande tendens, en tendens att underställa andra människors normer som inte passar i varje situation. Systemet riskerar att dölja den andre för min blick, dölja det etiska momentet. För att ändå se systemets värde måste man vända på relationen. Ansvaret föregår systemet. System för ansvarsfördelning är viktiga för att på bästa sätt fördela ett ansvar som redan föreligger.

ANSVARETS KRITISKA POTENTIAL

När erfarna förskolepedagoger skriver uppsatser av den art som ingår i denna samlingsvolym framträder ofta en uttrycklig eller underliggande kritik av de betingelser som de arbetar under. Eftersom det sällan är en sådan kritik som utgör huvudfokus för uppsatserna, blir den inte alltid utvecklad och utförlig, men kan ändå utgöra intressanta och viktiga partier i uppsatsen. Vi såg ovan hur Stålberg använde beskrivningar av olika pedagogiska situationer för att slutligen fråga sig om inte barn och pedagoger alltför mycket anpassar sig efter ett normerande system. Wallers berättelse om hennes oförmåga att räcka till både för Maja och för barngruppen som helhet är redan i sig en kritik av de bristande resurserna. Det är framskrivandet av en professionell kompetens i kombination med en insikt i den egna delen i ansvaret som gör systemkritiken trovärdig.

nen att handleda och följa denna grupp av yrkesverksamma studenter i sitt skrivande är att denna ansvarsinsikt också kan vara en springande punkt i studentens skrivande. Det är endast tack vare att studenter erfar den egna positionen av ansvarighet som de kan formulera situationen som ett dilemma som de står inför. I handledningssituationen kan det ofta vara så att studenten beskriver en problematisk situation där källan till problemet beskrivs vara brister hos en kollega eller hos ledningen. Men om uppsatsen ska bli till en reflektion över studentens praktiska kunskap måste det egna handlingsutrymmet och det egna ansvaret i situationen framgå. Jag brukar därför försöka styra över fokus tillbaka till studenten själv: Oavsett om andra gjort fel på olika sätt, vad kunde *du* ha gjort annorlunda i denna situation? Om du hade gjort så här istället, vad tror du hade hänt då? Om kollegan gör fel, kunde det kanske ha varit möjligt att hjälpa denne på bättre vägar – detta samarbete kan bli den praktiska kunskap studenten väljer att undersöka.

Ofta kan det vara en plågsam insikt, och det kan därför vara en svår uppgift för handledaren att bidra till att väcka denna insikt. Det kan upplevas som att jag kritiserar studenten, ifrågasätter studentens yrkeskompetens eller moraliska omdöme. Men syftet är att den skrivande ska finna ett jagersperspektiv som verkligen beskriver förskolan utifrån en ansvarig pedagogs ögon.

Det hindrar inte att studenten beskriver situationer där handlingsutrymmet är inskränkt av externa faktorer. Det som ligger på pedagogens ansvar att göra hindras, till exempel av dålig organisation eller brist på resurser. Självreflektionen kan leda fram till ett betydande av dessa problem.

Men den mest skarpa belysningen uppstår om hindren som beskrivs tematiseras av en pedagog som samtidigt beskriver hur han eller hon hindras i att utföra sitt arbete, att ta hand om barnen.

ANSVAR BORTOM VÄRDEGRUND

Givetvis kan vi också ta stöd av diskurser och dokument i våra personliga ansvarstaganden. Så kan till exempel läroplanens ansvarsfördelning hjälpa pedagoger i att strukturera ansvarstagandet. Men detta stöd ger för den skull inget utrymme för en moralisk abdikation. Det åligger, som jag argumenterade i början, till slut alltid den enskilde pedagogen att tolka hur läroplanen ska tillämpas.

Ibland talar man om läroplanens förtjänst genom att påminna om hur den tillhandahåller en värdegrund som är nödvändig för att ge riktlinjer för förskolans arbete. Men enligt det perspektiv som jag här anlägger kan det moraliska ansvaret inte finna någon säker grund utanför ansvarssituationen; detta gör att själva begreppet värdegrund är problematiskt. Jag kommer här att argumentera för att detta begrepp bidrar till tron att läroplanen och andra värdegrundsdokument är något som man kan vila tryggt emot, istället för att inse att ansvaret till handling ligger hos en själv. Begreppet värdegrund målar upp en bild av ett fundament i samhället som gör värden säkra eller beständiga. Värdegrunden är det första begrepp som introduceras i läroplanerna, och ses ofta som det mest centrala begreppet. Så här uttrycks det i de allra första raderna i läroplanen för förskolan, under rubriken »Förskolans värdegrund och uppdrag»:

Förskolan vilar på demokratins *grund*. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen i förskolan syftar till att barn ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. En viktig uppgift för förskolan är att förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och *de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på*.⁹

För det första kan man peka på det chauvinistiska i påståendet att det svenska samhället vilar på dessa värderingar som på en grund – är de inte snarare ideal för vårt och andra samhällen att sträva mot, ideal som vi fortfarande inte kan säga oss ha uppnått? Nästa fråga är: Hur tänker man då att denna grund är lagd? I läroplanerna ser jag två typiska försök att beskriva hur värdena är grundade. Det ena är det traditionalistiska, konservativa, och det andra är den som anger en tilltro till moderniteten. Jag kommer i det följande att förhålla mig kritiskt till de båda.

Enligt den konservativa hållningen vilar vårt samhälle på en grund av vissa värden som vi har traderat genom tiderna. I Lgr 11, grundskolans läroplan, står:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvars-tagande.¹⁰

Denna högstämnda hyllning till västerlandet och kristendomen är kvar sedan Lpo 94, som tillkom under borgerlig regering. Utan att närmare studera förarbetena är det lätt att föreställa sig ett kristdemokratiskt inflytande. Säkert är det många viljor som kompromissat fram den slutliga ordalydelse och kanske försöker skribenterna mildra hyllningen i nästa mening, där de inskräper att »[u]ndervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell.»

Med detta gör man klart att det inte är kristen förskola som eftersträvas, den kristna traditionen tycks då inte egentligen vara värdefull för dess kristendom. Kvar står då traditionen i sig, traditionen för traditionens skull, traditionen för dess förmåga att bilda en grund för värden, en värdegrund. Dessa formuleringar i läroplanen förutsätter alltså att det är genom vår tillhörighet till den västerländska traditionen som en grund för etiskt handlande säkras.

En annan, motsatt tendens finns i andra formuleringar, som jag väljer att kalla modernitetstroende. I förskolans läroplan sägs: »Förskolan ska motverka traditionella köns-mönster och könsroller.»¹¹ Här kan man fråga sig varför det just är traditionella köns-mönster och könsroller som ska motarbetas? Vore det inte mer relevant att inskräpa att det är förtryckande och inskränkande könsroller som ska motarbetas, oavsett om de är traditionella, eller har formats genom nya krafter, som till exempel de kommersiella? Oavsett vilka tankar som legat bakom formuleringen av dessa rader är risken att de bidrar till ett slags övertygelse om att höra till den goda sidan, den som lämnat traditionerna bakom sig, den som tillhör det moderna, upplysta och rationella.

föregående exemplet är det här den moderna rationaliteten som är den ej ifrågasatta grunden. Utifrån ett perspektiv där ansvaret alltid utgår från det egna och kritik alltid därmed också måste vara självkritik, kan en sådan grund inte ligga till grund för en etisk hållning.

När Levinas talar om detta säger han att ansvaret är »anarkiskt». Detta uttryck har inget, eller åtminstone väldigt lite, att göra med svartklädda anarkister som manar till att avskaffa statlig kontroll. Begreppet »an-arkisk» negerar det grekiska begreppet *arche* som betyder ungefär ursprung, princip eller grund.¹² Det betyder alltså »utan *arche*» dvs. »utan grund». Det betyder att det etiska momentet förfelas genom att härledas till något utanför det själv i och genom vilket det skulle grundläggas, oavsett om det är traditionen eller övervinnandet av densamma. Detta innebär alltså inte att vara mot läroplaner, lagar eller andra dokument för att de utgör generella föreskrifter. Det handlar om hur vi ska förstå deras användning, att vägleda det ansvar som vi redan har.

ANSVAR OCH KÄNSLA

Ansvar vägleds dock inte endast av dokument, utan också av pedagogers moraliska känslor. Pedagogerna som skrivit i denna antologi hänvisar i sina texter ofta till sitt dåliga samvete. Tuija Pienimäki skriver om det dåliga samvetet hon har för att hon glömt den tyste Linus ensam vid matbordet och för att hon inte tillräckligt utmanat honom. Johanna Wallers hela text utgår ifrån ett dåligt samvete för att inte rätta till för barn med särskilda behov. Ett dåligt samvete är en signal om att ha blivit varse om den etiska aspekten av

en situation, att något skulle behöva göras i en situation där man upplever ett ansvar.

Detta innebär inte att ett dåligt samvete i sig är något bra. Det är ett problem att så många bra pedagoger ska behöva gå omkring med ett dåligt samvete. Men det dåliga samvetet visar på en medvetenhet om brister i den egna verksamheten, och kan därmed utgöra en utgångspunkt för ett kritiskt förhållningssätt.

Förskoleverksamheten kan naturligtvis inte ha dåliga samveten som sin huvudsakliga motor. Och allt tal om ansvar låter kanske snarare betungande. Levinas kan framstå som en dysterkvist. Detta har sina orsaker. Hans verk är skrivet i skuggan av Holocaust, men ser nazismen som rotad i ett djupare problem i den västerländska kulturen, ett förhållningssätt av det egna gentemot det andra, som även gäller den samtida liberalismen. Hans texter förenas i en ansträngning att förändra vår erfarenhet av det mänskliga: från att fokusera på subjektets rätt till sin fria potentialitet (»ingen har rätt att stoppa mig») till att gälla den andres sårbarhet (»ingen har rätt att skada dig»).

Det är mot bakgrund av detta som han höjer upp ansvar snarare än kärlek som det grundläggande begreppet för en anständig mänsklighet. Begreppet kärlek associerar till gemenskap, till spontanitet. Vi älskar de som står oss nära, vi älskar det som vi finner skönt. Vi älskar inte allt, inte alla, men ansvaret sträcker sig vidare än kärleken.

Ansvaret sträcker sig vidare än kärleken – det blir särskilt relevant just i relationer till de jag inte älskar. I kärleken är det inte svårt att vara till för den man älskar; desto svårare när det handlar om någon man ogillar, eller kanske till och

med känner avsmak inför. En förskolepedagog måste vara emotionellt närvarande med sin person för att möta barnen där de står, känner och lever, men måste samtidigt vara där för alla barn. Och kanske är det de barn som minst väcker pedagogernas spontana sympati som allra mest behöver den?

Det hindrar ju inte att det är bra om en pedagog tycker om sitt arbete, tycker om barnen. Men även inför den man älskar eller gillar är ansvarsbegreppet relevant. Det är dimensionen av ansvar, det som Levinas kallar det etiska, som lyfter fram och i min erfarenhet utmejslar de vi behandlar kärleksfullt som personer skilda från min egen domän av kontroll. Detta kan tyckas vara självklart: vi känner till kärlekens risker från våra vardagliga berättelser om kärlek; vi hör det i låttexter (»If you love somebody, set them free»¹⁵; »Älska mig för den jag är»¹⁴). Kärleken kan i sin blindhet göra en blind för den andres gränser, detta är ett bekant fenomen. När Levinas belyser detta ur sitt filosofiska perspektiv, får denna aktning för den andres gränser en annan dimension. Det handlar inte nödvändigtvis om en föreställning om den andre som en oberoende (»set them free) essens (»den jag är»). I ansvaret för varandra är vi förbundna till varandra som sociala varelser. Det är förhastat att säga att den andre till sitt väsen är oberoende av mig. I mötet med små barn är det ofrånkomligen och uppenbarligen så att den andre i viss mån förblir beroende av mig. Och vi är alla, även vuxna, beroende av varandra. Ansvaret för den andre som frigjord från min domän av kontroll handlar alltså inte alltid om att verka för den andres oberoende av mig. Det kan också helt enkelt handla om att inse att den andre inte fullständigt kan

ingå i mina projekt, att mina föreställningar om den andre aldrig kan motsvara den andres väsen.

Samtidigt som jag säger att ansvaret på sätt och vis går utöver kärleken, är det viktigt att se gränserna i ansvarsperspektivet. Bara för att det finns många exempel på att pedagoger tänker och agerar på ett sätt som förefaller kompatibelt med Levinas betyder det ju inte att Levinas erbjuder en etik för förskolan att följa eller ty sig till. I denna mening finns det heller inte någon etik hos Levinas. Det finns inget syfte att erbjuda rättesnören eller en normerande etik. Ett försök att verka i en Levinasiansk anda kunde leda till en självutplånande hållning, där relationen för barnen beskrivs just i termer av ansvar. Den goda pedagogen ska ju också vara närvarande med barn, leka med dem, glädjas med dem, själv tycka om och finna glädje i att vara med barn – en dimension som man svårligen kommer åt med begreppet ansvar. Men en lekfull, varm och rolig stämning kan förloras och då vilar ansvaret på de vuxna som arbetar med förskolan att återställa denna stämning. Och för att detta ska vara möjligt behöver pedagoger få tid att vara med barnen och inte sitta begravda i »värdegrundsarbete».

Säkerhet och osäkerhet i rörelse

Tankar om förskolepraktik och
förskolläraryt utbildning

LOTTE ALSTERDAL

Förskollärarytstudenten Linn Forssén berättar i sin essä om den säkerhet hon kände när hon var barnskötare och lutade sig mot många års yrkeserfarenhet. Hon minns hur hon handlat lugnt och bestämt när det var stökigt runt matbordet, eller när femåriga Danne en morgon sitter högst upp i ribbstolen och vägrar gå ned när de ska äta frukost. Forssén försöker locka Danne att komma ned och när det inte fungerar lyfter hon helt enkelt ned honom. Danne verkar inse att en vuxen som han känner väl har beslutat hur det ska vara och ger med sig, även om han blir besviken. Forssén skriver att hon ser hur den glädje han nyss utstrålat är borta, men gör ingen sak av det utan tar honom i handen och går in till frukostbordet. Det är det bästa alternativ hon har tillgång till just då för att få måltiden att fungera och samtidigt kunna ta emot de barn som kommer till förskolan den här morgonen. Hon har lärt sig arbetet av sina kollegor, hon upplever att hon är del i en tradition och blir bekräftad i sitt sätt att handla.

