Existentiella Möten

Att bemöta barns existentiella frågor och upplevelser på förskolan

Av: Annika Kollberg

Handledare: Ursula Naeve Bucher

Södertörns högskola | Centrum för praktisk kunskap

Magisteruppsats 22,5 hp

Höstterminen 2019

Magisterprogram i praktisk kunskap med inriktning mot utvecklingsarbete i förskolan

SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Sammanfattning

Denna essä utgår ifrån fyra gestaltningar av mitt eget dilemma i relation till bemötande av barns existentiella frågor på förskolan. Detta följs upp med fältstudie på en förskola som undersöker andra pedagogers bemötande. Gestaltningarna och fältstudien ställs mot existensfilosofiska teorier och svensk och engelsk forskning. I reflektionen undersöks hur barns existentiella frågor kan ta sig uttryck på förskolan. Här lyfts att det kan vara svårt att få syn på barns existentiella frågor vilket dels kan bero på fördomar och okunskap om hur de kan se ut och dels en konflikt emellan ett naturvetenskapligt och ett andligt/religiöst perspektiv. Denna konflikt skulle kunna överbryggas med en utvidgad syn på hur barns existentiella frågor kan se ut. T.ex. kan barn uppfatta även naturvetenskapliga frågor på ett existentiellt sätt och det religiösa språket bör kunna uppfattas symboliskt. En annan orsak till att det kan vara svårt att få syn på existentiella frågor kopplas till att vi befinner oss i en sekulär/post-religiös tid i västerlandet där vi inte har språk eller begrepp för att uttrycka eller förstå det andliga eller existentiella. Begreppet ”signature spirituality” utforskas som ett sätt att få syn på barns olika individuella uttryck för det existentiella. Uppsatsen beskriver hur vår praxis är påverkad av en naturvetenskaplig diskurs där man söker förklaringar. Ett alternativt förhållningssätt är inspirerat av hermeneutisk /fenomenologisk teori och söker istället förståelse. När det handlar om bemötande lyfts både pedagogens fronesis/praktiska klokhet och techne/produktiva praktiska kunskap som viktiga kompetenser. Ett problem i att utveckla och arbeta med de existentiella frågorna är att det inte finns något bra forum eller någon etablerad praxis för reflektion. Även där är bristen på språkliga begrepp omkring ämnet en viktig aspekt. Att ha en yrkesetisk reflektion är särskilt viktigt i detta ämne. Här lyfts ändå att pedagogen i mötet med barnens frågor kan reflektera över sitt eget förhållningssätt och sin livssyn. Två olika sätt att förhålla sig till det existentiella på förskolan utforskas och ställs mot varandra; Det ena som ett möte med ett värde i sig och det andra som en kognitiv lärandeprocess. Filosofen Gadamer ser ett möte som en konversation eller lek omkring ett ämne där man ytterst sätt kan utveckla och förena sina perspektiv. Enligt Martin Buber är det existentiella eller andliga något man har en relation till som bör respekteras som sådan. Att inta ett kognitivt lärande perspektiv på barns existentiella frågor har dock många fördelar som kan underlätta möjligheten att arbeta med och bemöta de existentiella frågorna och upplevelserna inom förskolans ram.

Nyckelord: livsfrågor, barns existentiella frågor, bemötande, fronesis, praxis, naturvetenskaplig diskurs, religion, möten, signature spirituality,

Abstract

This essey consists of four narratives about my own dilemma concerning responding to childrens existential questions in the pre-school context. This is followed by a field- study exploring other pedagogues responses to childrens existential questions. The experiences in the narratives and the field-study is analysed through exisntialfilosofical theories and Swedish and international reserach. The essay reflects on how childrens existential questions can be expressed in pre-school. Predjudices and lack of knowledge concerning how they can express themselves as well as a conflict between a scientific/religious perspektive can make existential questions hard to notice. This conflict could be solved by understanding how children can experience scientific issues in a existential way as well as viewing religious language as symbolic. Another reason for not noticing existential questions can be lack of language and concepts due to the west being in a secular/post religious era. The concept ”signature spirituality” is a possible way to understand childrens individual way to express the existential. The praxis/practice in pre-school is, according to the essay, influenced by a scientific discourse in which explanations is sought. An alterantive discourse is the hermeneutical/phenomenological wherein one instead seek to understand. Fronesis – practical wisdom and techne – productive practicality are important competences when responding to childrens existential questions. Lack of forum for and lack of established praxis for reflection makes working with and developing childrens existential questions a problem. Lack of concepts and language to express the existential is also a problem in this. To have an ethical reflection is especially important with this subject. But you can still have opportunities to reflect on your own views when confronting the childrens questions. Two different approaches to existential questions in pre-school are highlighted: as a meeting which is valuable in itself and as a cognitive learning process. In Gadamers view a meeting is a conversation or a play about a topic where the persons involved can develop and unite their perspectives. Accordning to Martin Buber the existential or spiritual can be seen as a relationship that needs to respected as such. But taking a cognitve learning perspective on childrens existential questions have many advantages, such as making it easier to work with and respond to childrens existential questions and experiences, whitin the frame of pre-school discourse.

Keywords: lifequestions, childrens existential questions, responding, fronesis, praxis, scientific discourse, religion, signature spirituality

Innehållsförteckning

Gestaltningar

Ägget 5

Funnits i evighet 5

Barnens Bibel ..... **Fel! Bokmärket är inte definierat.**

Ingentinget ..... **Fel! Bokmärket är inte definierat.**

Syfte: 9

Forskningsfrågor 9

Metod 10

Vetenskaplig essä ..... **Fel! Bokmärket är inte definierat.**

Den praktiska kunskapens teori ..... **Fel! Bokmärket är inte definierat.**

Fältstudie 12

Teoretisk utgångspunkt 13

Litteratur 15

Etiska överväganden 16

Historik 16

Definitioner 19

Reflektion

Barns existentiella frågor och upplevelser på förskolan 21

Att känna igen barns existentiella frågor 21

Det existentiella i det naturvetenskapliga 24

Språk och uttryck för det existentiella 25

Att bemöta barns existentiella frågor 28

Vetenskapsfilosofi som grund för praxis 28

Den praktiska kunskapen i relation till barn existentiella frågor 32

Reflektionens roll 35

Möten 39

Förskolan som arena för existentiella frågor 43

Slutord 44

Litteraturlista 47

Bilaga 50

Gestaltningar

Ägget

Jag sitter med en annan pedagog, Anders, och ett barn, Vera, i matsalen efter lunchen. Vera sitter sist kvar eftersom hon inte ätit klart. Egentligen ska jag ta hand om disken och min kollega gå på rast. Men vi fastnar kvar vid bordet i ett samtal omkring eftermiddagens rutiner. Plötsligt avbryter Vera vårt eftermiddagsrutinprat med en fråga; ”Var är man innan man föds?” Både min kollega och jag rycks ut ur vårt vardagsprat och vänder oss emot henne. Faktum är att min kollega och jag har haft en del diskussioner om existentiella frågor och jag vet därför att vi har ganska olika åsikter. Jag undrar både intresserat och lite stressat hur det ska gå att svara på ett bra sätt. Till slut frågar jag i alla fall: ”Vad tror du?” Hon svarar: ”Min pappa har sagt att man kanske är en sorts frö”, säger hon.” Vad tänker du själv då?” frågar jag. Hon säger att hon tror att man finns i en sorts ägg som svävar. Min kollega bryter då in och säger: ”Man kan blanda ihop tid när man tänker. Och man har ju faktiskt varit i ett ägg i magen innan man föds, på riktigt”. ”Jaa, jag veeet det, säger hon. Men jag menar innan!” Det är tyst ett tag och jag funderar på om jag ska säga något om hur jag tänker. Min kollega sa vad han tänkte och jag tycker att hon kan borde få fler åsikter. Men jag avstår och frågar istället; ”Hur ser det där ägget ut?”. Hon förklarar att ”det är ganska genomskinligt men starkt. Det kan inte gå sönder och det har små sprickor så man kan se ut ur det. Anders säger: ”Jag tror att man kan ha minnen i hjärnan från väldigt tidigt. Och man fanns innan i och med att ens föräldrar tänkte på en. Kanske minns man det. Då fanns man på ett sätt, eller hur? Vera tittar lite intresserat på Anders, men svarar inte. Nu kan jag inte hålla mig längre utan säger; ”Jamen, kanske fanns man faktiskt innan, det är ju ingen som vet”. ”Ja, ja. Nu är jag klar ” säger hon och går. När jag står vid disken undrar jag vad det var som hände egentligen.