Efter tre års högskolestudier har bedömningar av liknande slag blivit mer komplicerade. Forssén tänker annorlunda nu och när jag läser får jag intryck av att det plågar henne. Hon berättar hur hon på väg till förskolan känner ett närmast kroppsligt obehag inför den kommande arbetsdagen. Det är som att en vaghet och känsla av otillräcklighet har smugit sig in i hennes sätt att möta barnen. Arbetet är inte glädjefyllt på samma sätt som tidigare. Hon berättar om en händelse där hennes osäkerhet kommer till uttryck:

När jag tar fram frukosten kommer Josef och frågar om han får sitta bredvid Lisa, och jag svarar att vi får se, samtidigt som jag undrar om Ville kommer idag, det är ju han som sitter bredvid Lisa i vanliga fall. Josef tittar frågande på mig innan han vänder sig om och frågar Mia samma sak. Hon svarar då att alla får sitta på sina platser. Jag funderar på hennes svar och tänker på barns inflytande och delaktighet. Vad spelar det egentligen för roll om han sitter på sin plats eller bredvid Lisa, tänker jag utan att kommentera Mias svar. »Varsågoda, nu är det frukost!», hör jag Mia säga och barnen kommer springandes till borden. Vid mitt bord är det fullt och vid en snabb överblick räknar jag till sex barn. De kastar sig över grötskålen samtidigt som de överröstar varandra. »Oj försiktigt, en i taget», uppmanar jag lite försiktigt. Ingen reagerar.

Längre fram skriver Forssén:

Osäkerheten uttrycks i mitt handlande och i att jag börjar tappa greppet om olika situationer i mitt arbete. Från att ha utstrålat auktoritet, kunnat fånga barnens intressen och uppmärksamhet var det nu som om denna förmåga sakta

gled ifrån mig. Före utbildningen gav jag barnen raka svar och uppmaningar, men i händelsen med Josef är jag otydlig och osäker i mitt bemötande av barnen. Jag ger dem svar som »vi får se» och »kanske», vilket gör att de söker sig till min kollega som ger tydliga svar.

Barnen märker Forsséns osäkerhet och den gör också dem osäkra. De tycks ha haft roligare tillsammans förut, kanske för att hon då hade ett tydligare uttryck att ta fasta på. Hon märker att barnen börjar pröva henne och vända sig till hennes kollega som har ett mer konkret förhållningssätt. Kollegan tycks inte heller riktigt veta var hon har sin arbetskamrat.

Lite längre fram i sin text skriver Forssén om sina kollegor »det kan vara så att de upplever mig som besvärlig och analytisk». Hennes tvivel har växt sig starkare under utbildningens sista terminer. Hur ska hon hantera den mängd teorier och det kritiskt granskande förhållningssätt hon tillägnat sig under utbildningen och som allt mer påverkar hennes sätt att tänka? Vad hände med hennes lugn och känsla av glädje i mötet med barn och kollegor?

I den här essän ska jag som förskollärare, förskollärarytbildare och forskare i ämnet praktisk kunskap, reflektera över relationen mellan erfarenhet och högskoleutbildning. Forsséns text väcker frågor om vad det vetenskapliga förhållningssätt och de teoretiska perspektiv som högre utbildning erbjuder kan ge tillgång till, men också om vad som riskerar att tappas bort. Vad händer med säkerhet och osäkerhet i det rum mellan praktik och teori, mellan handling och kritiskt eftertänksamhet som kan skapas när yrkeserfarna personer möter oss högskolelärare och vår vetenskapliga skolning?

Vad kan vi som utbildar förskollärare lära av Forsséns exempel? Det forskningsmaterial som jag kommer att tolka är förutom Forsséns essä ur denna volym, samtal med och texter skrivna av alumnistuderter efter att de avslutat sin utbildning på den erfarenhetsbaserade förskollärarytbildning där jag undervisar.¹ Jag gör också två jämförelser med andra fält som jag menar kastar ljus över mina frågeställningar. Det första rör metodikämnet som togs bort från förskollärarytbildningen i början av 1990-talet, medan det andra är ett exempel om att utbilda sig till pianist.

Besvärlig och analytisk är två begrepp som symboliserar något som Forssén anar att hennes kollegor inte vill att hon ska vara, begreppen är sammanlänkade – som ett par. De representerar hur Forssén tror att hennes kollegor uppfattar henne och också själv ser som karaktäristiskt för något hon märker att hon gör, eller är. Detta beskrivs som en skillnad jämfört med tidigare. En analytisk person går till botten med något som uppfattas som problematiskt, delar upp det i mindre beståndsdelar som granskas och sedan sorteras, eller sätts ihop på ett nytt sätt. Den analytiska granskningen sker i orden och i tanken, den ordnar och klassificerar vad som hör hit och vad som inte gör det och ställer krav på distans i syfte att se klart. Kanske är det, det avstånd som analysen skapar som utgör kopplingen till begreppet besvärlig. Medan analysen pågår stoppas handlande och känslan av sammanhang, närhet och närvaro upp.

Forssén skriver att hennes kollega helt enkelt svarar att alla barn ska sitta på sina platser. Det får Forssén att fundera över kollegans svar. I tanken relaterar hon till barns inflytande och delaktighet, två begrepp som lyfts fram i

förskolans läroplan och under förskolläraryrket. Hon säger dock ingenting om detta. Det blir svårare att ge entydiga svar för den som beaktar fler och andra perspektiv och problematiserar det som också kan hanteras som vana, som ett enkelt svar på en enkel fråga. Forssén påverkar ännu inte i handling barnens inflytande och delaktighet när de placerar sig vid bordet. Snarare framstår det som begrepp som dyker upp och rör sig i tankarna, som hon inte riktigt vet vad hon ska göra med. Tanke och handling är åtskilda, men möjligen bara för en tid. Före utbildningen hade hon inte sett betydelsen av barns delaktighet på samma sätt som hon gör nu, men det behövs något mer för att agera. Kanske en ny form av säkerhet. Plötslig osäkerhet och en ny infallsvinkel kring något vardagligt gör att vi börjar reflektera, om vi inte ser problemen och stannar i den första formen av säkerhet finns knappast något som pockar på reflektion.

Vad har hänt? Vad är det före slags tvivel Forssén ger uttryck för? Hennes berättelse gör mig i egenskap av högskolelärare i en mening nöjd. Detta eftersom jag i min lärarprofession strävar efter att utbildning ska gå på djupet, tillföra perspektiv och väcka nya tankar som påverkar hur studenterna handlar. Yrkesmässigt vill jag få tillstånd kritiska reflektioner och strävar mot att studenterna ska rikta blicken mot det egna handlandet. I en annan mening blir jag bekymrad. Spontanitet, glädje och närhet i vardagliga situationen verkar skymmas genom mötet med högskolan och det vi förmedlar. Det är i bästa fall en del i en lärandeprocess. I viss mån kanske för alltid, om det inte vore så att till exempel en förmåga till kritisk reflektion har tagit plats i förskolläraren skulle den akademiska utbildningen

uppdrag, att vila på vetenskaplig grund, ha tappats bort. Forsséns exempel visar hur akademisk utbildning kan sätta igång en rörelse bort från att se sig själv och en välbekant praktik inifrån, till att se utifrån med blick som intar distans, ser att det finns andra perspektiv och problematiserar det förtrogna. Hon beskriver en utveckling av sitt sätt att tänka kritiskt och vad det gör med henne.

Det verkar som att Forssén under sin period av tvivel tänker för mycket innan hon handlar. Möjligen har positionerna förskjutits så att det just nu är oklart vad som är inifrån, respektive utifrån så att tillhörighet i en yrkestradition inte längre är lika självklar. I min läsning av Forsséns text framstår det som viktigt att se det välbekanta på nya sätt. Detta samtidigt som ett analytiskt förhållningssätt mitt i det som pågår inte verkar berika, eller till och med kan bli ett hinder om det inte inspirerar barnen. Situationer som den Forssén berättar om tycks kräva två saker samtidigt, att vara lugn i handling och med kritisk blick ha kunskap om och se utöver det som sker här och nu.

AKADEMISERING OCH ERFARENHET

Idag lägger vi stor vikt vid akademisk utbildning. Efter högskolereformen 1977 ska utbildningar som till exempel förskollära- och sjuksköterskeutbildning vila på vetenskaplig grund. Innebörden i den vetenskapliga grunden kan beskrivas som förmåga att granska kritiskt och ta del av forskning. Begreppet forskningsanknytning har etableras i förskollärarytbildningen. Det som händer när en yrkesutbildning akademiseras beskrivs av pedagogen Britt Tellgren som ett möte mellan skilda kunskapskulturer, en praktiskt hand-

lingsinriktad och en vetenskapligt och akademiskt inriktad. Hon klargör dock att vi inte har att göra med helt och hållet enhetliga kunskapskulturer. Det finns inte *en* praktikkultur och *en* vetenskaplig kultur som alltid kommer till uttryck på samma sätt. Förskolepraktik och akademi härbärgerar å ena sidan olika traditioner och tankesätt inom sig, men har å andra sidan kännetecken som är gemensamma för respektive kunskapskultur och skiljer dem åt.² Jan-Erik Johansson, också han forskare i pedagogik, sammanfattar i sin avhandling ett antal farhågor som högskolereformen förde med sig när det gällde hur förskollärarytbildningens identitet, som fram till reformen varit uppbyggd på förskolepedagogik och förskoletradition, skulle komma att påverkas. Vilken roll skulle de dåvarande metodiklärarna som inte var disputerade utan undervisade i kraft av att själva vara och ha yrkeserfarenhet som förskollärare, få nu? Skulle de komma att underordnas akademien? Skulle mötet med den vetenskapliga traditionen medföra att framtidens förskollärare skulle komma att fjärmas från barn och föräldrar på förskolan? Frågor av liknande karaktär ställdes även när det gällde sjuksköterskeutbildningens akademisering.⁵

Vid nästa högskolereform görs tillägget beprövad erfarenhet, vilket skrivs in i skollagen 1995. Flera forskare i discipliner som pedagogik, arbetslivskunskap och konstvetenskap har kritiskt granskat den beprövade erfarenhetens roll i förhållande till den vetenskapliga grunden på sjuksköterske-, slöjdläraryt-, respektive konstnärliga utbildningar. De konstaterar att beprövad erfarenhet har fått en underordnad position jämfört med vetenskaplig grund, samt att begreppet tillägnats en innebörd med fokus på att knyta forskning

och vetenskaplig metod till förståelsen av praktiken. En så avgränsad syn på vad det innebär att integrera teoretiska och praktiska perspektiv är ett resultat av en kunskapssyn som betonar vetenskaplig kunskap framför praktisk. Detta har inte problematiseras tillräckligt.⁴ Denna kritik har något att säga när det gäller min undersökning. Vad säger att erfarenhet genom praktikers iakttagelser, reflektioner och samtal med kollegor inte kan ha prövats på sätt som gör den till en trovärdig kunskapskälla, liksom forskningsanknytning kan vara det?

Det behöver inte vara det kritiskt granskande, problematiserandet och de nya teoretiska perspektiven i sig som skapar osäkerhet av det slag Forssén drabbas av, utan också kunskapsformernas under- och överordning. Om erfarenhet som bearbetats i en praktik erkänns som kunskapskälla, skulle förskollärostudenterna kunna pröva de möjligheter som vetenskapliga förhållningssätt och forskningsanknytning kan ge, respektive inte ge, på ett mer självständigt sätt. Erfarenhet kan då vara något som ger upphov till och överskrider teoretiska perspektiv, likaväl som tvärtom.

EXEMPLET METODIKUNDERVISNING (GRAD 3)

I likhet med Forssén och de andra förskollärostudenterna som är publicerade i denna volym har jag själv erfarenhet av att som yrkeserfaren barnskötare vidareutbilda mig till förskollärare. Tiden är mitten av 80-talet, alltså några år efter högskolereformen och utbildningen befann sig i ett gränsland mellan det gamla och det nya. Den förskolläroutbildning jag mötte var en förkortad utbildning för barnskötare med yrkeserfarenhet på mer än fyra år som med

sina tre terminer var den betydligt kortare än dagens erfarenhetsbaserade utbildningar. Jag minns att klassrummet var fullt av erfarenheter som jag fick tillgång till i samtalet mellan oss kurskamrater och så verkar studenterna uppfatta seminarierna även idag. Metodikämnet, som var en del av förskollärarytbildningen fram till början av 90-talet när det togs bort, hade en betydande roll som länk mellan förskolepraktiken och utbildningen och var vårt kärnämne. Det fanns en annan kontinuitet jämfört med idag, vi hörde till samma klass hela vägen och samma metodiklärare följde oss genom hela utbildningen.

Jag ska undersöka pedagogisk forskning om metodikämnet och mina egna erfarenheter som ett exempel på skillnaden mellan dåtidens sätt att förhålla sig till att utbilda förskollärare och dagens. Metodiklärarna var alltid själva förskollärare med egen yrkeserfarenhet och de undervisade i praktiska aspekter av förskollärarens arbete. De hade dessutom metodiklärarytbildning och ofta även omfattande undervisningserfarenhet. Vanliga återkommande teman i metodikundervisning var aktiviteter och rutiner på förskolan. Undervisningen grundades huvudsakligen på lärarens egen erfarenhet av att vara förskollärare, den kunskap som förmedlades var grundad i förskolans idéarv och dess pedagogik. Jan-Erik Johansson intervjuar metodiklärare på förskollärarytbildningen och märker att de betonar betydelsen av sin förskolläraryrkeserfarenhet framför sin metodiklärarytbildning i sin undervisning.⁵ Den svenska förskolan och förskollärarytbildningen har dock aldrig varit teorilös, även om teorierna inte framhölls i metodikundervisningen, skriver Johansson. Banden till framför allt fröbelpedagogi-

ken och från 30-talet även barnpsykologi var starka, men utbildningen gjorde sällan studenterna medvetna om de traditioner som deras undervisning bottnade i.

Johansson beskriver vidare hur metodikämnet urholkas och alltmer blir som ett skolämne i samband med att utbildningen växer och de tidigare kontakterna med förskolan försvagas under 70- och 80-talen. Metodiklärarkåren får nu allt svårare att upprätthålla aktualitet i sin undervisning.⁶ Då undervisningen, vid sidan av praktikperioderna, bedrevs i skolmiljö kunde metodikläraren hamna i att undervisa om praktiken på ett teoretiskt sätt. Pedagogen och metodikläraren Åsa Morberg undersöker också metodikämnets historia, men i lärarutbildningen. Hon nämner just att metodik ofta hade formen av teoretisk undervisning om hur en lärare bör göra som förmedlades från katedern, snarare än att lärarstudenterna själva fick pröva att göra.⁷

Både före och efter akademiseringen har utbildningarna varit trevande när det gällt att i undervisning skapa möten mellan erfarenhet och teori, men på helt olika sätt. Om dagens utbildning kan sägas skapa osäkerhet i den mening Forssén berättar om, gav till exempel 1980-talets utbildning nog mer säkerhet i att handla. Den pedagogiska forskningen ovan och mina minnen visar något om hur svårt det kan vara att på ett aktuellt sätt lära ut praktiska kunskaper när det pedagogiska rummet är ett annat än praktiken och hur knepigt det är att som lärare upprätthålla aktualiteten, även med egen yrkeserfarenhet. Detta särskilt inför studenter som själva är yrkesverksamma i en föränderlig praktik. När jag tänker tillbaka på hur den erfarenhetsbaserade utbildningen på 80-talet mötte mina erfarenheter är jag i viss mån

tveksam. Jag fick värdefulla råd: Metodikläraren lägger en schal på sitt pekfinger som hon knyter ihop. Schalen blir en docka som rör sig, talar och sjunger. Vi prövar och experimenterar. Jag gör senare detta med olika barngrupper som fascinerar. Situationen kan verka enkel, men har ett djup av utforskning i sig. Våra handlingsmöjligheter vidgades och vi närmade oss ett mer fantasifullt och roligt sätt att möta barnen än vi kanske hade haft tidigare. Undervisning som denna vidgade vår säkerhet när det gällde att fånga barns uppmärksamhet och leda en barngrupp. Vi fick i det här exemplet lära genom att pröva något som vi sedan kunde gå ut och göra, och själva utveckla vidare.

Samtidigt uppfattar jag metodikämnets sätt att förmedla tradition och metod som ytligt. När det kom till att ta in olika perspektiv och vända en kritisk blick mot sig själv verkade inte metodundervisningen. Denna förskollärarytbildning gjorde mig inte tvivlande på det sätt som en annan utbildning 30 år senare gör med Forssén och andra studenter. Jag blev säkrare i att handla och vidgade mina handlingsmöjligheter, men det hade kunnat leda längre. Förskolans verksamhet är komplex, det visar inte minst barnskötarnas berättelser i denna volym.

Något saknades jämfört med den utbildning Forssén möter. Vi blev inte omskakade. Vi fick inte utveckla en kritisk blick på vår yrkespraktik som gjorde att vi diskuterade makt, etik, filosofiska och idéhistoriska aspekter eller personliga minnen kopplat till vår egen metodik. Vi fick inte lära oss att ta ett steg tillbaka och utifrån nya perspektiv försöka förstå och uttrycka det för oss välbekanta, aspekter som kan förstås som ett vetenskapligt förhållningssätt. Det

finns inte *en* syn på vad som karakteriserar ett vetenskapligt förhållningssätt utan flera, men jag skönjer aspekter i Forssén text som brukar förknippas med vetenskaplighet. Hon reflekterar och ifrågasätter med kritisk blick; hon har tagit del av forskning på förskolans område men också på andra fält, hon prövar olika sidor av saken och använder vetenskapligt förankrade begrepp och andra teoretiska perspektiv som hon kan använda självständigt och förhålla sig till, detta till exempel i sin uppsats. Det är förhållningssätt som verkar vara till hjälp när hon sätter fingret på och undersöker sin osäkerhet.

Britt Tillgren har i sin avhandling undersökt hur förskolläraryrket i Örebro har förändrats och inte förändrats under 1990-talet och fram till början av 2000-talet. Redan titeln *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare* säger en hel del om detta. Hon skriver att uttrycket »en reflekterande hållning» började användas i de lokala planerna i förskolläraryrket under början av 90-talet och där efter kom att användas allt mera flitigt. Istället för att se studenten som någon som under utbildningen skulle fyllas med kunskap, eftersträvas nu ett aktivt, kritiskt förhållningssätt. Begreppet »den reflekterande pedagogen» introduceras och blir förebild. I kursplanerna skrivs att praktik inte ska ses som tillämpad teori, samtidigt märker Tellgren att begreppen praktik och teori verkar förstås som motsatser av lärare och studenter. Studenterna kommer med klagomål över att utbildningen är »för teoretisk» och att det som de lär sig inte har med förskolans verklighet att göra.⁸ Det senare är inget typiskt just för utbildningen i Örebro, utan något som många förskolläraryrket möter hos sina studenter. Varför kom-

mer klagomål som dessa just under denna period? Det kan hänga ihop med utbildningens sätt att förhålla sig till reflektion, parallellt med en akademisering. En förklaring är att det krävs en särskild medvetenhet om den praktiska kunskapens uttryck, så som att arbeta med exempel från en yrkespraktik för att skapa ett utvecklat möte mellan handling och reflektion. Om praktiken inte kan gestaltas och komma till uttryck i undervisningsrummet genom exempel blir kravet på reflektionen abstrakt, eftersom det inte framträder några handlingssituationer att reflektera över. Praktisk kunskap som kunskapsform får inget liv och ingen röst.

SÄKERHET ÄR INGEN BISAK

När Forssén handlar osäkert påverkas många, osäkerheten sprider sig till kollegor och barn, de tappar glädje och handlingskraft. Något har skett som gör att hon har blivit mer otydlig, det verkar som att hon inte längre med säkerhet kan säga »nu gör vi så här». Bo Göranzon, professor i yrkeskunskande och teknologi, skriver i sin avhandling om det praktiska intellektet och dess plats i arbetslivet. Hans exempel rör hur omorganisationer, datorisering och språk som är uppbyggt på en allmängiltig logik inte uppfattar skillnader och hur detta skapar osäkerhet i yrkeskunnandet. I grunden handlar problemen om olika sätt att förstå kunskap, skriver Göranzon.⁹ Det är skillnad på kunskap som fokuserar på det allmänna, till exempel på forskning på något område eller läroplanens riktlinjer om barns inflytande, och på praktisk kunskap om att handla. Handling innebär ett direkt ansvar och får direkta konsekvenser, många fler aspekter än till exempel det enskilda barnets inflytande måste vägas in för

att en frukost på förskolan ska fungera. Detta till skillnad från vetenskaplig kunskap som fokuserar på avgränsade problem. Kunskapsformer som rör sig på generella plan är något annat och kan inte tillämpas som om det inte vore någon skillnad jämfört med att handla i en yrkespraktik, som ju alltid har unika inslag.

Göranzon pekar på hur problematiskt det kan bli när de som har ansvar för att handla inte kan eller får utrymme för att förhålla sig till nyheter i sin yrkespraktik på ett aktivt och självständigt sätt. Säkerhet i handlandet är, skriver han, inte att betrakta som en bisak, utan är en kärnfråga i en praktik.

Göranzon skriver:

Om människor som är verksamma inom en praxis börjar uttrycka tvivel om sin säkerhet att handla finns det anledning att vara vaksam. Man kan till och med uttrycka sig starkare än så: Så fort en yrkeskunnig person kommer in på frågan om sin egen säkerhet finns anledning till skärpt uppmärksamhet kring vad som håller på att hända med yrkeskunskaperna.¹⁰

Osäkerhet skulle, enligt Göranzon kunna leda till sämre yrkeskunskaper. Jag ska pröva att föra resonemanget från teknik och datorisering, till den intervention i det praktiska tänkandet som högre utbildning och vetenskaplig logik kan innebära för förskolans verksamhet. Enligt min mening betyder inte att vara säker, att vara det i alla avseenden och på vilket sätt som helst. Jag *kan* handla utan tvivel, men när och hur bör jag göra det? Säkerhet kan vara bedräglig, skymma viktiga aspekter och ställa krav på vaksamhet. Motsatsen är också problematisk. Jag kan vara osäker, men

när och hur bör jag vara det? Osäkerhet kan liksom säkerhet, böttna i kunskap, men också i okunskap.

Säkerhet av det slag vi inte vill tappa bort rör snarare en grundläggande tilltro till sin förmåga *att handla säkert i själva handlandet* – att tappa greppet en aning går ofta bra för den som i grunden är säker och har upparbetat förtroende med barn och kollegor. Ibland måste vi lita till vår erfarenhet. Säkerhet behöver vara grundad i erfarenhet, i praktisk kunskap, annars vore den tom. Ibland kan säkerhet uttryckt som förmåga *att bara göra och bara vara* svikta och då kan sådant som närvaro, deltagande, tydlighet och uppmärksamhet tappas bort. Linn Forssén skriver:

I mitt yrke har vi osynliga uniformer. Jag bär en uniform som har olika funktioner och uttrycksätt beroende på vilken roll jag har. Min barnskötaruniform visar och uttrycker den praktiska kunskapen, det är en luftig modell så att jag får plats med all erfarenhet jag har och kommer att få med tiden. Uniformen har även en hel del fickor som kan fyllas med kunskap och visdom. När jag iklär mig rollen som förskollärare använder jag samma uniform, men då är fickorna fyllda med teoretisk kunskap, andra perspektiv och en större horisont av praktisk klokhet. Det är inget som syns. Det är nu det blir svårt på förskolans scen, tidigare har vi haft våra tydliga roller, men vilken roll har jag nu? Jag bär samma uniform, men är fickorna fyllda eller inte? Både jag och mina medaktörer har svårt att se vilken roll jag intar i olika situationer, vilket gör att jag blir osäker och inte vet vilken kunskapsficka jag ska öppna.

När Josef springer från frukostbordet är jag inte alls lika konsekvent som jag tidigare var gentemot Danne i en liknande situation. Det kan bero på att jag har fått en ökad

kunskap om barns utveckling och funderar över vad hans rörelsebehov kan bero på. Barn gör så gott de kan, och det brukar alltid finnas en bakomliggande orsak till deras reaktioner och handlingar. I Dannes situation handlade jag utifrån vad jag trodde var rätt.

En förskollärare som deltar i vår fokusgrupp för alumnistudenter, tar i en text fasta på metaforen med uniformen och dess fickor.¹¹ Denna alumnistudent tog sin examen för ett år sedan och hade då arbetat 20 år som barnskötare. Jag bad henne läsa Forsséns essä och svara med en egen text som vi sedan diskuterade i fokusgruppen. Här följer ett avsnitt ur texten:

Jag finner en intressant tanke i Linn Forsséns text, som handlar om hennes syn på att gå från att vara barnskötare till att bli förskollärare. Hon tänker sig att i vårt yrke har vi uniformer som inte syns, där fickorna fylls på med olika kunskaper. Som barnskötare tänker hon sig att uniformen har ett praktiskt innehåll men sitter något löst och under utbildningen fylls fickorna på med teoretiska kunskaper. Det är något jag upplever på ett liknande sätt. Jag börjar få en ganska så passande uniform som ännu går att fylla, men här kommer eftertänksamheten och osäkerheten in. Tänk om det blir hål i en ficka i uniformen och något rinner ut under tiden jag analyserar och reflekterar?¹²

Textförfattaren skriver längre fram i samma text: »Är det den praktiska kunskapsfickan, techne, hur jag ska göra, som det blir hål i?» Alumnistudenten berättar för fokusgruppen att hon också som barnskötare var intresserad av teoretiska perspektiv och gärna läste litteratur om förskolan, men att förhållningssättet till teorierna var annorlunda då. Hon tog

del av teoretiska perspektiv ett efter ett och tog till sig det hon läste, men hon tycker i efterhand inte att hon förhöll sig självständigt till dem och var medveten på det sätt som hon är nu om mängden av olika och ofta motsägelsefulla perspektiv. Tidigare hade hon inte satt de lästa böckerna i relation till varandra. På högskolan har hon lärt sig mer om att låta tanken arbeta med och pröva teorin. Den som prövar självständigt kan vända sig mot och ifrågasätta teorier och begrepp, eller aspekter av dem i förhållande till sin erfarenhet, likväl som att se med kritisk blick på erfarenheten i sig själv. Utan den insikten kan den egna praktiken framstå som föränderlig, medan de teoretiska perspektiv som kopplas till den betraktas som färdiga och avslutade. Praktisk erfarenhet kan då inte utveckla, eller leda till nya sätt att förstå teorin. Förskolepedagogens röst och tankorum begränsas.

Alumnistudenten använder i samtalet Aristoteles uttryck *techne*, konsten att göra, eller tillverka, som något hon nu riskerar att tappa. Det är ett begrepp hon har lärt under sin utbildning som hon naturligt använder i samtalet med oss andra. Hon funderar över om hon blivit sämre på att göra. Hon nämner en tidigare spontanitet i arbetet som något hon saknar och vill tillbaka till. När hon uttrycker att hon inte längre är lika spontan möts hon av igenkännande från de andra i fokusgruppen.

Högre utbildning motsvarar inte alltid ett sådant resultat som alumnistudenten beskriver. Det kan också vara så att studenter har läst för mycket litteratur och att forskningsresultat har staplats på varandra utan tid för självständig sortering. Det kan skapa osäkerhet. Om studenterna hade

fått fördjupa sig i större utsträckning hade de kanske inte valt en uniform med olika fickor som de tar på sig, som metafor för att beskriva vad de lärt sig. En uniform är placerad utanpå.