Funnits i evighet

Det är onsdag morgon och samling. Alla barnen och jag och en pedagog till, Johanna, sitter i en ring på den runda gröna mattan. Den tredje pedagogen är iväg och hämtar frukt. I mitten ligger ett stort papper och en svart tuschpenna. Vi väntar på att någon ska anta utmaningen och gå fram och rita ett tecken som kan symbolisera evighet.

I vårt projektarbete har vi just nu hamnat i frågeställningar om tid och det har blivit mycket diskussioner omkring begreppen evighet och oändlighet. Talet 0 och oändliga tal är också något som livligt diskuteras i barngruppen. Stämningen just nu är lite tryckt men samtidigt koncentrerad och förväntansfull. Till slut kryper Edwin fram och tar tag i tuschpennan. Han tittar på pappret en stund och börjar sen rita ett tecken. Sen tar han sig tillbaka till sin plats. Johanna frågar; ”Kan du berätta lite hur du tänkte med tecknet Edwin.” ”Jag vet inte, jag bara ritade, säger han. ”Fast det finns ett tecken för evighet. Det går runt och kommer tillbaka”. Sen tänker han lite till och säger med lite utdraget tonfall; ”Tänk om JAG har funnits i evighet.” Det blir så knäpptyst på samlingen som det kan bli. Sen säger han efter en stund.. ”Nä, jag bara skoja…”. Flera börjar skratta och det verkar bli lite upplöst och rörigt i rummet. Jag tycker att det var en så spännande fråga att jag blir besviken över att det blir bortskojat. Men jag vet inte riktigt hur man kan hitta tillbaka till den. Jag väntar och låter barnen fortsätta skoja runt. Jag blir osäker över vart det här ska leda. Då träder Johanna in och frågar Edwin med lättsam ton; ”Det var spännande det där du sa om att ha funnits evighet. Hur menade du?” Ja, att jag kanske har funnits alltid… man vet inte.” Nu öppnas det upp i rummet och diskussionen blir livlig omkring begreppet evighet och möjligheten att kanske ha funnits i evighet. Åsikterna är olika. Livligheten skiljer sig, tycker jag, från rörigheten som var innan Johanna kom in med sin fråga. Nu är det lite mer allvar i diskussionen bland barnen.

Ett annat barn, Anna, tar sig fram till pappret och börjar rita något annat. Det är en klocka och ett streck och ett lamm. ”Vad är det där? frågar jag, utan att kunna gissa hur hon tänker. Då börjar hon berätta om att hon varit på en gård där det genomfördes en slakt av ett lamm. ”Tänkte du att tiden stod stilla då? frågar jag.” ”Ja, svarar hon.” ”För dig eller för lammet?”. ”För lammet...” Diskussionen går nu vidare till om tid kan stå stilla… Rör sig tiden när man är död? Sedan kommer min andra kollega in med frukt och fokus går över till om man vill ha banan eller äpple. Jag är tagen av den här samlingen. Känslan och stämningen efteråt är positiv och glad, trots att vi har diskuterat liv och död. Johanna verkade inte rädd att ställa en fråga som ledde till en fortsatt engagerad diskussion och djupa saker. Medan jag mer tappade bort mig och visste inte hur man skulle göra. Jag ställer mig frågan varför.

Barnens Bibel

Det är en tidig vårmorgon i april och jag har precis kommit till jobbet. Jag rusar in i omklädningsrummet för att lämna min väska, tar en liten tripp till kontoret för att kolla tavlan över dagen och går sedan direkt ut i hallen för att ta emot barn och föräldrar som lämnar.

Idag ska vi börja inne (vanligtvis börjar vi ute). I hallen får jag syn på Eva och hennes pappa. Jag vet att familjen just nu går igenom rätt svåra saker och jag riktar in mig på att Eva ska få ett bra mottagande. Pappan vänder sig mot mig och ser lite ursäktande ut och säger; ”Öhh, Eva ville ha med den här.. är det okej?” Jag ser att det är en bok och säger att det är helt ok. Barnen får inte ha med sig leksaker men böcker är ok. Dessutom vet jag att det bästa sättet att ta emot Eva på är att sätta sig och läsa en bok. Särskilt nu när hon har det litet tufft så har hon behov av en lugn start där man sitter och läser. Jag frågar Eva om hon vill vinka till pappa, vi kan gå in och sätta oss och läsa boken. Hon går med på det omedelbart och vi går in på avdelningen och sätter oss i soffan för att läsa. Några andra barn hoppar också upp i soffan för att lyssna. När jag tar fram boken ser jag lite förvånat att det är ”Barnens bibel”. ”Är det här boken du vill läsa? frågar jag. Hon nickar jakande. Jag blir lite tagen på sängen och undrar hur jag ska förhålla mig. Är Barnens bibel en bok jag kan läsa på förskolan? Jag bara känner i hela kroppen att det är fel. Samtidigt som jag själv egentligen inte tycker det. Tankar och känslor virvlar runt i mig. Kanske är det något man måste grunda med föräldrarna? Men nu sitter hon där bredvid mig i soffan och väntar och tittar förväntansfullt. Det blir avgörande. Jag väljer att läsa den ändå. Jag börjar med att fråga om vi ska börja med att titta lite på bilderna i boken och sen kan vi välja vilken berättelse vi ska läsa. Det vill dom. Vi bläddrar i boken och de pekar på olika bilder och kommenterar och frågar. ”Vad är det där?”. Jag svarar genom att läsa upp vad som står eller försöka förklara bilderna. Men det är ganska mycket laddade berättelser etiskt komplexa och med en religiös antingen öppen ton eller undertext. Även om de är lite tillrättalagda för barn, så är de inte tillrättalagda på det sätt som jag tycker att en del av dagens moderna barnböcker är. Här är det mer rakt på. Om Gud och våld och krig och orättvisor i mytiskt format. Jag försöker få dem att välja någon berättelse som inte är så svår att förklara utan att gå in på direkt religiösa termer t.ex. David och Goliat som är en mer ”spännande” berättelse. De är dock inte särskilt intresserade av den utan de vill gå vidare och titta på andra bilder. Många frågor kommer upp när vi tittar på bilderna. Jag blir tveksam om jag ska använda ordet Gud eller inte, men väljer att censurera en del och göra om historierna. Sen kommer en plats där jag inte kan undvika ordet Gud, så jag mumlar fram det. Det här undgår inte barnen och ett av dem frågar; vad är Gud? Jag svarar att det kanske är någon som styr eller har startat världen. Vilket jag själv inte alls tycker är någon bra förklaring. Sen säger jag; Nu läser vi vidare. Fast jag undrar varför jag gör så egentligen?

Plötsligt kommer vi till en bild som verkar gripa tag extra i dem. På bilden ligger en blödande man ensam vid vägkanten medan alla går förbi. Flera av barnen vill att vi ska stanna vid den berättelsen. Det är berättelsen om ”Den barmhärtige samariten”. ”Varför blöder han? Vad har hänt honom?”, frågar ett barn upprört. Jag säger att han nog har blivit rånad och lämnad på vägen och sen vill ingen hjälpa honom. ”Varför det??”, frågar flera ännu mer upprört. Vi kommer in på en lång diskussion dels om att det finns olika folk och att olika folk kan vara fiender. Vi pratar också om att bry sig om varandra och hjälpa varandra. Och gör man alltid det? Till slut kommer någon i berättelsen som vill hjälpa mannen – den barmhärtige samariten. De vill höra historien flera gånger och frågar varje gång om nya detaljer. Varför har han sådana kläder? Och varför blev han rånad? Och varför ”ville ingen hjälpa den där killen?”. Och varför ville just den barmhärtige samariten hjälpa honom? Och så vidare. Barnen är tre år gamla och djupt engagerade i de etiska dilemman som berättelsen lyfter fram. Diskussionen och läsandet kunde ha pågått länge till, men vi blir avbrutna av att vi ska gå till samlingen för att sedan börja dagens grupper. Senare under dagen märker jag att samma barn ber andra pedagoger att läsa den boken, särskilt berättelsen om den barmhärtige samariten. Jag sitter kvar en liten stund i soffan medan jag hör min kollega börja samlingen i andra rummet. Vad var det som hände? Hur kan en läsandet av en bok väcka så mycket kluvna känslor i mig? Och hur bör man göra med detta?