PIANISTEN OCH FÖRSKOLEPEDAGOGEN

Sven Åberg är lutenist och lektor i renässans- och barockluta vid Kungliga musikhögskolan i Stockholm. I en serie så kallade dialogseminarier har han samtalat med sex välrenommerade pianister som varit elever hos samma lärare, den legendariske pianoprofessorn Gunnar Hallhagen, under 1960 och 70-talen.¹⁵ De försöker tillsammans sätta fingret på innehållet i sin undervisning som de minns den, vad de lärde sig och vad det innebär att bli en verkligt bra pianist. I sina samtal och texter återkommer de från olika ingångar till begreppen säkerhet, respektive osäkerhet.

Åbergs seminariedeltagare sätter, vilket även Gunnar Hallhagen gjorde, pianostudentens osäkerhet i relation till utbildningen. När studenterna kommer är det vanligt att de vill bli undervisade. Det är tryggt att härma någon som kan och att ta efter det som verkar bra. När de står på scenen vill de vara säkra, tanken att då drabbas av osäkerhet är skrämmande. Det går att lära sig mycket genom att bli undervisad, skriver Åberg, men efter en tid väcks frågan om det egna uttrycket. Fokus flyttas från den som lär till musiken i sig. Processen att släppa en förebild upplevs ofta som riskfyllt, eftersom det medför osäkerhet när den säkerhet det tidigare övandet gav börjar framstå som otillräckligt.¹⁴ Tillbaka till Forsséns text:

Den kunskap jag använder mig av sitter i rutiner och vanor som vi har på förskolan. När Danne ideligen går från bordet, håller jag fast vid att när man lämnar bordet har man ätit färdigt. Det är en nedärvd tradition hos mig som person, men också grundad i förskolan som institution. Jag reflekterar inte över varför det är så, utan handlar av vana, utifrån hur vi alltid har gjort. Det kan bero på att jag delar värderingar och traditioner om vett och etikett vid matbordet med mina kollegor och att det är förskolans norm. Det handlar om vad vi ser som vikten av gränssättningar och att vara konsekvent i sitt handlande. När jag handlar utifrån den kunskap som de erfarna kollegorna har präglat på mig, får jag bekräftelse. Bekräftelsen ger en behaglig känsla och gör mig övertygad om det viktiga i mitt handlande, vilket gör att jag handlar på liknande sätt också i andra situationer.

En situation på en förskola där alla barn lugnt sitter och äter frukost medan pedagogen glatt välkomnar fler barn och föräldrarna tryggt går till arbetet kan jämföras med en föreställning. Det är positivt att känna sig säker, att behärska. Pedagogen på förskolans scen kan fånga barnens uppmärksamhet och skapa lugn genom att utstråla säkerhet med sin kropp och det hon gör. Det är ett kunnande som kan liknas vid det pianostudenterna först eftersträvar. Hur når man säkerhet som sitter i kroppen, i ens väsen som pedagog? Vägen förstås först av piano- respektive förskollärostudenten som ett lärande om och övande av regler och rutiner, som blir allt mer sofistikerade och sitter allt bättre. Men i de båda exemplen kan ambitionen så småningom bli något mera, en annan kunskapsform. Det tränade förstås som otillräckligt, dörren öppnas mot ny osäkerhet. I det finns å ena sidan förluster, men å andra sidan möjligheter; en ny självständighet,

ett eget uttryck och en mer varierad handlingskraft.

Både pianostudenterna och barnskötarna i exemplen kommer till utbildningen med kunskaper om att handla och ingå i ett handlingsssammanhang, som de under utbildningen kan undersöka. Vilken betydelse har det att först erövra erfarenhet och tillhörighet, för att sedan kunna drabbas av tvivel? Vad betyder det att förskollärarna i mina exempel först har blivit skolade i praktiken, att de har lärt sig förskolans rutiner och vanor, och känsla för vad det innebär att ingå i en kunskapstradition? De alumnistudenter jag talar med ser det som betydelsefullt. Ett fokusgruppsamtal med fyra tidigare studenter som avslutat sin förskollärarytbildning för tre år sedan, får tjäna som ett av många exempel på detta. Av samtalet framgår att de ser sig som duktigare förskollärare just för att de har varit barnskötare. De menar att det för dem ger en inriktning mot att vilja vara med barnen i förskolans vardag och där hitta sin arbetsglädje och sina utmaningar. Förskollärare som inte har bakgrund som barnskötare hamnar, enligt deras erfarenheter, lättare i att betona andra uppgifter i det myller av krav som idag ställs på en förskollärare, varav många är administrativa. Barnskötaren arbetar ofta närmare barnen. De som inte tidigare haft barnskötarens roll tycks ha svårare att hitta riktningen och se mötet med barnet som det centrala för en förskolepedagog, de har svårare att sortera och se bakom det som skymmer. Den med en gedigen erfarenhetsgrund kan ofta gallra mer bestämt och har lättare att utskilja det mest viktiga.¹⁵

410 Pianolärarens uppgift är att hjälpa studenten att stå ut med osäkerhet. Jag citerar Gunnar Hagen, genom Åberg. Så

här skrev Hallberg, som definierar pianisten som en man vilket jag väljer att notera, men bortse från i det här sammanhanget:

Han ska bakom solistiska presentationer så småningom upptäcka sitt angelägna ärende, det verkliga målet för hans studium: musik, och att detta inte är identiskt med definitiva engångslösningar hos vissa stora artister, som han spontant tycker mycket om, utan om något ofantligt mycket rikare. Han börjar se, att musik är en sammansatt företeelse, inte bara som ändlöst skiftande musikaliska förlopp utan som kulturhistoria, stil, estetik och personhistoria. Detta kan man alltså inte lättvindigt behärska.¹⁶

När pianisten kommer till en konsert är det mödosamt inövade mönstren och vanor otillräckliga och ska överskridas. »Övningen syftar i slutändan inte till att man ska bli säker, utan till att det ska bli möjligt att kasta sig ut utan att störta.» Spelögonblicket innebär ett risktagande, det är som att pianisten nu ska tillföra »ett tillstånd av osäkerhet i det som man strävat efter att bli säker på».¹⁷ Det finns pianoelever som fastnar på en nivå där de visserligen kan spela på ett kvalificerat sätt, men saknar den energi som behövs för att arbeta konstnärligt.¹⁸ Jag tror det kan vara på samma sätt för en förskolepedagog, för att utvecklas behövs ett tillstånd av osäkerhet, av att öppna för ifrågasättande av det hemvanda och bekanta handlingssätten. På ett liknande sätt som pianisten kan förskolepedagogen vara mer av hantverkare och mindre av konstnär. Ibland kan förskolans praktik och dess villkor uppmana henne att stanna där och ibland kan även högre utbildning göra det. I den förskollärarutbildning som jag själv fick på 80-talet uppfattar jag att bilden av en förskol-

lärare som duktig hantverkare var dominerande. I dagens akademiserade utbildning har hantverksdimensionen tonats ned. När studenterna betonar betydelsen av att de också är barnskötare visar det vikten av att kunna ett hantverk, att vara förtrogen. Men hur understöds konstnärligheten, det egna uttrycket i den akademiska utbildningen? Jag är tveksam. Uppgiften som förskollärarytbildare kan formuleras på liknande sätt som pianolärares; att hjälpa studenten att förstå sin osäkerhet och försöka stå ut med den, men också att fortsätta träna med full närvaro i det praktiska arbetet. Om det senare ses som underordnat tappas det konstnärliga i yrkesutövandet bort. Studenten blir varken hantverkare eller konstnär.

Det kräver en annan typ av arbete att bygga upp sin egen bild av musiken och det är inte alltid som musikerutbildningen heller har kraft att uppmuntra det. Staffan, som är en av pianisterna säger:

De kan ta ned ett partitur och spela men de kan ofta inte förstå sammanhanget. Om man spelar en sen Beethovensonat är de inte intresserade av att gå och lyssna på de sena stråkkvartetterna, få en förståelse för de större sammanhangen. Det är ju därför vi sitter här, det var det Hallhagen pratade om hela tiden. Vi spårade ur under musiklektionerna hela tiden, han satte Hermann Hesse i händerna på mig, det är det arv vi vill föra vidare.¹⁹

Begreppet »spåra ur» intresserar mig. Vad kan det ges för innebörd i vårt lärandesammanhang? I min tolkning finns det i vad som först kan verka som att spåra ur en möjlighet att pröva något så pass annorlunda jämfört med det egna att det inte är säkert vad det betyder. Det krävs ett fantasi-

fullt arbete med både det främmande och det välbekanta. Andra tankar kan uppstå med Hermann Hesse i händerna jämfört med en förväntad lärobok. Det kan ge en ny ingång i något bekant, till ett vidgat synfält. Fantasin sätts igång som vid min jämförelse mellan förskolepedagog och pianist, trots att det i bokstavlig mening är fråga om två helt skilda yrkessammanhang. Det är intressant att pianisten Staffan ser detta som ett sätt att förstå ett större sammanhang. I Tuija Pienimäkis bidrag till denna volym kan hennes sätt att arbeta med det som ursprungligen var en C-uppsats, ses som exempel på något liknande. Vi kan se hur hon i texten återkommer till Tove Janssons skönlitterära novell om det osynliga barnet som inte alls handlar om förskola, när hon vill förstå vad det innebär att möta ett barn som inte tar för sig i förskolan.

Åberg skriver också att studenter när arbetet fungerar bäst förutsätter att musikern fångas »i känslan av att man är på väg att upptäcka något personligen viktigt, i kampen med ett musikstycke som är en gåta man måste lösa».²⁰ Forssén skriver att osäkerheten uttrycks i hennes handlande och berättar hur detta resulterar i att barnen inte längre tycks reagera på det hon säger. Forssén använder begrepp som auktoritet och uppmärksamhet vilket säger något om en tidigare säkerhet i mötet med barnen. Det finns olika sätt att visa auktoritet och vara uppmärksam på. När jag läser tänker jag på hur tveksamhet i handling uttrycks av Forssén med orden »uppmanar jag lite försiktigt».²¹ Osäkerhet är inte enbart fråga om *vad* som görs och sägs, utan framför allt om *när* och *hur*. Den kommer till uttryck i kroppens rörelser, i röstens ton och läge. Det kan tänkas att det som

gör barn osäkra inte är att en pedagog vill tänka efter först eller rådgöra med en kollega, utan när och hur hon framför det för barnen och hur hon själv förhåller sig till det osäkra. Att stå ut med sin osäkerhet och visa den på ett öppet och sökande sätt kräver en samtidig form av lugn eller säkerhet.

Pianisterna minns att deras lärare brukade säga att de skulle »gå in i parken» och vandra omkring där och se vad parken hade att erbjuda dem.²²

Att 'gå in i parken' innebär att släppa på det handlingsinriktade och närvarande och inrikta sig på att se vad den associativa inre minnesbilden har att erbjuda. När man går in i parken för det med sig att man förlorar en del av den kontroll och reaktionsförmåga som annars är grundläggande för att fungera som musiker. Man kan hämta saker därifrån, men sedan måste man gå ut.²⁵

För den yrkeserfarna studenten som parallellt med sina studier arbetar som barnskötare kan utbildningstiden innebära att »gå in och ut ur parken». Detta kan ges olika innebörder. Det kan dels förstås som en rörelse mellan högskola (in i parken) och förskola (ut ur parken). Högskolan framstår då som ett slags tankerum som förknippas med distans och nya perspektiv, medan förskolan innebär närvaro och handling. Jag har intryck av att det ofta fungerar så och att särskilt seminarierna kan utgöra ett sådant rum. Tankar och infallsvinklar kan hämtas i parken och tas med till handlingssammanhanget. Det kan ge mer eller mindre lyckade resultat, vilket sedan också kan reflekteras i seminarierummets park.

En annan förståelse är att båda rummen, alltså högskola och förskola, innebär vandringar ut och in i parken. Det är

en falsk bild att praktiken skulle vara oreflekterad, medan den vetenskapliga miljön självklart skulle utgöra rum för reflektion. Ibland kan det vara precis tvärt om. En alumnistudent är tydlig med att det inte är vare sig barnskötare eller förskollärarytutbildningen som har gjort henne till den pedagog hon är idag. Det viktigaste hon lärt sig kommer ur samarbetet med två duktiga förskollärare som hon arbetade med på sin första arbetsplats som barnskötare. Det hon lärde av att se dem i handling, det som de uppmärksammade henne på och deras samtal är för henne ovärderligt. Utbildningens bidrag beskriver hon inte som ett annat tänkande eller ökad reflexivitet. Hon funderar och säger att utbildningen har gjort henne säkrare på att tala om och formulera vad hon redan gör, snarare än att göra på andra sätt. På det sättet har hon blivit säkrare. Reflektion över yrkesutövning är för henne kopplat till dessa båda skickliga pedagoger.²⁴ Denna berättelse konkretiserar de uttryck vandringar i parken kan ta i förskolan, medan högskolan snarare intar rollen att bekräfta. När studenten tar med sig hela parken till förskolan uppstår problem. Parken tycks ha växt över alla bräddar och det är inte möjligt att komma ut genom att medvetet sovra, välja och välja bort. Ny komplexitet visar sig överallt i det som varit välbekant, men osäkerheten blir just då inte meningsfull.