Ingentinget

Det är lunchdax och vi sitter femton barn vid tre bord i matsalen. Fyra barn sitter med en pedagog i ett annat rum. Vid varje bord är diskussionerna breda och engagerade. Vid ett bord hör jag att de pratar om hår på människor och djur. Vid ett annat bord pratar de om ett tv-program. Vid vårt bort pratar vi just nu om längd. Jag frågar ett barn, Vidar, om hur han ser på universum; ”hur långt är det?” ”Det är längre än, längre än, längre än, längre än längst,” svarar han. Tar det slut någon gång? frågar jag vidare. Han tänker efter och säger sen. ”Nej, fast när det vanliga universum tagit slut kommer ingentinget. Och i ingentinget finns alla själar. Där träffas man”. Jag blir ganska överraskad av hans tankar och hans bild så jag frågar om hur han tänker att det är så. Det är så det är, det vet jag, säger han. De andra barnen vid bordet tittar intresserat. Vi pratar lite vidare och sen glider ämnet över till något annat. På eftermiddagen när Vidar ska bli hämtad hamnar jag i ett rum med bara honom och pappan. Vidar sitter och gör färdigt ett pussel medan pappan väntar på att han ska bli klar så de kan gå hem. Jag tar upp stolar på avdelningen. Pappan frågar hur det har varit idag. Jag berättar lite olika saker, bland annat om diskussionen om universum vid lunchen.

Jag säger först inget om Vidars idé om själarna vid slutet av universum. Pappan går igång på längden av universum och hur man kan mäta det. Jag tänker att jag kanske inte borde, men frågar ändå Vidar; ”Du hade ju en annan tanke... det där om ingentinget och själar”. Pappan tittar förvånat (och lite skeptiskt?) på Vidar, som snabbt säger; ”Nej, jag vill inte prata om det”. Situationen blir ganska spänd. Jag skäms lite och blir orolig över om jag har gått över någon gräns och kanske svikit ett underförstått förtroende från Vidar.

Syfte

Många barn spenderar idag i Sverige en stor del av sina dagar på förskolan i relation till och i samspel med pedagogerna där. Barnen har med sig tankar, upplevelser och känslor av existentiell karaktär ifrån andra delar av sitt liv som de i olika grad delar med sig av på förskolan. Det finns också många aktiviteter och situationer på förskolan som kan inspirera till att lyfta existentiella frågor. Jag vill titta närmare på hur de existentiella frågorna på förskolan kan ta sig uttryck på förskolan. Min uppfattning är att detta är ämne som inte arbetas aktivt med på förskolor och som till och med är laddat med olika tabun vilket leder till att man undviker det och att det osynliggörs. Detta trots att det i läroplanen tydligt uttalas att man ska lyfta och problematisera livsfrågor och etiska dilemman.

Som det framgår i gestaltningarna kan det vara svårt att som vuxen och som pedagog att hitta ett lämpligt bemötande på barnens existentiella frågor eller upplevelser. Det finns många orsaker, på många nivåer till varför det är så. Jag vill i denna uppsats belysa vilka dessa orsaker är och vad som kan ligga bakom de dilemman som uppstår i förhållande till existentiella frågor på förskolan. Jag vill utforska vilka kompetenser, kunskaper, synsätt och arbetssätt som skulle kunna vara användbara i relation till barns existentiella frågor och upplevelser på förskolan.

Forskningsfrågor

- Hur kan barns existentiella frågor se ut/ta sig uttryck i allmänhet och på förskolan i synnerhet?
- Hur bemöts barns existentiella frågor och upplevelser på förskolan idag? Vilka svårigheter kan finnas i bemötandet av de existentiella frågorna och erfarenheterna hos barn? Vad kan dessa svårigheter bottna i?
- Vilka kompetenser, kunskaper och synsätt hos pedagoger kan främja ett bra bemötande?

Metod

Vetenskaplig Essä

Denna uppsats är skriven i essäform utifrån den modell av essäskrivande som prövats ut på Södertörn högskola vid Centrum för praktisk kunskap (Alsterdal 2014, s.48).
”En essä av det här slaget består av tre delar: berättelsen om en svårbedömd handlingssituation, egna tankar och frågor till den, samt perspektiv utifrån som förhåller sig till det egenupplevda” (Alsterdal 2014, s.49). Essäformen är lämplig för denna typ av undersökande, där man undersöker de handlingsdilemman och komplexa situationer som kan uppstå i mellanmänskliga yrken. Den är också passande för att utforska ett mångfacetterat och komplext ämne som barns existentiella frågor. Alsterdal skriver i ”Essäskrivande som utforskning” hur filosofen Vilem Flusser (1920-1991) beskriver skillnaden mellan akademiskt text, en avhandling och en essä ”Den centrala skillnaden mellan dessa skrivformer är vilka frågor texten vill och kan undersöka och hur den gör det. Essän sysslar med frågeställningar om mänskligt liv som kan ses på många olika sätt, men inte bevisas. Den förhåller sig till det motsägelsefulla” (Flusser 2002, se Alsterdal 2014, s.58). Att essän kan kallas för vetenskaplig kan man säga eftersom den strävar efter en viss form av resultat och vidgad kunskap. Alsterdal skriver ”Ändå finns en form av resultat på så sätt att du som läsare inte befinner dig på samma plats i slutet av texten som i början, det sker en rörelse eller en förflyttning” (Alsterdal 2014, s.59). Det är inte bara en allmän rörelse utan det är också en rörelse emot att söka efter en allt större och djupare förståelse. Alsterdal skriver vidare att essän också har sanningsanspråk ”Den ska inte härbärgera åsikter eller löst tyckande, utan goda och väl underbyggda argument” (Alsterdal 2014, s.59).

De perspektiv jag använder mig av i min reflektion är dels mina egna reflektioner över mina egenupplevda händelser/gestaltningar i det här ämnet och dels teoretiska perspektiv från litteraturen på dessa. Jag gör även en undersökning för att få in ytterligare ett utifrån perspektiv, nämligen andra praktikers, via en fältstudie.

Den praktiska kunskapens teori

Det kunskapsområde som vi har studerat under den utbildning jag gått som lett fram till denna uppsats är den praktiska kunskapens teori. Det är ett av de perspektiv jag kommer att ha när jag reflekterar över barns existentiella frågor på förskolan.

Den praktiska kunskapen finns egentligen i alla områden av livet. Svenaeus skriver ”Den praktiska kunskapen bärs som en personligt erövrad kunnighet som tagit plats hos individen – och i den mänskliga gemenskap där han eller hon handlar – och den utövas på ett intuitivt sätt” (Svenaeus 2009, s. 13). Här ligger fokus dock på den praktiska kunskapen i utövandet av min yrkesroll som förskollärare i förskolan. Det handlar om tillämpad kunskap. Varje situation är ny och kräver ett unikt bemötande. Teorin om detta kallar Svenaeus för ”yrkeslivets kunskapsteori” (Svenaeus 2009, s.12). Den praktiska kunskapens teori sträcker sig enligt Svenaeus långt tillbaka i tiden. Han skriver:

> Det finns en slags urtext för den praktiska kunskapens teori som många nutida forskare och filosofer tar som sin utgångspunkt när de närmar sig fältet: Aristoteles kapitel (bok) VI i *Den nikomachiska etiken*. För 2500 år sedan gör filosofen den femdelning av kunskapens former som sedan ekar i många samtida utläggningsförsök: *episteme* (vetenskaplig kunskap, påståendekunskap, veta att) *tehne* (praktisk-produktiv kunskap, färdighetskunskap, veta hur), *fronesis* (praktisk klokhet, det goda omdömet, veta när), *sofia* (filosofisk kunksap, visom), och *nous* (förnuftsinsikt, intuition) (Svenaeus 2009 s.20-21).

Den kunskapsform som särskilt anknyter till den praktiska kunskapens teori är fronesis. ”*Fronesis* – den praktiska klokheten - utgår från mötet med det unika och individuella i en mellanmänsklig praktik” (Svenaeus 2009 s.22-23**).** Fronesis blir ett viktigt begrepp i förhållande till det som är min frågeställning omkring bemötande av barns existentiella frågor genom att bemötande handlar om det unika och individuella i varje situation. Christian Nilsson beskriver i sin text ”Fronesis och den mänskliga tillvaron” olika saker som enligt Aristoteles kännetecknar och skiljer de olika kunskapsformerna. ”Det Aristoteles kallar *episteme*, eller ”vetenskap”, är en form av kunskap vars objekt är konstant: har vi väl en gång upptäckt förhållandet mellan en cirkels radie och dess omkrets, så behöver vi inte mäta upp det varje gång” (Nilsson 2009, s.44). Det är som jag förstår det en kunskap som alltid är sann även om omständigheterna skiljer sig och som därmed kan generaliseras. Som en kontrast till det kan man se hur den praktiska kunskapen, t.ex. fronesis är helt beroende av omständigheterna och olika varje gång. Nilsson skriver ”Detta innebär också att *fronesis* endast existerar i relation till en konkret handlingssituation” (Nilsson 2009, s.48).

Man gör, som jag förstår Nilsson en sorts överläggning i en konkret situation som vid en viss punkt övergår i handling. ”Denna punkt kan kännetecknas av en viss evidens som Aristoteles menar att man har en förnimmelse av – man ”ser” vart resonemanget leder och vad man ska göra: ”Det praktiskt riktiga” (Nilsson 2009, s.50-51).

Fältstudie

Som jag tidigare nämnt består uppsatsen av tre olika delar som ger olika vinklar på och kan användas som grund för tolkning för att förstå hur barns existentiella frågor kan se ut och bemötas i förskolan. En del är en fältstudie. Lars Kaijser skriver i Etnologiskt fältarbete ”Hur och var en undersökning utförs definieras genom undersökningens kunskapsmål. Fältet kan sägas vara den ram inom vilken forskaren söker sin kunskap” (Kaijser 2011, s.39). Jag valde att göra studien på min egen förskola och min egen avdelning med de pedagoger som arbetar där och med en metod som Pripp och Öhlander kallar ”materialtriangulering.” Materialtriangulering innebär en kombination av tre datainsamlingsmetoder; observation, intervjuer och dagböcker (Pripp & Öhlander 2011, s.116). Jag valde detta tillvägagångssätt för att jag tyckte att det var en bra grund för att kunna analysera och söka en förståelse om uppsatsens komplexa kunskapsmål. Att använda sig av flera olika observationsmetoder, som deltagande observation och intervjuer kan ha fördelen att man får fram olika typer av information genom de olika metoderna. ”Med hjälp av observation är det möjligt att beskriva gestaltningar och annan praktik som inte tar vägen via intellektet och orden” (Pripp & Öhlander 2011, s.115). Men observationer kan ha sina begränsningar. Pripp och Öhlander skriver ”Med observation som metod kan forskaren inte uttala sig om människors känslolägen, deras intentioner med sina handlingar eller tolkningar av vissa situationer” (Pripp & Öhlander 2011, s.115). Där kan intervjuer och dagboksanteckningar ge annan kunskap som kan belysa ämnet och frågeställningarna.

Pripp och Öhlander skriver i stycket grader av deltagande att man under en och samma fältstudie kan variera sitt deltagande i studien och ”vandra mellan ytterligheterna deltagande observation och endast observatör” (Pripp & Öhlander 2011, s.124). Som helhet hade jag i min fältstudie en hög grad av deltagande, eftersom den gjordes på min egen avdelning med de barn och de pedagoger jag arbetar med dagligen. På grund av detta försökte jag att inta en så passiv roll möjligt när jag gjorde olika typer av observationer. Att jag filmade och spelade in gjorde att jag kunde återkomma till mitt material flera gånger för att försöka se på det på olika sätt och med distans.

Jag växlade mellan att göra fokuserade och öppna observationer (Pripp & Öhlander 2011, s.128). Dels gjorde jag spontana noteringar och reflektioner dels gjorde jag tre förberedda fokuserade observationer. Eftersom målet med observationen var att fånga upp andra pedagogers förhållningssätt till och bemötande av barns existentiella frågor så var de tre fokuserade observationerna inriktade på att observera tre situationer där tre olika pedagoger höll i grupparbeten med barn som handlade om olika varianter av existentiella frågeställningar. Observationerna och intervjuerna utfördes under en period av tre veckor. Under denna period la vi på avdelningen extra fokus på ämnet existentiella frågor och därför gjorde jag en del ändringar i material och miljö. Både barn, föräldrar och pedagoger var involverade i den här processen.

Teoretisk utgångspunkt

Grunden för reflektionen och tolkningen av mina gestaltningar och observationer bygger på fenomenologisk teori. Fenomenologi är dels en filosofi dels en vetenskaplig metod (Thomassen 2007, s. 90-104). Grundaren till fenomenologin anses vara den tysk-österrikiske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) (Thomassen 2007, s. 90). I fenomenologiskt baserade undersökningar försöker man förstå världen såsom den upplevs och erfars ur ett subjekts perspektiv, alltså den upplevda erfarenhetsvärlden. ”Mänsklig erfarenhet utmärks, påpekar Husserl, av en omedelbar upplevelse av helhetliga, meningsbärande fenomen – och det är detta som är utgångspunkten för kunskap” (Thomassen 2007, s.91). Att de är meningsbärande, förstår jag det som, innebär att det är vi själva som ger de fenomen som framträder för oss mening. ”Vi lägger alltid till något för att det vi ser överhuvudtaget ska ha någon mening för oss” (Thomassen 2007, s.91).

När man använder fenomenologi som metod gäller det att i största möjliga grad lämna våra egna uppfattningar och vår tidigare kunskap för att undersöka fenomenet (Thomassen 2007, s.92).

> I en fenomenologisk studie måste vi genomföra en så fyllig undersökning som möjligt av hela variationsrikedomen av upplevelser av fenomenet. Men syftet är att nå fram till det särpräglade med fenomenet, det som är konstant genom alla variationer: fenomenets essans eller *väsen*. (Thomassen 2007, s.92).

Husserls efterföljare inom fenomenologin kritiserade dock möjligheten att kunna göra sig helt fri från förförståelse och fördomar för att förstå ett fenomen. Den tyske filosofen Hans-George Gadamer (1900-2002) ansåg att vi inte kan frigöra oss ifrån våra fördomar och vår förförståelse, utan det är just genom att lyfta och förstå dessa som vi kan förstå eller greppa en mening om något (Thomassen 2007, s.95). ”Förförståelse och fördomar hänger alltså samman med att den mänskliga existensformen är en historisk existens. Förståelsen börjar aldrig från en nollpunkt; historien finns alltid där före oss” (Thomassen 2007, s.96). ”Våra oundgängliga och historiskt betingade fördomar bildar en helhet som Gadamer kallar för *förståelsehorisont* (Thomasen 2007, s.96). Thomassen skriver att vår förståelsehorisont enligt Gadamer består både av vår personliga historia och den kollektiva eller kulturella, men att Gadamer intresserade sig mest för den kollektiva/kulturella (Thomassen 2007, s. 96). ”Hans fokus ligger på de förutsättningar för förståelse som är gemensamma för människor i en viss kultur under en viss historisk epok” (Thomassen 2007, s.96). Det är alltså en kunskapssyn där vår förståelse och tolkning av världen hela tiden förändras allteftersom vår horisont förändras. Begreppet förståelsehorisont, både den individuella och den kollektiva, blir intressant i relation till ämnet existentiella frågor. Utifrån det synsättet bär vi alltid med oss både en personlig och en kollektiv historik när vi förhåller oss till de existentiella frågorna. Jag har också med mig min förståelsehorisont och mina erfarenheter och fördomar när jag går in och undersöker det här området.

För att tolka och reflektera över mina gestaltningar, observationer och litteraturen använder jag mig av en hermeneutisk metod. Hermeneutik är ursprungligen vetenskapen om texttolkning (Hyde 2008, s.64). Tolkningsmetoden går ut på att fördjupa sin kunskap och sin förståelse genom att ställa olika material emot varandra. ”I den klassiska hermeneutiken betecknar begreppet ”hermeneutisk cirkel” hur förståelsen utvecklas genom en ständig rörelse fram och tillbaka mellan helhet och del av det material vi försöker förstå” (Thomassen 2007, s. 101). ”Samtidigt är det genom att förstå delarna som min förståelse för helheten fördjupas-…” (Thomassen 2007, s.101). Genom ny teoretisk eller erfarenhetsmässig kunskap tolkar man på ett nytt sätt, vilket i sin tur skapar en ny förståelse och sedan igen ny tolkning. I Gadamers tolkning av hermeneutik använder han sig av sitt begrepp förståelsehorisont. ”Vår förståelse fördjupas och ändras, och ny mening uppstår i en pendelrörelse fram och tillbaka mellan den horisont som utgörs av våra fördomar och horisonten för det vi försöker förstå” (Thomassen 2007, s.101).

I min essä växlar jag mellan mina gestaltningar, fältstudien och teoretiska perspektiv för att söka en djupare förståelse av barns existentiella frågor på förskolan och bemötandet av dessa.

Litteratur

I min reflektion använder jag mig av ett ganska brett spektrum av teoretiska perspektiv för att försöka belysa mina frågeställningar. Det är dels existensfilosofiska perspektiv som bottnar i fenomenologin som Husserl (livvärldsbegrepp) och Gadamer (förståelsehorisont). Jag använder också Martin Bubers teorier om möten och det mellanmänskliga från boken *Jag och Du* (Buber 2013).