INTUITION OCH KRITIK

Boken *Intuition* är skriven av lundafilosofen Hans Larsson och publicerades första gången 1892. Larsson beskriver hur vi kan tappa bort vår intuitiva känsla för vad som är klokt att göra. Intuition är i hans mening ingenting mystiskt som

vissa har fått som en gåva, utan något som kan utvecklas genom att vi gör erfarenheter och bearbetar dem. Det är inte möjligt att enbart reflektera sig fram till vad som är klokast och det går inte att fånga alla aspekter som har betydelse i en teori.²⁵ Ibland tar ett tänkande som är för allmänt för att vi ska kunna förbinda det med konkreta erfarenheter över. Det kan inträffa när vi får nytt stoff att förhålla oss till som vi inte kan hantera på ett självständigt sätt. Det intuitiva omdömet tappas bort och blicken skymms. Larsson skriver:

Vår tid är en af de perioder, då den intuitiva förmågan underskattas och dess hjälp icke anlitas. Metodiskt arbete är vår tids lösen, och under detta kollektiva arbete i slutna leder kan det hända, att de enskilde glömma af att använda sina finaste och individuella gåfvor, och att tanken för en tid så upptages af det som ligger närmast till och är lättast åtkomligt för ett planmässigt förfarande, att den kommer bort ifrån och förlorar känsligheten för sådant, som är mindre påtagligt och endast med svårighet skönjbart, och så för vissa frågor icke längre har erforderlig finhet.²⁶

Detta kan dock vara tillfälligt, skriver Larsson. Genom att flitigt arbeta med det nya »stoffet» är det möjligt att hitta tillbaka till en intuition som nu är mer utvecklad än tidigare:

Men i fall vi, sedan detaljerna äro klara, alla hvar för sig undersökta och utredda, kunna vända tillbaka och skåda ut öfver det hela igen – är det då icke förmodligt, att vi ånyo skola erfara samma lyftning och höga ro i sinnet, och att stämningens fågel åter skall komma och slå ned invid oss?²⁷

Forssén uttrycker något liknande, att hon kommer att hitta ett eget förhållningssätt till detta så småningom. Redan

under arbetet med uppsatsen är det som att hon har börjat förstå och förhålla sig till sitt tvivel genom att formulera och undersöka innebörden i det. Hennes text visar att skrivandet har hjälpt henne att komma vidare. Hon behövde uttrycka sig och reda ut vad som hänt henne och högskolan erbjöd denna gång ett rum och en metod för att göra detta. Det var kanske inte nödvändigt att lyfta ned Danne från ribbstolen, det fanns andra och möjligen bättre vägar som hon inte prövade. Tvivel är ofta befogat. Så här skriver Forssén mot slutet av sin uppsats:

Tidigare bemötte jag barn och föräldrar utifrån ett intuitivt handlande, av erfarenhet, vana och rutin. Jag försökte skapa goda relationer med föräldrar, barn och medarbetare och upplevde mig själv som en empatisk och strukturerad ledare, som utstrålade en lagom dos av auktoritet. Jag var vänlig, bestämd och konsekvent. Men var det verkligen så? Ju mer kunskap jag fyllde fickorna med, ju mer insikt om mitt bemötande och handlande fick jag. På grund av fördjupad kunskap såg jag nu situationer på andra sätt vilket gjorde att jag handlade annorlunda. Min karta bestod inte längre av bara en väg som gick rakt fram utan nu såg jag stigarna som avvek från vägen.

Citatet säger något om vad kritiskt tänkande som samtidigt håller fast det egna och det konkreta kan bidra med. Filosofen Bengt Molander diskuterar den kritiska hållningens plats i en yrkespraktik, han skriver:

Kritik innebär inte i första hand ett blankt ifrågasättande av någonting utan en kritisk *bedömning*. En kritisk bedömning förutsätter förståelse, vilket förutsätter förförståelse

Man måste förstå vad som görs inom en verksamhet, vad den syftar till och så vidare för att kunna göra en kritisk bedömning av denna verksamhet.²⁸

Förförståelse kommer av att vara delaktig i en praktik, handla och göra erfarenheten. Kritiken och ansvaret omfattar yrkesutövaren själv, men också de omständigheter i vilka hon handlar. Det är fråga om ett annat slag av kritiskt förhållningssätt än om det enbart gäller ett allmänt sammanhang, det rör oss som människor, vår otillräcklighet och vårt ansvar för andra som är beroende. Kritiken behöver, kanske inte från början, men så småningom leda till mer nyanserade gestaltningar av vad som händer, alternativa tolkningar, handlingsmöjligheter och flera sätt att förstå.

SLUTORD

Britt Tellgren ställer mot slutet av sin avhandling frågorna: »Kan en studerande bli en fullvärdig medlem både i förskoleverksamheten och i den akademiska sfären? Måste inte de blivande förskollärarna välja? Hon svarar att hon tror att det går att ingå i »flera praktikgemenskaper och olika kunskapskulturer», men det kräver medvetenhet.²⁹ Jag citerar Tellgren:

Lärare och handledare behöver visa på vilken grund förskolan och akademien står, hur olika kunskapskulturer och praktikgemenskaper talar olika språk och ibland talar förbi varandra, hur verksamhetsförlagd utbildning och universitetsförlagd utbildning förhåller sig till varandra och att det inte är alldeles nödvändigt att de tillhör samma praktikgemenskap men har mycket att lära av varandra.³⁰

Tellgren syftar på verksamhetsförlagd utbildning, men jag ser det som lika relevant gällande förskoleverksamheten i sig där mina studenter befinner sig. Inifrån och utifrån är ingenting statistiskt, jag skrev tidigare att den akademiska utbildningen kan sätta igång en rörelse mot att se förskolepraktiken mera utifrån. Känslan av att ingå i en yrkespraktik och se den inifrån rubbas, tillhörigheten i praktiken och den bekräftelse det kan ge är inte längre självklar. Det vi ser inifrån är det som vi tillhör och bottnar i på ett personligt sätt, en handlingsgemenskap – det är att höra till. Det vi ser inifrån kan vidgas, liksom det vi ser utifrån kan göra det. Mina tolkningar av alumnistudenternas texter och våra samtal visar just detta. Studenterna, men också vi lärare som möter dem, kan behärska större områden, nya begrepp och tankar och så småningom göra dem till mer av inifrån. Rörelsen att se något nytt i det välbekanta innebär att se mera utifrån. Säkerhet och osäkerhet är förknippat med utifrån och inifrån. Då erfarenhet och teoretiska perspektiv, förskola och utbildning inte förhåller sig till varandra som något att lära av uteblir dessa förflyttningar. Alternativt rör sig ensidigt i ena riktningen, kanske ofta från förskolans praktik och tanketradition som kan ses som underordnad. Som lärare ser vi då inte vår egen praktik, dess begrepp, tankemönster och kunskapssyn. Vi går inte själva in i parken och vår medvetenhet om när och hur högskolans akademiska kunskapstradition dominerar, brister.

Förord

MARIA PRÖCKL

- 1 För lödiga beskrivningar av begreppet praktisk kunskap se tidigare volymer ur *Södertörn Studies in Practical Knowledge*, bland annat *Vad är praktisk kunskap?* (red. Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus) och förorden till *Omtankar* (red. Lotte Alsterdal) och *Klassiska texter om praktisk kunskap* (red. Jonna Hjertström Lappalainen).
- 2 Lotte Alsterdal, »Essäskrivande som utforskning» i *Konst och lärande- essäer om estetiska lärprocesser*, (red.) Anders Burman, Huddinge: Södertörns högskola, 2014.

Anknytningar mellan barn och vuxna

NINA ERIKSSON

- 1 Anders Broberg, Malin Broberg, Birthe Hagström, *Anknytning i förskolan vikten av trygghet för lek och lärande*, Stockholm: Natur & Kultur, 2012, s. 37.
- 2 John Bowlby, *En trygg bas*, Stockholm: Natur & Kultur, 2010, s. 25.
- 3 Anders Broberg, *Anknytningsteori: betydelsen av nära känslomässiga relationer*, Stockholm: Natur och kultur, 2006, s. 172-175.

Noter

- 4 Leif Havnesköld, Pia Risholm Mothander, *Utvecklingspsykologi*, Stockholm: Liber, 2009, s. 183.
- 5 Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, Göteborg: Daidalos, 1988, s. 185.
- 6 Christer Engström, *Respons aha Modern kunskap för alla get – i*
4. Finland: Bertmarks Förlag, 2004, s. 310.
- 7 Hans Larsson, *Intuition: några ord om diktning och vetenskap*, Stockholm: Dialoger, 1997, s. 50.

Barnet genom kameranlinsen

JENNY STÅLKLINGA

- 1 Hillevi Lenz Taguchi, *Varför pedagogisk dokumentation?*, Stockholm: HLS Förlag, 1999, s. 12.
- 2 Ibid., s. 7.
- 3 Christina Wehner-Godée, *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*, Stockholm: Liber, 2011, s. 27.
- 4 Carla Rinaldi, »Dokumentation och utvärdering: vilket är sambandet?» ur *Att göra lärandet synligt – barns lärande – individuellt och i grupp*, (red.) Claudia Guidici och Carla Rinaldi, Stockholm: Stockholm universitets förlag, 2009, s. 78.
- 5 Ann Åberg & Hillevi Lenz Taguchi, *Lyssnandets pedagogik- etik och demokrati i pedagogiskt arbete*, Stockholm: Liber, 2007, s. 19.
- 6 Birgitta Kennedy, *Glasfåglar i molnen. Om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*, Stockholm: Stockholm universitets förlag, 2009, s. 75.
- 7 Wehner-Godée, s. 89.
- 8 Ingela Elfström: Portfolie, individuella handlingsplaner och pedagogisk dokumentation, vad är skillnaden? ur *Modern barn-dom (7)*, 2003, s. 15.
- 9 Per-Johan Ödman, *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutiken i teori och praktik*, Stockholm: Norstedts Akademiska förlag, 2007, s. 27.
- 10 Bente Svenning, *Vad berättas om mig? Barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*, Lund: Studentlitteratur, 2011, s. 26.

-
- 11 Molander, Bengt, *Kunskap i handling*, Göteborg: Daidalos, 1996, s. 148.
 - 12 Ibid., s. 144.
 - 15 Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2009, s. 40.
 - 14 Ibid., s. 166.
 - 15 Ibid., s. 168.
 - 16 Ibid., s. 168.
 - 17 Ibid., s. 167.
 - 18 Hillevi Lenz Taguchi, s. 37.
 - 19 Jenny Gren, *Etik i pedagogens vardagsarbete*, Stockholm: Liber, 2001, s. 63.
 - 20 Göran Krok och Maria Lindewald, *Portfolio i förskolan – att komma igång*, Malmö: Epago/ Gleerups, 2009, s. 18.
 - 21 Bente Svenning, s. 49.
 - 22 Ibid., s. 78.
 - 23 Ibid., s. 42.
 - 24 Anna Käver & Åsa Nilsonne, *Tillsammans. Om medkänsla och bekräftelse*, Stockholm: Natur och Kultur, 2007, s. 63.
 - 25 Bente Svenning, s. 93.
 - 26 Per Bernemyr, »Pedagogiska nätverk– en idé eller en form, eller både och?», ur *Om värden och omvärlden: pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*, (red.) Marie-Anne Colliander, Lena Strähle, Christina Wehner-Godée, Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2010, s. 101.
 - 27 Ibid., s. 102.
 - 28 Skolverket: *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*, Stockholm:Edita, 2010, s. 14.
 - 29 Ibid., s. 15.
 - 30 Ibid., s. 12.
 - 31 Olof Hülphers, »Barns och ungas rättigheter», ur *Lärarens handbok. Läroplaner. Skollag. Yrkesetiska principer. FN:s Barnkonvention*, Lund: Studentlitteratur, 2008, s. 209.

Noter

Inte räcka till

JOHANNA WALLER

- 1 Anne Linder och Stina Breinhild Mortensen, *Glädjens pedagogik*, Lund: Studentlitteratur, 2008, s. 86.
- 2 Ibid.
- 3 Emelie Kinge, »Bokstavsbarne», ur *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*, (red.) Anette Sandberg, Lund: Studentlitteratur, 2009, s. 98.
- 4 Claes Nilholm, »Inkludering av elever 'I behov av särskilt stöd' – Vad betyder det och vad vet vi?» 2006, s. 6.
- 5 Ibid., s. 40.
- 6 Marie-Louise Folkman, *Utagerande och inåtvända barn – Det pedagogiska samspels möjligheter i förskola*, Stockholm: Runa förlag, 1998, s. 139.
- 7 Ibid., s. 109.

Varför tvivlar jag?

LINN FORSSÉN

- 1 Bernt Gustavsson, *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*, Stockholm: Skolverket, 2002, s. 140.
- 2 Ibid., s. 72.
- 3 Ibid., s. 76.
- 4 Bengt Molander, *Kunskap i handling*, Göteborg: Daidalos, 1998, s. 132.
- 5 Ibid., s. 89.
- 6 Ibid., s. 93.
- 7 Margareta Normell, *Pedagogens inre rum – om betydelsen av känslomässig mognad*, Lund: Studentlitteratur, 2004, s. 80–81.
- 8 Maria Johansson, »Om mod, mildhet och strumphyxor. Aristoteles i skådespelarens vardag», ur *Vad är praktisk kunskap?* (red.) Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2009, s. 262–263.
- 9 Christian Nilsson, »Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av bok VI i Aristoteles *Nikomachiska etik*», ur *Vad är praktisk kunskap?* (red.) Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2009, s. 47.

- 10 Ibid., s. 47–48.
- 11 Ibid., s. 53.
- 12 Ibid., s. 44.
- 13 Ibid., s. 50.
- 14 Bernt Gustavsson, s. 219.
- 15 Skolverket: *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*, Stockholm: Edita, 2010, s. 6.
- 16 Paula Berntsson, »Förskolans läroplan och förskolläraryrkets professionalisering», ur *Pedagogisk Forskning I Sverige 1999*, s. 198–211.

Samlingen i förskolan

JESSICA DEIVERT SÖDERBERG

- 1 Gunilla Bergström, *Aja baja Alfons Åberg*, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1973.
- 2 Lena Rubinstein Reich, *Samling i förskolan*, Lund: Studentlitteratur, 1996, s. 8.
- 3 Ibid., s. 8–10, 28, 33.
- 4 Maria Moberg, »Samlingsstunden», ur *Barnträdgården*, (red.) Stina Sandels, Maria Moberg, Stockholm: Natur och kultur, 1947, s. 51, 52.
- 5 Ibid., s. 53.
- 6 Rubinstein Reich, s. 40–41.
- 7 Ibid., s. 41–42.
- 8 Socialstyrelsen: *Pedagogiskt program för förskolan*, Allmänna råd från Socialstyrelsen. Stockholm: Kundtjänst, Allmänna förlaget, 1987, s. 47–48.
- 9 Gunilla Guvå, *Från jag till vi – grupputveckling i förskola och skola*, Stockholm: Fritzes, 2006, s. 49, 51–52.
- 10 Britta Olofsson, *Meningsfull samling i förskolan*, Söderköping: Lärarförbundets Förlag, 2010, s. 8–10.
- 11 Elisabeth Doverborg, Ingrid Pramling Samuelsson, »Hur blir läroprocessen synlig i förskolan?» ur *Förskoletidningen för kompetensutveckling* nr: 1/ 2012, s. 6. Årgång 37, Stockholm: Fortbildning, 2012, s.6.
- 12 Ingrid Pramling Samuelsson, Sonja Sheridan, *Lärandets grund*, Lund: Studentlitteratur, 2006, s. 102–103.