Jag använder mig av svensk och engelsk forskning och litteratur som har undersökt barns existentiella frågor. Vissa av dessa studier/denna litteratur har särskilt fokus på förskole- och skolkontexten och på bemötandet av barnens existentiella frågor i den kontexten. I den svenska forskningen har jag särskilt läst en didaktiskt fenomenografisk studie gjord på en förskollärarutbildning kallad *Förskolebarn och livsfrågor* (Pramling, Davidsson, Fors & Johansson 1995). Studien som är skildrad i en rapport från institutionen för metodik i lärarutbildningen på Göteborgs universitet är ett projekt som dels har till syfte att beskriva förskollärares uppfattningar om livsfrågor på förskolan och dels utveckla förmågan att uppfatta och arbeta didaktiskt med livsfrågor (Pramling et al. 1995, s.3). Projektet genomfördes under tre terminer med två klasser med sammanlagt 46 förskollärarstudenter. Studenterna varierade i ålder och yrkeserfarenhet (Pramling et al. 1995, s.32).

I studien och under utbildningen använder de sig av olika material och tidigare forskning. Bl.a. använder de sig mycket av och refererar till Sven Hartmans bok *Barns tankar om livet* (Hartman 1986). Hartmans bok *Barns tankar om livet* utgår ifrån datainsamling gjorda i tre forskningsprojekt utförda mellan 60-80-talet avseende barns livsfrågor och pedagogers förhållningssätt (Hartman1986, s.28-39). Sven Hartman har (tillsammans med Tullie Torstensson som redigerat) skrivit en senare version av *Barns tankar om livet,* vilket är inte bara en uppdaterad och redigerad version utan bygger på ny datainsamling och har delvis ett nytt innehåll (Hartman & Torstensson 2007). Jag har ändå valt att använda mig av den tidigare versionen av *Barns tankar om livet* ifrån 1986 eftersom det är den som det refereras till i rapporten *Förskolebarn och livsfrågor* (Pramling et al. 1995) som är min huvudsakliga svenska litteraturkälla i denna uppsats.

Den engelska forskning jag tittat på är främst boken *The Spirit of the Child*. I boken reflekterar författarna över hur andlighet och i synnerhet barns andlighet kan se ut i dagens sekulära samhälle och om den har någon plats i dagens utbildningssystem. Boken bygger på litteraturstudier över annan forskning och litteratur och historik omkring ämnet samt egna fältstudier i form av intervjuer med yngre barn i skolan (Hay & Nye 2006).

Etiska överväganden

Jag har följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2019, s.6). Informationskravet: Jag har informerat alla som deltar i studien, barn, föräldrar och pedagoger, om syftet med den, samt tydligt uttryckt att deltagande är frivilligt. Samtyckeskravet: Jag har skickat ut en blankett till barnens föräldrar om medgivande till filmning och inspelning i fältstudien. I den blanketten har jag beskrivit studiens innehåll och syfte. Jag har förstärkt detta genom att i veckobrev till föräldrarna tydliggöra möjligheten att inte delta eller möjligheten att uttrycka sina eventuella reservationer inför studien. Jag har gjort på detta sätt eftersom jag är medveten om att ämnet i sig kan vara laddat. Jag ville därför vara säker på att inte ha utövat några påtryckningar. Konfidentialitetskravet: Jag har ändrat namn och situationer i mina gestaltningar så att barnen som deltar inte ska kunna känna igen sig. Eftersom jag utför min fältstudie på min egen förskola med kollegor som jag känner har jag innan deras deltagande försäkrat mig om att de vill delta och att de förstår syftet med studien. Jag har i det fallet ändrat namn, men inte själva situationerna, eftersom de är utgångspunkt för reflektionen. Mina inspelningar, filmande och dagbok kommer att raderas efter uppsatsen är färdig. Nyttjandekravet: de uppgifter som samlats in kommer inte att användas i något annat sammanhang än för forskning.

Historik

Den schweizisk-franska författaren och filosofen Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) som haft en stor betydelse för barnsynen inom pedagogiken frågade sig om ”målet för fostran och undervisning ska vara *goda samhällsborgare eller hela människor*?” (Dahlin 2004, s.31). Kanske är det en fråga som gäller än idag och som kan relatera till hur vi ser på barns existentiella frågor i förskolan?

Ann-Christine Vallberg Roth som forskat i läroplansutveckling i Sverige för de yngre barnen skriver att tidigt i den historiska utvecklingen av det som är dagens förskola fanns det religiösa och andliga med. Kristendomen och kristendomsundervisning hade en självklar plats i den konventionella och till sin form mer skolliknande småskolan (Vallberg Roth s.248). Vallberg beskriver vidare att parallellt med småskolan utvecklades, utifrån inspiration från den tyska pedagogen Friedrich Fröbel (1782-1852), de så kallade barnträdgårdarna vilka var inspirerade av en form av Kristendom och gudssyn som var mindre sträng och mer panteistisk, där Gud sågs som något som genomsyrade livet (Vallberg Roth s.248). Bo Dahlin skriver I boken *Om undran inför livet* hur Fröbel och barnträdgårdarna och den pedagogik som existerade där ligger till grund för dagens svenska förskola (Dahlin 2004, s.44). Själva begreppet barnträdgårdar, beskriver Dahlin vidare, kommer av att Fröbel såg barnen som blommor vars personligheter kunde blomma om de vattnades rätt (Dahlin 2004 s.46). Fröbel själv var kristen och hans pedagogik var mycket influerad av hans andliga världssyn. Han beskriver sin syn på det andliga i relation till barnet (människan) som att det andliga står i centrum för det vi är (Dahlin 2004, s.46). Fröbel förstod lekens betydelse för utvecklandet av barnets alla sidor och förmågor. För de emotionella, sociala och kognitiva sidorna, men också för den andliga sidan var leken central (Dahlin 2004, s.46). Dahlin skriver: ”Vad betyder då detta, pedagogiskt sett? Det innebär att all fostran och undervisning syftar till att det växande barnet alltmer ska förverkliga, eller uttrycka sitt inneboende andliga väsen” (Dahlin 2004, s.45). Detta uppfattar jag som en ganska stark betoning på den andliga sidan som har en central roll inom pedagogikens mål och syften under denna period (slutat av 1800-talet och början av 1900-talet).

I mitten av 1900-talet skedde ett skifte bort ifrån religiöst och andligt inflytande i verksamheten. Forskaren Ann-Christine Vallberg Roth har i sin avhandling *Läroplaner för de yngre barnen – utveckling från 1800-talets mitt till idag* (Vallberg Roth 2001) tittat på olika aspekter av förskolans utveckling genom att titta på läroplansutvecklingen. Hon kallar denna period för ”Folkhemmets socialpsykologiska läroplan” och beskriver att utvecklingspsykologi och sociologisk och naturvetenskaplig forskning står i centrum. ”Man går från tro, tradition och moral till en vetenskapligt rationell strömning” (Vallberg Roth 2001, s.255). Under slutet av 60, 70 och 80 – talet formulerades ett antal dokument som skulle fungera vägledande för förskolan och som la grunden för det som på slutet av 90-talet blev förskolans läroplan. I alla dessa dokument ingår tankar omkring hur förskolan bör förhålla sig till barns existentiella sida.

I Barnstugeutredningen som var ett mycket omfattande dokument som baserades på fyra olika utredningar formulerades det såhär i stycket ”Frågor kring etiska spörsmål och religion”:

> En rad frågor som rör etiska spörsmål och livsåskådning kommer upp bland barn i förskolåldern. Det är viktigt att personalen är förberedd och inställd på att möta sådana frågor. Det kan gälla sådana företeelser som sjukdom, lidande, svält och våld och vad människor kan göra för att hjälpa varandra i nöd. Döden, både som ”ond, bråd” död och som en naturlig och ofrånkomlig avslutning på livet, väcker också barns frågor. De har rätt att få ventilera dessa frågor med de vuxna, även om några färdiga och slutgiltiga svar inte går att ge (SOU 1972:26, s.225).

I texten ges också en hel del vägledning om hur personalen eller den vuxne kan möta dessa frågor hos barnen. Det är företrädelsevis genom samtal som ska genomföras på ett nyanserat, sakligt och ärligt sätt. Den vuxne bör ge sig tid till dessa samtal med barnen (SOU 1972:26, s. 225). Barnstugeutredningen är mer utförlig i sin beskrivning än dagens läroplan. T.ex. står det vidare i texten ”Religiösa spörsmål kommer också upp. Barn i förskoleåldern kommer alltid på något sätt i kontakt med frågor om Gud och Guds existens. Detta gäller oberoende av om barnet växer upp i en troende omgivning eller ej, eftersom dessa frågor når alla barn” (SOU 1972:26 s.225). Vad det gäller bemötande trycks det på att personalen bör vara förberedd så att dessa frågor bör besvaras ”så ärligt och allsidigt som möjligt utan att man för in abstrakta resonemang eller grovt förenklade liknelser” (SOU 1972:26 s.225). I forskning från den tiden avseende pedagogers bemötande av barns existentiella frågor/livsfrågor uttrycker dock många pedagoger svårigheter omkring detta ämne och omkring bemötande av barnens frågor och tankar (Pramling et al. 1995, s.13-15).

På slutet av 80-talet kan man se i *pedagogiskt program för förskolan* att det mångkulturella perspektivet nu lyfts fram.

> Frågor om liv och död, vad det är att finnas, att inte finnas etc. sysselsätter tidvis barns tankar och de kan behöva hjälp i sin bearbetning. Dessa frågor har nära anknytning till den egna kulturen. Samtal om livsfrågor måste föras varsamt och med förståelse och respekt för att det kan vara ett känsligt och laddat område, särskilt för barn med en annan kulturell bakgrund. Samråd med föräldrarna är därför viktigt (Socialstyrelsen 1987, s. 28).

Under denna period och framåt används begreppet livsfrågor. ”För *de äldre förskolebarnen* aktualiseras olika livsfrågor och problem ju mer deras omvärld vidgas. Förskolan har här en viktig uppgift att genom dramaleken låta barnen pröva roller som både skrämmer och fascinerar” (Socialstyrelsen 1987, s.37). Begreppet livsfrågor kan möjligen vara kopplad till en ökad individualisering. Vallberg Roth skriver att det vid den här tiden sker ytterligare ett skifte från ett utvecklingspsykologiskt fokus till ett socialkonstruktivistiskt (Vallberg Roth 2001 s.259). I och med det konstruktivistiska perspektivet så överförs inte kunskaper och erfarenheter till individen utan skapas i individen i samspel med sin omgivning. Vallberg Roth beskriver det som att ”det är barnets eget perspektiv som efterfrågas till skillnad från vuxnas barnperspektiv” (Vallberg Roth 2001, s.260).

I den senaste läroplanen för förskolan Lpfö 2018 nämns livsfrågor på tre ställen. Under rubriken FÖRSTÅELSE OCH MEDMÄNSKLIGHET står det om utbildningen: ”Den ska ge barnen möjlighet att på olika sätt få reflektera och dela sina tankar om livsfrågor” (Skolverket 2018, s.5). Under rubriken NORMER OCH VÄRDEN läggs fokus på ”förmåga att upptäcka, reflektera över och ta ställning till etiska dilemman och livsfrågor i vardagen” (Skolverket 2018 s.12). I det sista citatet betonas att ”Arbetslaget ska uppmärksamma och problematisera etiska dilemman och livsfrågor i vardagen” (Skolverket 2018, s.13).

Definitioner

Livsfråga (enligt Hartman i boken *Barns tankar om livet*): ”En fråga och reflektion kring de grundläggande villkoren för mänskligt liv och för tillvaron i allmänhet.” (Hartman 1986, s.28).

Livsfråga och existentiell fråga (enligt Pramling et al. 1995): Författarna i *Förskolebarn och livsfrågor* delar Hartmans definition av livsfrågor och existentiella frågor men formulerar vad de själva lägger fokus på. Enligt dem är en existentiell fråga eller en livsfråga något som är personligt betydelsefull eller angeläget och subjektivt upplevd. ”Barnets egna reflektioner och sökande efter mening är förutsättningen för att frågan skall vara personligt angelägen och därmed kunna definieras som livsfråga” (Pramling et al. 1995, s.10). ”Då frågan ställs av mig (barn eller vuxen) som min egen fråga är den betydelsefull för mig. Den kan avgöra mitt förhållningssätt till livet. På så sätt kan den betecknas som existentiell” (Pramling et al. 1995, s. 9).

I Förskolebarn och livsfrågor lyfter författarna också den kognitiva aspekten av livsfrågor/existentiella frågor genom att se att både vuxna och barn kan lära och utvecklas när de existentiella frågorna tas upp (Pramling et al. 1995 s. 11). ”Vi vill betona att vi ser livsfrågor som ett uttryck för barnets, likaväl som den vuxnes, sökande efter att förstå sin omvärld, att livsfrågor har en kognitiv dimension, en lärande-aspekt” (Pramling et al. 1995, s.11).

Personlig Livsåskådning (enligt Hartman och Pramling, Davidsson, Fors & Johansson i *Förskolebarn och livsfrågor*) Den personliga livsåskådningen består av människosyn, samhällssyn, gudsuppfattning, världsbild, värderingssystem och historiesyn (Hartman 1986, s.161). I *Förskolebarn och livsfrågor* betonas att en livsåskådning utvecklas i relation till de värderingar och erfarenheter man möter som liten. ”Varje ny erfarenhet utvecklar barns världsbild och förändrar denna allt efter nya erfarenheter och i förhållande till människor som står dem nära” (Valsiner 1989, se Pramling et al. 1995, s.166). De betonar också att alla har en livsåskådning även de yngsta barnen (Pramling et al. 1995, s.10).

Awarness-sensing (Enligt Hay & Nye i *Spirit of the child*): En högre form av medvetenhet eller närvaro som kan ta sig uttryck genom en stark här och nu upplevelse, en känsla av att vara ett med allt, en känsla av flow eller en känsla av att bli del av en situation med hela sin kropp (Hay & Nye 2006, s.65-71).

Mystery-sensing: (enligt Hay & Nye): Transcendenta eller överskridande upplevelser som t.ex. en känsla av förundran och vördnad inför olika fenomen. Att genom fantasi överskrida vardagens gränser (Hay & Nye 2006, s. 71-74).

Value-sensing: (enligt Hay & Nye) Känslor inför det som betyder mest, känslor av förtjusning och förtvivlan, känslan inför yttersta godheten och känslor av tillit till varandet, känslor av meningsfullhet eller meningslöshet (Hay & Nye 2006, s. 74-77).

Relational Concioussness: (enligt Hay & Nye). En medvetenhet om vårt beroende av och vår relation till andra varelser inklusive Gud, djur och andra människor. Även en sorts ”metamedvetenhet” om sig själv och sitt jag och dess relation till världen. (Hay & Nye 2006, s.108-128).

Reflektion

Barns existentiella frågor och upplevelser på förskolan

Att känna igen barns existentiella frågor

Hur kan barns existentiella frågor på förskolan se ut? I mina gestaltningar kommer frågorna fram på olika sätt. I den första berättelsen ”Ägget” ställer Vera en fråga om vart vi var innan vi föddes när hon blir ensam med mig och en annan pedagog. Vi hamnar i en dialog omkring detta vilket leder till att hon beskriver hur hon tänker omkring det här med en bild. Det är en bild av att vi innan vi föddes befann oss i ett genomskinligt ägg. Enligt Hartmans definition är en livsfråga en ”fråga och reflektion kring de grundläggande villkoren för mänskligt liv och för tillvaron i allmänhet” (Hartman 1986, s.28). Veras fråga faller under den definitionen. Men författarna i boken *Förskolebarn och livsfrågor* förtydligar begreppet genom att beskriva en existentiell fråga som en personligt betydelsefull eller angelägen fråga (Pramling et al. 1995, s.10). Det är alltså inte bara en fråga eller ett undersökande i allmänhet över frågor som hör till livet utan också något som är personligt angeläget. De skriver vidare att existentiella frågor är ”livsfrågor i aktivt bruk.” (Pramling et al. 1995, s.10) Att Veras fråga går under den definitionen av existentiell fråga tycker jag är tydligt eftersom hon är inne i en process av undersökande vilken verkar vara av betydelse för henne. Jag har många gånger varit involverad i diskussioner med barn på förskolan om allt möjligt i livet. Men det är som att man vissa gånger känner att det den här diskussionen, situationen eller frågan är annorlunda. Det finns en laddning och betydelse omkring den. Det blir, som det definieras i *Förskolebarn och livsfrågor* existentiellt och angeläget. I mina gestaltningar uppstår dessa frågor plötsligt och i olika sammanhang; vid en lunch, en samling och vid bokläsning. Jag skulle kunna lägga till många egna exempel på andra sammanhang och platser där de kan dyka upp; på toaletten, på vilan, på en promenad, i skogen, på gården. Kort sagt överallt och mitt i allt.