Noter

- 13 Ibid., s. 87, 114.
- 14 Simeonsdotter Svensson, Agneta, *Lekens viktiga betydelse i samlingen*, (Elektronisk) Stockholm: Fritzes, 2009.
- 15 Guvå, s. 124–125.
- 16 Ann Granberg, *Småbarnsmetodik– omsorg, lek och ramsor*, Stockholm: Liber, 1999, s. 43–45.

Tysta barn och pedagogens makt

TUIJA PIENIMÄKI

- 1 Tove Jansson, *Det osynliga barnet och andra berättelser*, Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag, 1962, s. 101–102.
- 2 Ibid., s. 109.
- 3 Ibid., s. 110.
- 4 Helena Hörnfeldt, *Konstruktionen av det normala barnet. En intervjustudie med BVC-sjuksköterskor och föräldrar i södra Stockholm*, Johanneshov: TPB, 2002, s. 44–45.
- 5 Ibid.
- 6 Bengt Molander, *Kunskap i handling*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 1993, s. 15.
- 7 Ibid., s. 59–60.
- 8 Jansson, s. 102.
- 9 Michel Foucault, »Makt och upplysning», ur *Postmoderna tider*, (red.) Mikael Löfgren, Anders Molander och Mats Arvidsson, Stockholm: Nordstedts förlag, 1986, s. 175–176.
- 10 Ibid., s. 178–179.
- 11 Ibid., s. 179–181.
- 12 Ibid., s. 182–183.
- 13 Ibid., s. 183–186.
- 14 Jansson, s. 105–110.
- 15 Ibid., s. 109–113.
- 16 Lena Almqvist, »Engagemang – en väg till lärande och hälsa» ur *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*, (red.) Anette Sandberg, Lund: Studentlitteratur, 2000, s. 221–222.
- 17 Ibid., s. 232–234.
- 18 Ibid., s. 233–234.
- 19 Gunilla Halldén, *Föräldrars tankar om barn*, Stockholm: Carlsons Bokförlag, 1992, s. 20–21, 32–34.
- 20 Jansson, s. 114–117.

»Mamma jag lekit dig»

SITTO POLI

- 1 Marie-Louise Folkman, Eva Svedin, *Barn som inte leker. Från ensamhet till social lek*, Stockholm: RUNA, 2003, s. 117–119.
- 2 Ibid., s. 116.
- 3 Birgitta Knutsdotter Olofsson, *I lekens värld*, Stockholm: Liber, 2008, s. 82.
- 4 Ibid., s. 83–84.
- 5 Christina Wahlund, »Utan lek ingen utveckling – om lekens grundläggande betydelse», ur *Utan lek inget liv*, (red.) Karin Grönvall, Stockholm: IPA, 1990, s. 16.
- 6 Knutsdotter Olofsson, s. 135.
- 7 Fredrik Svenaeus, »Känslornas kunskap: exemplet emotionell intelligens», ur *Vad är praktisk kunskap?* (red.) Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörn studies in Practical Knowledge, 2009, s. 92–102.

Förskola i samhällets tjänst?

CHARLOTTA STÅLBERG

- 1 Gunilla Dahlberg, Gunnar Åsén, »Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia» ur *Boken om pedagogerna*. 5, (red.) Anna Forssell, Stockholm: Liber, 2005, s. 202.
- 2 Elisabeth Nordin-Hultman, *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*, Stockholm: Liber, 2004, s. 104.
- 3 Ibid.
- 4 Ibid., s. 22.
- 5 Ibid., s. 43.
- 6 Ibid., s. 38–39.
- 7 Ibid., s. 43.
- 8 Ibid., s. 195.
- 9 Ibid., s. 91.
- 10 Ibid., s. 89–90.
- 11 Michel Foucault, *Övervakning och straff: fängelsets födelse*, Lund: Arkiv, 1998, s. 190.
- 12 Ibid.
- 13 Ibid.

- 14 Skolverket: *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*, Stockholm: Edita, 2010, s. 14.
- 15 Ibid., s. 6.
- 16 Ehn, i Nordin-Hultman, s. 105–106.
- 17 Dahlberg, Åsén, s. 196–197).
- 18 Ibid., s. 193.
- 19 Nordin-Hultman, s. 92–103.
- 20 Kirsten Hyldgaard, *Vetenskapsteori: en grundbok till de pedagogiska ämnena*, Stockholm: Liber, 2006, s. 206–209.
- 21 Jfr Michel Foucault, *Diskursernas kamp*, Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2008, s. 192.
- 22 Jonna Bornemark, »Bildningsresans auktoritet mellan totalitarism och hyperliberalism» ur *Tidningen kulturen*, 2008.
- 23 Jan- Olav Henriksen, Arne Johan Vetlesen, *Etik i arbete med människor*, Lund: Studentlitteratur, 2001, s. 28.
- 24 Leif Strandberg, *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag, 2006, s. 153.
- 25 Ibid., s. 152.
- 26 Anne- Li Lindgren, »Att ha fokus på barns aktivitet: Hur förskolebarndomen blev norm i välfärdsstaten» ur *Barnets bästa: en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*, (red.) Bengt Sandin och Gunilla Halldén, Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2003, s. 195.
- 27 Janusz Korczak, *Barnets rätt till respekt*, Stockholm: Natur och kultur, 2002, s. 49.
- 28 Angerd Eilard, »Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande» ur *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*, Stockholm: Skolverket, 2010, s. 30.
- 29 Margareta Normell, *Pedagogens inre rum: om betydelsen av känslomässig mognad*, Lund: Studentlitteratur, 2004, s. 9.
- 30 Ibid., s. 20.
- 31 Karin Wallin, *Pedagogiska kullerbyttor: en bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*, Stockholm: HLS förlag, 2003, s. 24.
- 32 Korczak, s. 24.
- 33 Jonna Hjertström Lappalainen, »I begynnelsen var fantasin – om den reflekterande människan» ur *Reflektionens gestalt*,

(red.) Katarina Fjelkстам, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2009, s. 34.

Inskolning – Om förnyelse och gemenskap på förskolan

EVA SCHWARZ

- 1 Det senare inom mitt forskningsprojekt om identitetsskapande på förskolan som jag arbetar med inom ramen av ett större forskningsprojekt »Being and Becoming. A phenomenological perspective on formative dimensions of preschool education in Sweden and Germany» som är finansierad av Östersjöstiftelsen (dnr 1254/3.1.1./2013).
- 2 Se: http://www.scb.se/Grupp/Valfard/BEo8o1_2oo6Ko2_TI_11_Ao5STo6o2.pdf 18.04.15]
- 3 I beskrivningen av inskolningsmodellen i Berlin, den så kallade »Berliner Modell» uppmanas pedagogerna att avstå från parfym under inskolningsfasen för att inte förvirra barnen. Katja Braukhane, Janina Knobloch, *Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*, Berlin: 2011, s. 5.
- 4 Mina fältstudier i Södertälje visade att det inte alltid är fallet. Föräldrar som själva inte har gått på en förskola och inte har någon erfarenhet av förskolor kan inte förväntas ha förståelse för det som pågår.
- 5 Se Skolverket: *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*, Stockholm: Edita, 2010.
- 6 Den tyska sociologen Ulrich Oevermann definierar det professionella som en mötesplats mellan kris och rutin, där teori och praxis förmedlas praktiskt. Oevermann ser asymmetrin som ett av de största hindren för att barnet ska ingå en pedagogisk pakt med pedagogen. Det har från början inget »behov» av pedagogen. Se Oevermann 1996.
- 7 T ex Qvortrup m fl 1994, Halldén 2003.
- 8 Gunilla Halldén, »Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp», ur *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 nr 1–2, 2003, s. 15.

Noter

- 9 Se Daniel D Stern, *Spädbarnens interpersonella värld* och *Ett litet barns dagbok*, bägge på: Stockholm: Natur och Kultur, 1991.
- 10 Daniel D Stern, *Spädbarnens interpersonella värld*, Stockholm: Natur och Kultur, 1991, s. 17.
- 11 Ibid., s. 33.
- 12 Ibid., s. 26.
- 13 Daniel D Stern, *Ett litet barns dagbok*, Stockholm: Natur och Kultur, 1991, s. 135.
- 14 Ibid., s. 141.
- 15 Se t ex Hårsman 1994.
- 16 Maria Simonsson, Mia Thorell, »Att börja på förskolan. Exempel på barns sociala samspelprocesser under inskolning», ur *Educare* 1/2010, s. 68.
- 17 Ibid.
- 18 Hanna Arendt, *The Human Condition*, Chicago 1958, s. 50.
- 19 Ibid., s. 52.
- 20 Skolverket: *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*, Stockholm: Edita, 2010, s. 4.
- 21 Se Ingrid Pramling Samuelsson, Eva Johansson, (red): *Barns tidiga lärande*, Göteborg, 2009. och Katherine Ray, Maureen C. Smith, »The Kindergarten Child: What teachers and Administrators need to know to promote Academic success to all children». ur *Early Childhood Education Journal* 38/2010.

Kvalitet i förskolan – ett föräldraperspektiv

LOTTA VICTOR TILLBERG

- 1 En utförligare kritik av hur utvärderings- och kvalitetssäkringssystem riskerar att urholka den praktiska kunskapen har jag utvecklat bl.a. i avhandlingen *Konsten att vårda och ge omsorg*, Stockholm: Dialoger, 2007 samt i »Erfarenhetens betydelse för kunskapsutveckling i militär praktik» ur *Med alla nödvändiga medel*, Stockholm: Försvarshögskolan, 2011; »Kvalitetsrevisionen – en dokumentär komposition om konsten att vårda» ur *Omtankar – praktisk kunskap i äldreomsorg*, Huddinge: 2011; *Kvalitetsjakten – om professionalitet i välfärden*, Stockholm: Premiss förlag, 2014; »Uppdrag socialsekreterare – rapport inifrån en yrkespraktik», Huddinge: Södertörns högskola, 2016. För

- en utförligare diskussion om välfärdens 'marknadisering' läs *Marknad på villovägar* av Jesper Meijling, Stockholm: Premiss förlag, 2014.
- 2 Henriksen & Vetlesen, *Etik i arbete med människor*, Lund: Studentlitteratur, 2001, s. 16.
- 3 Gunnar Bergendal, *Ansvarig handling*, Stockholm: Dialoger, 2004, s. 69.

Vad skall vi göra med ADHD i förskolan?

FREDRIK SVENAEUS

- 1 Se kapitel fyra »Barnkalassyndromet» i Fredrik Svenaeus, *Homo patologicus: Medicinska diagnoser i vår tid*, Hägersten: Tankekraft förlag, 2013, för en mer utförlig introduktion till ADHD som en samtida kulturdiagnos. De inledande avsnitten i denna text är en omarbetad version av delar av detta kapitel.
- 2 För uppgifter om prevalens och medicinering se Se Mina K. Dulcan (red.), *Dulcan's Textbook of Child and Adolescent Psychiatry*. Arlington: American Psychiatric Publishing Inc., 2010; Glennie Marie Almer och Marie Mandel Sneum, *ADHD hos barn och vuxna*, Lund: Studentlitteratur, 2012; samt Alan Schwarz and Sarah Cohen, »ADHD seen in 11% of US children as diagnoses rise», *New York Times*, 2013-03-31; och pressmeddelande från Socialstyrelsen, »ADHD-läkemedel fortsätter öka», <http://www.socialstyrelsen.se/nyheter/2014juni>.
- 3 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, fifth edition (DSM-5). Washington, DC.: American Psychiatric Association, 2013, s. 59 ff.
- 4 Ibid.
- 5 Se Almer och Mandel Sneum, *ADHD hos barn och vuxna*; samt Steven R. Pliszka, »Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder», i *Dulcan's Textbook of Child and Adolescent Psychiatry*.
- 6 Steven R. Pliszka, »Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder», i *Dulcan's Textbook of Child and Adolescent Psychiatry*.
- 7 Marin L. Kutscher, *Barn med överlappande diagnoser: ADHD, inlärningssvårigheter, Asperger, Tourette, bipolär sjukdom med flera*, Stockholm: Natur & Kultur, 2010.
- 8 Genom att påpeka att ADHD i många fall »växer bort» vill jag

inte alls låta påskina att diagnosen bara representerar ett sätt att sjukdomsförklara normala barn- och tonårsproblem som har att göra med trots och identitetssökande. De personlighetsdrag och problem som ligger till grund för diagnosställandet är ofta livslånga, men eftersom personen i fråga lär sig att hantera dem – och i en del fall också utvecklar dem till positiva karakteristika – blir de ofta mindre påträngande och besvärliga för personen (och hennes omgivning) vilket leder till att diagnosen i betydligt färre fall är påkallad efter än före 17 års ålder: DSM-5 2013, s. 61.

- 9 David Eberhard, *Hur barnen tog makten*, Stockholm: Bladh by Bladh, 2013.
- 10 Rörande begreppet empati, se Henrik Bohlin och Jakob Eklund, *Empati: Teoretiska och praktiska perspektiv*, Lund: Studentlitteratur, 2013.
- 11 Se exempelvis Kutscher, *Barn med överlappande diagnoser*.
- 12 Se Jonas Frykman och Kjell Hansen, *I ohälsans tid: Sjukskrivningar och kulturmönster i det samtida Sverige*, Stockholm: Carlssons, 2009.
- 13 För en översikt av undersökningar som visar hur socioekonomiska faktorer predisponerar för ADHD, se Ginny Russell, et al., »The association of ADHD with socioeconomic disadvantage: Alternative explanations and evidence», *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2013; 55(5): s. 436–455.
- 14 Se här även den sekundärlitteratur som hänvisas till i Wallers essä i den här boken.

Omprovande – om vikten av att
ryckas ut ur sin förtrogenhet

BEATRIZ LINDQVIST

- 1 Fältdagboken 2014.09.02.
- 2 Intervju med barnskötare i Södertälje 2014.12.05.
- 3 Fältanteckningarna från augusti, september och oktober tar upp mina frågor om varför barnet varken pratar eller leker med andra spontant. I november sker en förskjutning mot frågor om varför jag inte lyckas få barnet att öppna sig trots mina ansträngningar. Fältdagboken 2014.11.05.
- 4 Fältdagboken 2014.12.02.