Att det är möjligt att utveckla sin förmåga att känna igen och förhålla sig till barns existentiella frågor och livsfrågor visas i det didaktiska försöket i *Förskolebarn och livsfrågor* där studenterna som deltar ändrar sin syn/uppfattning om hur existentiella frågor kan se ut allteftersom deras kunskap och erfarenhet om området vidgas. Studien arbetar med en fenomenografisk metod som syftar till att beskriva variationer och förändring i förståelse och synsätt.

I resultatdelen visas att förskollärarstudenterna genom att ha lagt fokus på, diskuterat, reflekterat över och lärt sig om ämnet livsfrågor hos barn under projektet, utvecklat sin förståelse och sitt synsätt på barns existentiella frågor på många sätt. Som ett exempel uppfattade många av studenterna i början av projektet att livsfrågor/existentiella frågor i princip bara handlade om frågor om liv och död. Efter studien hade de utvecklat och vidgat sin syn på barns existentiella frågor väsentligt. ”Frågorna om livet kan vara uttryck för en existentiell undran hos barn även om en del frågor inte direkt kan hänföras till det existentiella området” (Pramling et al. 1995, s.132). Studenterna har nu börjat se den existentiella dimensionen hos frågor som handlar om andra livsfrågeområden som till exempel identitet, ensamhet, kamratskap, likhet/olikhet, miljöfrågor, världen, krig osv. De ser också hur livsfrågor kan genomsyra vardagen och barnens upplevelser i den (Pramling et al. 1995, s.132-133).

Under min fältstudie, som pågick under tre veckor, upplevde jag själv en förändring där jag upptäckte nya nyanser av vad barns existentiella livsfrågor kan innebära och hur de kan ta sig uttryck. Jag blev förvånad över att barnen reagerade med sådan omedelbarhet och öppenhet inför det som vi presenterade under denna period. Det kunde vara inför en saga, en bild, en figur eller en frågeställning. Ofta hade de också en väldigt lekfull och associativ inställning i förhållande till det som de mötte. Ett exempel på detta var när en pedagog tog med sig figurer hemifrån ifrån olika länder och religioner som han presenterade på en samling:

Ped: *Vad är det här för figur tror ni?*
Tage: *Oh..Jesus.. Oh my god!*
Elton: *Vad mycket huvuden.. ett här och ett där!* (visar på sig själv).
Ped: *Vad kan det vara då?*
Alfred: *Näsan går ju upp här, så det kan nog vara en enhörning.*
Flera: *En elefant!*
Alice: *En elefantmänniska!*
Elton: *Den har två, tre, fyra…*
Eva: *En gud!*
Ped: *En gud….*
Alma: *En gud… (mumlar)*.
Johan: *En gudelefant!*
Alfred: *En elefant som är död.*

Pedagogen tar fram en till figur (Jungfru Maria) som är bakom ett litet dörrpar på en plakett.

Ped: *Nu ska vi öppna och se om ni känner igen.*

Tage: *Klocka!*

Elton: *Tavla!*

Ped: *Ja, en slags tavla. Vem är på tavlan?*

Petter: *Marcus Winnermark*!

Ped: *Marcus Winnermark? Vem är det?*

Alma: *Men det är ju en flicka!*

Flera: *Jesus!*

Johan: *Det är en gubbe.*

Alfred: *Hon som är med på tavlan. På museet.*

Ped: *Har du sett nåt liknande på ett museum?*

Alfred: *I Paris. Det var en jätteful tavla som… man vet inte om tjejen är glad eller ledsen.*

Ped: *Kan det vara Mona-Lisa?*

Eva: *Mona-Lisa, låna-Lisa…*

Ped: *Ni har rätt. Det är en målad tavla. Och när jag var på ett museum i Spanien, då var nästan alla tavlor som jag tittade på…hundra eller tvåhundra stycken... Så var det den här figuren på nästan alla tavlor. Vem tror ni det är?*

Elton*: Jesus*.

Senare i visningen tar pedagogen fram en till bild på Jungfru Maria

Alice: *Det DÄR kanske är Mona-Lisa?*

Ped: *Finns det någon annan kvinna som är väldigt känd och brukar finnas på tavlor?*

Diskussioner i rummet.

Johan: *Det där måste vara Jesus.*

Ped: *Och vad heter Jesus mamma?*

Johanna: *Min mamma har ett tråkigt ansikte.*

Matilda: *Kristina!*

Alma: *Hon heter som min mamma. Vad heter min mamma nu igen… Emma!*

Johan: *Pappan heter Robert…. till Mona-Lisa.*

Alma: *Maria!*

Ped: *Maria… har ni hört!*

Göte: *Det är ju din mamma Alfred. Är din mamma, mamma till Jesus? Det visste inte jag!*

Ped: *Och vad är det här då?*

Elton: *Det är Mona-Lisa som har skägg.*

Tage: *Det där är Jesus!*
Alma: *Det är Gud.*
Tage: *Jesus ÄR en Gud*!
Ped: *Jesus är en Gud…*
Johan: *Min morfar är en Gud!*
Ped: *Min morfar är en Gud…*
Alice: *Det var en morfar som var trollkarl…*

Det existentiella i det naturvetenskapliga

Ett område som studenterna i studien *Förskolebarn och livsfrågor* förändrade sitt synsätt på var det naturvetenskapliga kontra det religiösa. Många av studenterna upptäcker under projektets gång hur livsfrågor eller till och med religiösa föreställningar förekommer i naturvetenskapliga frågor ”Vidare menar man sig upptäcka livsfrågor i barns uttryck för naturvetenkapliga frågor. Man pekar på att här kan finnas tankar som har med religiösa frågeställningar att göra” (Pramling et al. s.132). I mina båda berättelser ”Finnas i evighet” och ”Ingentinget” är det just naturvetenskapliga funderingar som leder över i det existentiella. I Hays definition av barns andlighet beskriver han hur existentiella frågor ofta föregås av olika typer av känslor och upplevelser. Han kallar dessa för ”awarness-sensing”, ”mystery-sensing” och ”value-sensing” (se definitioner) (Hay & Nye 2006, s.63-77). I stycket om mystery- sensing skriver han om hur olika upplevelser kan väcka känslor av förundran och vördnad (wonder and awe). Inom olika religioner kan man se att i genomförandet av ritualer, som t.ex. Nattvarden i Kristendomen eller recitation av Koranen i Islam, så kan syftet vara att nå dessa känslor av förundran och vördnad och helighet. Men också naturvetenskapliga upplevelser, som universums oändlighet, naturens variationsrikedom och solens upp och nedgång kan väcka denna typ av förundran och mysterium (Hay & Nye 2006, s.71). Hay påpekar att för små barn spelar inte uppdelningen i kategorier av det vardagliga och det djupsinniga någon roll. Vardagliga fenomen som en tändsticka som tänds, vatten ur en kran eller lampa som tänds kan också väcka djupa känslor av mysterium och förundran (Hay & Nye 2006, s.72). På så sätt kan även naturvetenskapliga fenomen vara existentiella, beroende på vem som upplever dem.

I alla mina gestaltningar finns det en sorts konflikt mellan ett naturvetenskapligt och andligt/religiöst perspektiv med. Åtminstone hos mig själv.

I berättelsen ”Finnas i evighet” har jag en underliggande osäkerhet omkring hur jag ska bemöta Edwins tankegång och över åt vilket håll man ska gå vidare i situationen. Vi började med ett naturvetenskapligt spår som sedan ledde till ett existentiellt. Vilket ska man välja att följa upp? I ”Ingentinget” uppstår en laddning mellan pappan och barnet som just handlar om naturvetenskapligt kontra existentiellt/andligt/religiöst som jag inte heller riktigt vet hur jag ska förhålla mig till. I ”Barnens Bibel” blir det en laddning i mig själv omkring det religiösa språket. Jag frågar mig om denna konflikt inte skulle behöva finnas i lika hög grad om man utvidgade sin förståelse av hur existentiella frågor kan se ut och att det kanske inte behöver finnas en motsättning mellan det andliga/existentiella och naturvetenskapliga. Det existentiella kan se ut och uttryckas på många olika sätt. I Förskolebarn och livsfrågor lyfter författarna att en orsak till motsättningen mellan det naturvetenskapliga och religiösa är att man inte uppfattar det religiösa språkets symboliska karaktär. De la inte fokus på detta i projektet eftersom det handlade om små barn, men reflekterar ändå över om detta är en möjlig väg att minska gapet (Pramling et al. 1995 s.170).