-
- 5 Birgitta Olofsson, *I lekens värld*, Stockholm: Liber, 2003.
 - 6 Skolverket: *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*, Stockholm: Edita, 2010, s. 10.
 - 7 Karin Edenhämmar, & Christina Wahlund, *Utan lek ingen utveckling: metoder och förutsättningar för barns lek*, Stockholm: Rädda barnen, 2000.
 - 8 Skolverket: *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*, Stockholm: Edita, 2010, s. 11.
 - 9 Jane Sumner, 'Reflection and moral maturity in a nurse's caring practice: a critical perspective'. *Nursing Philosophy* vol.11, Issue 3, July 2010, pf. 159–169.
 - 10 Billy Ehn, *Ska vi leka tiger?: daghemsliv ur kulturell synvinkel*, Lund: LiberFörlag, 1983, s. 99.
 - 11 Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi*, Göteborg: Daidalos, 1999.
 - 12 Skolverket: *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*, Stockholm: Edita, 2010, s. 11.
 - 13 Fältdagboken, 2014.10.03.
 - 14 Ann- Marie Markström, *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*, Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet, Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2005, Linköping, 2005 <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01>
 - 15 Maria Danielsson, »Kepsen – om makt och vanmakt i skolan», ur *Kvalitetsjakten: om professionalitet i välfärden*, (red.) Victor Tillberg, Lotta, Stockholm: Premiss förlag, 2014, s. 13.
 - 16 Victor Tillberg, Lotta *Kvalitetsjakten: om professionalitet i välfärden*, (red.) Victor Tillberg, Lotta, Stockholm: Premiss förlag, 2014, s. 110.
 - 17 Fältdagboken, 2014.09.03.
 - 18 James E. Johnson, James F. Christie, & Francis Wardle, *Play, development, and early education*, Boston: Pearson/Allyn and Bacon, 2005.
 - 19 Ingrid Pramling Samuelsson, & Maj Asplund Carlsson, *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*, Stockholm: Liber, 2003.
 - 20 Jim Cummins, *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*, Los Angeles CA: California Association for Bilingual Education, 2001.

- 21 Olga Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*, Lund: Studentlitteratur, 1996, s. 63.
- 22 Jonna Bornemark, »Förord» ur *Kvalitetsjakten: om professionellitet i välfärden*, (red.) Victor Tillberg, Lotta, Stockholm: Premiss förlag, 2014, s. 8.
- 23 Jfr. Dysthe, 1996.
- 24 Samara Madrid, & Maylan Dunn-Kenney, 'Persecutory Guilt, Surveillance and Resistance: the emotional themes of early childhood educators'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 11, no. 4, 2010, pp. 388–401. I en mycket tidigare studie lyfts just känslor av stress, oro och frustration som ett grundläggande drag i lärares självdisciplinering i det postmoderna samhället: Hargreaves, Andy, *Changing Teachers, Changing Times: teachers' work and culture in the poststructural age*. New York: Teachers College Press, 1994.

Om pedagogens ansvar bortom förskolans läroplan

CARL CEDERBERG

- 1 Jfr. Emmanuel Levinas, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Kluwer: Dordrecht, 1996 [1961], ss. 236–237 om »det interpersonellas asymmetri». Denna bok, Levinas mest betydande verk, utkommer i min svenska översättning som *Totalitet och oändlighet. Essä om exterioritet* under 2016–2017 på Daidalos förlag. En god introduktion till sitt tänkande ger Levinas i intervjuboken *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*, översättning Maria Gunnarsson Contassot, Lund: Symposion, 1988.
- 2 Simon Critchley: »Introduction» ur *Cambridge Companion to Levinas*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 22.
- 3 Hans-Georg, Gadamer, »Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet» i *Klassiska texter om praktisk kunskap*, översättning Christian Nilsson, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2015, s. 178.
- 4 Gadamer, s. 186.
- 5 Skolverket: *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*, Stockholm: Edita, 2010, s. 11.
- 6 Emmanuel Levinas, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*,

- Kluwer: Dordrecht, 1996 [1978], s. 239–253.
- 7 Slavoj Žižek, *The Parallax view*. Cambridge MA: MIT press, 2006, s. 112.
- 8 Skolverket, Lpfö 1998:2010, s. 4, mina kursiveringar. Lgr 2011 börjar snarlikt: »Skolväsendet vilar på demokratins *grund*. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och *de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.*», Skolverket, Lgr 2011, s. 7 (mina kursiveringar).
- 9 Skolverket, Lgr 2011, s. 7.
- 10 Skolverket, Lpfö 1998: 2010, s. 5, jfr. Skolverket, Lgr 2011, s. 8
- 11 Levinas, *Autrement qu'être*, s. 156–161.
- 12 Sting: »If You Love Somebody Set Them Free», Musik och text: Sting, på *The Dream of the Blue Turtles*, A&M Records: 1985.
- 15 Ainbusk Singers, »Älska mig», Musik: Benny Andersson; Text Marie Nilsson-Lind, på *Ainbusk*, Sonet: 1999.

Säkerhet och osäkerhet i rörelse
– tankar om förskolepraktik och
förskollärarytutbildning

LOTTE ALSTERDAL

1 Forskningsmaterialet kommer från den erfarenhetsbaserade utbildning som bedrivs vid Södertörns högskola. För att bli antagen till denna utbildning krävs minst tre års erfarenhet av arbete som barnskötare, men många har betydligt mer yrkeserfarenhet än så. Dessa studenter rör sig under sin utbildningstid mellan sin yrkesverksamhet och undervisning på högskolan. Jag har arbetat med två olika fokusgrupper av alumnistudenter från denna utbildning i en fallstudie som ingår i forskningsprojektet *Being and Becoming: A phenomenological perspective on formative dimensions of preschool education in Sweden and Germany*. Fokusgruppen består av fyra alumnistudenter som arbetar på samma förskola och utexaminerades tre år tidigare. Vi var tre av deras tidigare lärare som träffade gruppen på förskolan vid

två tillfällen våren 2013. Jag intervjuade även två av deltagarna i denna fokusgrupp vid ett annat tillfälle. Fokusgrupp b består av tio alumnistudenter som examinerats under en treårsperiod och idag är verksamma som förskollärare. Denna grupp träffade jag tillsammans med två forskarkollegor och lärare tre gånger under perioden 2014–2015. Gruppen läste Forsséns text och skrev därefter varsin egen text om vad utbildningen hade betytt för deras yrkesutövning, som vi sedan diskuterade tillsammans.

- 2 Se högskolelagen SFS 1977:218, & 2 och Britt Tellgren, *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare – kontinuitet och förändring i en lokal förskollärautbildning*, Örebro universitet: 2008, s. 187, 273.
- 3 Jan-Erik Johansson, *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning*, 1992, s. 11. När det gäller sjuksköterskeutbildningen se t ex Ingela Josefson, *Kunskapens former*, Stockholm: Carlssons Bokförlag, 1991.
- 4 Se Kajsa Borg, »Akademisering. En väg till ökad professionalism i yrket?» 2007. Ingela Josefson 1991 och »Vetenskap och beprövad erfarenhet», Huddinge: Södertörns högskola 2006, Eva Mark, »Vetenskap, makt och beprövad erfarenhet. Högskolelag och kunskapsteori» 2005, Anders Marner, »Vetenskap och beprövad erfarenhet – en kollision eller ett möte?» 2001. Tellgren 2008.
- 5 Johansson, s. 12.
- 6 Ibid., s. 166.
- 7 Åsa Morberg, *Ämnet som nästan blev. En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988*, Högskoleförlaget vid lärarutbildningen: 1999.
- 8 Tellgren, s. 227–229.
- 9 Bo Göranson, *Det praktiska intellektet*, Stockholm: Carlssons Bokförlag, 1990, s. 138.
- 10 Ibid.
- 11 Forskningsprojektet Being and Becoming, fokusgrupp b.
- 12 Ibid., texten är ej publicerad utan ett forskningsmaterial.
- 13 Sven Åberg, *Speglingar. Vana, minne och analogiskt tänkande*, Stockholm: Dialoger, 2011. Dialogseminariet som forskningsmetod, se t.ex. Maria Hammarén, *Ledtråd i förvandling*, Stockholm: Dialoger, 1999, eller Adrian Ratkic, *Dialogseminariets forskningsmiljö*, Stockholm: Dialoger, 2006.
- 14 Åberg, s. 22–23.

-
- 15 Fokusgrupp a, forskningsprojektet Being and Becoming, ht 14.
16 Åberg, s. 68.
17 Ibid., s. 109.
18 Ibid., s. 96.
19 Ibid.
20 Åberg., s. 97.
21 Ibid.
22 Åberg., s. 106.
23 Ibid., s. 99.
24 Intervju med alumnistudent i fokusgrupp a, vt 13. Forskningsprojektet Being and Becoming.
25 Hans Larsson, *Intuition*, Stockholm: Dialoger, 1997, publicerad första gången 1897.
26 Ibid., s. 7.
27 Ibid., s. 44.
28 Bengt Molander, *Kunskap i handling*, Göteborg: Daidalos, 1993, s. 75.
29 Tellgren, s. 277.
30 Ibid.

Käll- och litteraturförteckning

- Ainbusk Singers, »Älska mig» (Musik: Benny Andersson; Text: Marie Nilsson-Lind) på *Ainbusk*, Sonet: 1999.
- Almer, Glennie Marie & Mandel Sneum, Marie, *ADHD hos barn och vuxna*, Lund: Studentlitteratur, 2012.
- Almqvist, Lena, »Engagemang – en väg till lärande och hälsa», ur (red.) Anette Sandberg, *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*, Lund: Studentlitteratur, 2000.
- Alsterdal, Lotte, »Dilemma i äldreomsorg. Reflektionsarbete som utbildning», i *Vad är praktisk kunskap?*, (red.) Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörns högskola, 2009.
- Alsterdal, Lotte, »Essäskrivande som utforskning», i *Konst och lärande. Essäer om estetiska läroprocesser*, (red.) Anders Burman, Huddinge: Södertörns högskola, 2014.
- Alvesson, Mats, *Tomhetens triumf. Om grandiositet, illusionsnummer & nollsummespel*, Falun: Bokförlaget Atlas, 2011.
- Arendt, Hannah, *The Human Condition*, Chicago: 1958.
- Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, Göteborg: Daidalos, 1988.
- Bejerot, Eva & Hasselbladh, Hans (red.), *Kvalitet utan gränser – en kritisk belysning av kvalitetsstyrning*, Lund: Academica Adacta, 2002.
- Bergendal, Gunnar, *Ansvarig handling*, Stockholm: Dialoger, 2004.
- Bernemyr, Per, »Pedagogiska nätverk – en idé eller en form, eller både

- och?», ur *Om värden och omvärlden: pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*, (red.) Marie-Anne Colliander, Lena Strähle, & Christina Wehner-Godée, Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2010.
- Bergström, Gunilla, *Aja baja Alfons Åberg*, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1975.
- Berntsson, Paula, »Förskolans läroplan och förskollära yrkets professionalisering». (Elektronisk) *Pedagogisk Forskning I Sverige 1999 ÅRG 4 NR 2*. Tillgänglig: <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pdf/pdf-filer/paujamn.pdf> (2015-04-19)
- Bohlin, Henrik & Eklund, Jakob, *Empati: Teoretiska och praktiska perspektiv*, Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Borg, Kajsa, »Akademisering. En väg till ökad professionalisering i yrket?», i *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 12, nr 3: 2007.
- Bornemark, Jonna, »Bildningsresans auktoritet mellan totalitarism och hyperliberalism» ur *Tidningen kulturen*, 2008. Tillgänglig på Internet [2011-06-17]: <http://www.tidningenkulturen.se/index.php/ess-mainmenu-57/98-konst/2668-bildningsresans-auktoritet-mellan-totalitarism-och-hyperliberalism?format=pdf>
- Bowlby, John, *En trygg bas*, Stockholm: Natur & kultur, 2010.
- Braukhane, Katja & Knobeloch, Janina, *Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*, Berlin: 2011.
- Broberg, Anders, Broberg, Malin & Hagström, Birthe, *Anknytning i förskolan vikten av trygghet för lek och lärande*, Stockholm: Natur & Kultur, 2012.
- Broberg, Anders, *Anknytningsteori: betydelsen av nära känslomässiga relationer*, Stockholm: Natur och kultur, 2006.
- Critchley, Simon, »Introduction» ur *Cambridge Companion to Levinas*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Cummins, Jim, *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*, Los Angeles CA: California Association for Bilingual Education, 2001.
- Dahlberg, Gunilla & Åsén, Gunnar, »Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia» ur *Boken om pedagogerna. 5*, (red.) Anna Forssell, Stockholm: Liber, 2005.

- Danielsson, Maria, »Kepsen – om makt och vanmakt i skolan», ur *Kvalitetsjakten: om professionalitet i välfärden*, (red.) Lotta Victor Tillberg, Stockholm: Premiss förlag, 2014.
- Doverborg, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid, »Hur blir läroprocessen synlig i förskolan?» ur *Förskoletidningen för kompetensutveckling* nr: 1/ 2012, s. 6. Årgång 37, Stockholm: Fortbildning, 2012.
- DSM-5, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition. Washington, DC.: American Psychiatric Association, 2013.
- Dulcan, Mina K. (red.), *Dulcan's Textbook of Child and Adolescent Psychiatry*, Arlington: American Psychiatric Publishing Inc., 2010.
- Dysthe, Olga, *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*, Lund: Studentlitteratur, 1996.
- Eberhard, David, *Hur barnen tog makten*, Stockholm: Bladh by Bladh, 2013.
- Edenhammar, Karin & Wahlund, Christina, *Utan lek ingen utveckling: metoder och förutsättningar för barns lek*, Stockholm: Rädda barnen, 2000.
- Ehn, Billy, *Ska vi leka tiger?: daghemsliv ur kulturell synvinkel*, Lund: Liber Förlag, 1983.
- Eilard, Angerd, »Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande» ur *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*, Stockholm: Skolverket, 2010.
- Elfström, Ingela: Portfolie, individuella handlingsplaner och pedagogisk dokumentation, vad är skillnaden? ur *Modern barndom* (7), s. 12–15. Reggio Emilia Institutet.
- Engström Christer, *Respons aha Modern kunskap för alla get – i 4*, Finland: Bertmarks Förlag, 2004.
- Folkman, Marie-Louise, *Utagerande och inåtvända barn – Det pedagogiska samspels möjligheter i förskola*, Stockholm: Runa förlag AB, 1998.
- Folkman, Marie-Louise & Svedin, Eva, *Barn som inte leker. Från ensamhet till social lek*, Stockholm: RUNA, 2003.
- Foucault, Michel, *Övervakning och straff: fängelsets födelse*, Lund: Arkiv, 1998.

Käll- och litteraturförteckning

- Foucault, Michel, *Diskursernas kamp*, Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2008.
- Foucault, Michel, »Makt och upplysning», ur Mikael Löfgren, Anders Molander & Mats Arvidsson, *Postmoderna tider*, Stockholm: Norstedts förlag, 1986.
- Frykman, Jonas och Hansen, Kjell, *I ohälsans tid: Sjukskrivningar och kulturmönster i det samtida Sverige*, Stockholm: Carlssons, 2009.
- Gadamer, Hans-Georg, »Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet» ur *Klassiska texter om praktisk kunskap*, översättning Christian Nilsson, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2015 [1960].
- Granberg, Ann, *Småbarnsmetodik- omsorg, lek och ramsor*, Stockholm: Liber, 1999.
- Gren, Jenny, *Etik i pedagogens vardagsarbete*, Stockholm: Liber, 2001.
- Gustavsson, Bernt, *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*, Stockholm: Skolverket, 2002.
- Gustavsson, Bernt, *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2009.
- Guvå, Gunilla, *Från jag till vi – grupputveckling i förskola och skola*, Stockholm: Fritzes, 2006.
- Göranzon, Bo, *Det praktiska intellektet*, Stockholm: Carlssons Bokförlag, 1990.
- Halldén, Gunilla, *Föräldrars tankar om barn*, Stockholm: Carlssons Bokförlag, 1992.
- Halldén, Gunilla, »Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp», ur *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 nr 1-2, 2003.
- Hammarén, Maria, *Ledtråd i förvandling*, Stockholm: Dialoger, 1999.
- Hargreaves, Andy, *Changing Teachers, Changing Times: teachers' work and culture in the poststructural age*, New York: Teachers College Press, 1994.
- Havnesköld, Leif & Risholm Mothander, Pia, *Utvecklingspsykologi*, Stockholm: Liber, 2009.
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan, *Etik i arbete med människor*, Lund: Studentlitteratur, 2001.

- Hülphers, Olof, »Barns och ungas rättigheter», ur *Lärarens handbok. Läroplaner. Skollag. Yrkesetiska principer. FN:s Barnkonvention*, Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Hyldgaard, Kirsten, *Vetenskapsteori: en grundbok till de pedagogiska ämnena*, Stockholm: Liber, 2006.
- Hårsman, Ingrid, *Dagliga separationer och tidig daghemsstart: en jämförande studie av små barns separationsreaktioner, interaktionsmönster, anpassning och allmänna utveckling under de fem första månaderna på ett daghem*. Stockholm: 1994.
- Hörnfeldt, Helena, »Konstruktionen av det normala barnet. En intervjustudie med BVC-sjuksköterskor och föräldrar i södra Stockholm», Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2002.
- Jansson, Tove, *Det osynliga barnet och andra berättelser*, Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag, 1962.
- Johansson, Jan-Erik, *Metodikämnet i förskolläro-utbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1992.
- Johansson, Maria, »Om mod, mildhet och strumpbyxor. Aristoteles i skådespelarens vardag», ur *Vad är praktisk kunskap?* (red.) Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2009.
- Johnson, James E., Christie, James F. & Wardle, Francis, *Play, development, and early education*, Boston: Pearson/Allyn and Bacon, 2005.
- Josefson, Ingela, *Kunskapens former. Det reflekterande yrkeskunnandet*, Stockholm: Carlssons Bokförlag, 1991.
- Josefson, Ingela, »Vetenskap och beprövad erfarenhet» ur *Berättelse och kunskap*, Huddinge: Södertörns högskola, 2006.
- Kennedy, Birgitta, *Glasfåglar i molnen. Om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*, Stockholm: Stockholm universitets förlag, 2009.
- Kinge, Emelie, »Bokstavs barnen», ur *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*, (red.) Anette Sandberg, Lund: Studentlitteratur, 2009.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta, *I lekens värld*, Stockholm: Liber, 2008.

- Korczak, Janusz, *Barnets rätt till respekt*, Stockholm: Natur och kultur, 2002.
- Kosík, Karel, *Det konkretas dialektik: en studie i människans och världens problematik*, Göteborg: Röda bokförlag, 1979.
- Krok, Göran & Lindewald, Maria, *Portfolio i förskolan – att komma igång*, Malmö: Epago/ Gleerups, 2009.
- Kåver, Anna & Nilsson, Åsa, *Tillsammans. Om medkänsla och bekräftelse*, Stockholm: Natur och Kultur, 2007.
- Lappalainen Hjerström, Jonna, »I begynnelsen var fantasin – om den reflekterande människan» ur *Reflektionens gestalt*, (red.) Katarina Fjelkstad, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2009.
- Larsson, Hans, *Intuition: några ord om diktning och vetenskap*, Stockholm: Dialoger, 1997.
- Lenz Taguchi, Hillevi, *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag, 1999.
- Levinas, Emmanuel, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Kluwer: Dordrecht, 1996 [1978].
- Levinas, Emmanuel, *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*, översättning Maria Gunnarsson Contassot, Lund: Symposium, 1988.
- Levinas, Emmanuel, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Kluwer: Dordrecht, 1996 [1961]
- Linder, Anne & Mortensen Breinhild, Stina, *Glädjens pedagogik*, Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Lindgren, Anne-Li »Att ha fokus på barns aktivitet: Hur förskolebarndomen blev norm i välfärdsstaten» ur *Barnets bästa: en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*, (red.) Bengt Sandin och Gunilla Halldén, Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposium, 2003.
- Lindgren, Lena, *Kvalitetsmonstret – kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*, Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Madrid, Samara & Dunn-Kenney, Maylan, 'Persecutory Guilt, Surveillance and Resistance: the emotional themes of early childhood educators', ur *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 11, no. 4, 2010.

- Mark, Eva, »Vetenskap, makt och beprövad erfarenhet. Högskolelag och kunskapsteori», i Häften för kritiska studier, 193, 194, (red.) Fredriksson: 2005.
- Markström, Ann-Marie, Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie, 1. uppl., Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet, Diss. Linköpings universitet, 2005, Linköping, 2005.
- Marnér, Anders, »Vetenskap och beprövad erfarenhet – en kollision eller ett möte?», i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, (red.) Erixon, nr 3, Umeå universitet: 2001.
- Meijling, Jesper, *Marknad på villovägar*, Stockholm: Premiss förlag, 2014.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Kroppens fenomenologi*, Göteborg: Daidalos, 1999.
- Moberg, Maria, »Samlingsstunden», ur *Barnträdgården*, (red.) Stina Sandels och Maria Moberg, Stockholm: Natur och kultur, 1947.
- Molander, Bengt, *Kunskap i handling*, Göteborg: Daidalos, 1996.
- Morberg, Åsa, *Ämnet som nästan blev. En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988*, Stockholm: Högskoleförlaget vid lärarutbildningen, 1999.
- Nilholm, Claes, »Inkludering av elever 'I behov av särskilt stöd' – Vad betyder det och vad vet vi?» (Elektronisk) Myndigheten för skolutveckling, 2006, Tillgänglig: < http://www.mah.se/pages/47925/Inkludering_spec.pdf > (2012-03-24)
- Nilsson, Christian, »Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av bok VI i Aristoteles *nikomachiska etik*», ur *Vad är praktisk kunskap?* (red.) Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2009.
- Nordin-Hultman, Elisabeth, *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*, Stockholm: Liber, 2004.
- Normell, Margareta, *Pedagogens inre rum: om betydelsen av känslomässig mognad*, Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Oevermann, Ulrich, »Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns», ur Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996.
- Olofsson, Birgitta, *I lekens värld*, Stockholm: Liber, 2003.

Käll- och litteraturförteckning

- Olofsson, Britta, *Meningsfull samling i förskolan*, Söderköping: Lärarförbundets Förlag, 2010.
- Pliszka, Steven R., »Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder», ur *Dulcan's Textbook of Child and Adolescent Psychiatry*, Arlington: American Psychiatric Publishing Inc., 2010.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj, *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*, Stockholm: Liber, 2003.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (red): *Barns tidiga lärande*, Göteborg: 2009.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja, *Lärandets grund*, Lund: Studentlitteratur, 2006.
- Pressmeddelande från Socialstyrelsen, »ADHD-läkemedel fortsätter öka», <http://www.socialstyrelsen.se/nyheter/2014juni>
- Qvortrup, Jens m fl (red.): *Childhood matters*, London: 1994.
- Ratkic Adrian, *Dialogseminariets forskningsmiljö*, Stockholm: 2006.
- Ray, Katherine & Smith, Maureen C: »The Kindergarten Child: What teachers and Administrators need to know to promote Academic success to all children», ur *Early Childhood Education Journal* 38/2010.
- Rinaldi Carla, »Dokumentation och utvärdering: vilket är sambandet?», ur *Att göra lärandet synligt: Barns lärande- individuellt och i grupp*, (red.) Claudia Guidici & Carla Rinaldi, Stockholm: Stockholm universitets förlag, 2009.
- Rubinstein Reich, Lena, *Samling i förskolan*, Lund: Studentlitteratur, 1996.
- Russell, Ginny, et al., »The association of ADHD with socioeconomic disadvantage: Alternative explanations and evidence», *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2013; 55(5): sid. 436-455.
- Simeonsdotter Svensson, Agneta, *Lekens viktiga betydelse i samlingen*, (Elektronisk) Stockholm: Fritzes, 2009.
- Simonsson, Maria & Thorell, Mia, »Att börja på förskolan. Exempel på barns sociala samspelprocesser under inskolning», ur, *Educare* 1/2010.

- Skolverket, *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*, Stockholm: 2010.
- Skolverket, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Stockholm: 2011.
- Socialstyrelsen: *Pedagogiskt program för förskolan*, Allmänna råd från Socialstyrelsen. Stockholm: Kundtjänst, Allmänna förlaget, 1987.
- Stern, Daniel D., *Spädbarnens interpersonella värld*, Stockholm: Natur och Kultur, 1991.
- Stern, Daniel D., *Ett litet barns dagbok*, Stockholm: Natur och Kultur, 1991.
- Sting, »If You Love Somebody Set Them Free» (Musik och text: Sting) på *The Dream of the Blue Turtles*, A&M Records: 1985.
- Strandberg, Leif, *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusk-lappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag, 2006.
- Sumner, Jane, 'Reflection and moral maturity in a nurse's caring practice: a critical perspective', *Nursing Philosophy* vol.11, Issue 3, July 2010.
- Svenaesus, Fredrik, »Känslornas kunskap: exemplet emotionell intelligens», ur *Vad är praktisk kunskap?* (red.) Jonna Bornemark och Fredrik Svenaesus, Huddinge: Södertörn studies in Practical Knowledge, 2009.
- Svenaesus, Fredrik, *Homo patologicus: Medicinska diagnoser i vår tid*, Hägersten: Tankekraft förlag, 2013.
- Svenning, Bente, *Vad berättas om mig? Barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*, Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Schwarz, Alan och Cohen, Sarah, »ADHD seen in 11% of US children as diagnoses rise», *New York Times*, 2013-03-31.
- Tellgren, Britt, *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare – kontinuitet och förändring i en lokal förskollärautbildning*, Örebro universitet: 2008.
- Victor Tillberg, Lotta, *Konsten att vårda och ge omsorg*, Stockholm: Dialoger, 2007.
- Victor Tillberg, Lotta, *Konsten att vårda – om att vara professionell i svåra situationer*, Stockholm: Kommentus förlag, 2010.

Käll- och litteraturförteckning

- Victor Tillberg, Lotta, »Kvalitetsrevisionen – en dokumentär komposition» ur *Omtankar – praktisk kunskap i äldreomsorg* (red.) Lotte Alsterdal. Huddinge, Södertörn studies in practical knowledge, 2011.
- Victor Tillberg, Lotta, »Erfarenhetens betydelse för kunskapsutveckling i militär praktik» ur *Med alla nödvändiga medel. Brigadgeneral Jan-Gunnar Isbergs erfarenheter från tjänstgöring i Kongo 2003–2005*. Stockholm: Försvarshögskolan, 2011.
- Victor Tillberg, Lotta, »Nöjd kund i världens plattaste organisation», *Förskoletidningen* nr 6/2013, Stockholm: Gothia förlag, 2013.
- Victor Tillberg, Lotta, *Kvalitetsjakten – om professionalitet i välfärd*, Stockholm: Premiss förlag, 2014.
- Victor Tillberg, Lotta, *Uppdrag socialsekreterare. Rapport inifrån en yrkespraktik*. Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola, (publiceras under) 2016.
- Wahlund, Christina, »Utan lek ingen utveckling – om lekens grundläggande betydelse», ur *Utan lek inget liv*, (red.) Karin Grönvall, Stockholm: IPA, 1990.
- Wallin, Karin, *Pedagogiska kullerbyttor: en bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*, Stockholm: HLS förlag, 2003.
- Wehner-Godée, Christina, *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*, Stockholm: Liber, 2011.
- Žižek, Slavoj *The Parallax view*. Cambridge MA: MIT press, 2006.
- Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi, *Lyssnandets pedagogik– etik och demokrati i pedagogiskt arbete*, Stockholm: Liber, 2007.
- Åberg, Sven, *Spegling. Vana, minne och analogiskt tänkande*, Stockholm: Dialoger, 2011.
- Ödman, Per-Johan, *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutiken i teori och praktik*, Stockholm: Norstedts Akademiska förlag, 2007.