Språk och uttryck för det existentiella

I de situationer jag beskrivit i mina gestaltningar och även i mötet med barnen under min fältstudie hade jag en känsla av att någonting saknandes. Det är som en dimension som inte fanns. I mötet med Vera (i ”Ägget”) när hon beskriver hur hon tänker på var vi var innan vi föddes känner jag mig väldigt ordfattig i vår dialog. Min kollega däremot har ett språk som han har tillgång till och som är bottnat i det naturvetenskapliga och kunskaper om biologi. I berättelsen ”Ingentinget” famlar jag också när jag försöker lyfta för föräldern om barnets tankar. I ”Barnens Bibel” finns ett religiöst språk tillgängligt, men det är, upplever jag i den situationen, tabubelagt och inte tillåtet.

Hay beskriver i *The Spirit of the Child* hur forskningen omkring barns existentiella frågor och andlighet har svårigheter med att definiera och finna ord för det existentiella eller andliga, vilket han associerar till det västerländska skiftet från religiöst språk till sekulärt (Hay & Nye 2006, s.63-64). I den svenska forskningen på det här området sammanställd av Hartman i *Barns tankar om livet* utgår man ifrån barns tankar (som framkommit i olika insamlingsmetoder) och kommer fram till olika motiv som förekommer hos barnen, som ensamhet, mobbing, rättvisa, krig, döden etc. (Hartman 1986, s.105-137). Den forskningen, anser jag dock, lägger fokus på områden som barnens tankar kan ta sig uttryck i och inte på det språk som barnen använder för att uttrycka sina existentiella frågor.

Hay skriver om att vi i vårt sekulariserade post-kristna samhälle inte vet hur barn handskas med sina upplevelser på det här området ”How do they speak about it? What spiritual dialects do they use? How do these languages, relate, if att all, to religious language?” (Hay & Nye 2006, s.64). Utifrån intervjuer med barn i ålder 6-11 år har Hay och Nye kommit fram till ett begrepp för hur barns andlighet kan manifestera sig som de kallar ”signature spirituality”. De menar att barnens tankar och beskrivningar av det andliga eller existentiella kom fram på ett sätt som de inte kunde delas upp i kategorier utifrån ålder, kön, bakgrund, religion eller andra parametrar. Snarare blev uttrycken individualistiska och kopplade till barnens egna personligheter och uttryck som en personlig signatur (Hay & Nye 2006, s.94). Man kanske skulle kunna översätta det med ”personlig stil”, fast jag väljer att använda uttrycket signatur vidare. Det skulle också kunna kopplas till begreppet personlig livsåskådning som beskrivet av Hartman i *Barns tankar om livet* (Hartman 1986, s.160). Pramling et al. lyfter hur Hartmans begrepp handlar om hur alla har en egen personlig hållning till det existentiella frågorna i form av en livsåskådning som är formad av ens erfarenheter, synsätt och tankar. Hartman talar om olika inslag i ett livsåskådningssystem; människosyn, samhällssyn, gudsuppfattning, världsbild, värderingssystem och historiesyn (Pramling et al. 1995, s.10). Jag tycker mig se en liten skillnad i att det begreppet är lite mer kognitivt inriktat och handlar om uppfattningar och åsikter, medan Hays och Nyes begrepp tar in fler sidor i personligheten när de beskriver den ”stil” som barnen uttrycker det andliga eller existentiella med. När författarna i *Förskolebarn och livsfrågor* skriver att alla, även de yngsta barnen, har en livsåskådning tycker jag att det närmar sig Hays och Nyes begrepp. (Pramling et al. 1995, s.10). Jag tänker så i och med att de yngsta inte har tillgång till det verbala språket utan måste uttrycka det existentiella på andra sätt, kanske kroppsligt eller känslomässigt.

Signature spirituality som beskrivet av Hay och Nye handlar om hur hela ens personlighet hållning till livet och uttryck, präglar hur man förhåller sig till och uttrycker det existentiella (Hay & Nye 2006, s.93-98). I ett exempel från deras intervjuer var det ett barn som beskrev hur hon tänkte sig himlen med ett språk som var fullt av metaforer ifrån naturen, fantasifulla bilder, estetik och känslor. I intervjun var hela hennes livshållning präglad av just denna estetik. Hennes tankar och bilder var inspirerade av hennes sensoriska erfarenheter från naturen. Ett annat barns relation till det existentiella var präglat av grubblande omkring andliga dilemman och frågor om mening och hur allt hänger ihop. Han var en tänkande och reflekterande person även på andra områden.

I *Sprit of the child* gör de en längre beskrivning av intervjuerna som jag inte har plats att gå in på här. Men för varje barn framträder olika stilar som är unika för dem och präglade av deras erfarenheter och deras filosofi eller livssyn, men också deras kompetenser och sätt att förhålla sig till livet i övrigt (Hay & Nye 2006, s.94-97). Jag har också erfarenheter av att se de här sambanden. Som ett exempel tänker jag på ett av barnen som är med i berättelsen ”Barnens Bibel”. Han ställer oupphörligen frågor om allt han hör och drar det till sin spets. Hans förhållningssätt till livet överhuvudtaget präglas just av den nyfikenheten och sanningssökandet och ett behov av att få veta hur det egentligen förhåller sig genom att ständigt fråga ”varför då?” Likadan inställning har han till det existentiella när han ifrågasätter varför den barmhärtige samariten hjälper den skadade mannen och vad Gud är. Barnet i berättelsen om ”Ägget” är som jag uppfattade henne en eftertänksam person som gärna uttrycker sig i bildspråk och detaljerade teckningar. Så hennes existentiella frågeställning om var vi varit innan vi föddes tog sig uttryck i en detaljerad bild. Och hur är det här användbart att se det här? Nye skriver ”The practical implication is that one needs to enquire carefully about and attend to each child´s personal style if one is to ”hear” their spirituality at all.” (Hay & Nye 2006 s.98). Så när man bemöter barn kan man få en möjlighet att vidareutveckla diskussionen eller ämnet med ett ”språk” som barnet pratar.

I fältstudien uttrycker en av pedagogerna en svårighet omkring den abstrakta karaktären av de existentiella frågorna när hon skulle jobba med poesi med barnen. Hon beskriver att när hon brukar arbeta med poesi brukar hon ha mer konkreta frågor:

Jag brukar prata om att man skriver poesi med kroppen. Att det är jättemycket sinnen. Vad luktar det? Hur luktar hösten? Och här så är det väldigt svårt att använda kroppen.

Under själva grupptillfället verkar barnen dock inte ha så stora svårigheter att hitta ord för de abstrakta frågorna när de kommer igång. Utifrån frågan om var man varit innan man föddes använder sig barnen både av rent biologiska begrepp om att ligga i magen, men även av bilder om att ha varit ute i rymden och på andra planeter. I Nyes undersökning i *The Sprit of the Child* beskriver hon hur barnen använder sig av språk ifrån många olika områden för att uttrycka existentiella frågor och upplevelser som science fiction, litteratur, vetenskap och ekologi (Hay & Nye 2006, s.133).

Att bemöta barns existentiella frågor

Vetenskapsfilosofi som grund för praxis

I ”Ägget” bemöter min kollega Veras fråga om liv innan födseln genom att leda den från det existentiella området till det naturvetenskapliga. Det gör han genom att ge en biologisk förklaring på hennes frågeställning. Han antyder att hennes bild av att vi funnits i en sorts ägg innan vi föddes kanske kommer ifrån faktumet att vi faktiskt har varit ägg rent biologiskt i magen. Varför väljer han denna typ av bemötande? Thomassen beskriver i kapitlet ”vetenskap och praxis” hur olika inriktningar inom vetenskapsfilosofin kan influera och påverka vårt handlade i det som är yrkesutövandet i mellanmänskliga yrken, d.v.s. praxis (Thomassen 2007, s.153-218). Praxis som jag försöker tolka det i relation till existentiella frågor handlar om ett etablerat sätt att bemöta barnens frågor eller upplevelser både i situationer som uppstår spontant och i planerad verksamhet. Men praxis handlar inte bara om *en* handling. Thomassen skriver ”Enskilda handlingar är en del av praxis i den mån de ingår i *sammanhängande handlingssekvenser* som syftar till att förverkliga vissa mål” (Thomassen 2007, s.21). De här ”handlingssekvenserna” är inte bara något man utför själv utan de ingår i och är påverkade av ett sammanhang. Thomassen skriver vidare att ”Praxis är en kollektiv skapelse som enbart kan uppstå i interaktion mellan människor” (Thomassen 2007, s.31). Praxis bygger inte bara på mina kunskaper och erfarenheter utan på andras och till och med tidigare generationens erfarenheter och utövande av yrket (Thomassen 2007, s.31). Ett relaterat begrepp att ta upp i det här sammanhanget är diskurs. Den franske filosofen och idehistoriken Michel Foucault (1924-1986) skriver ”De är strukturer som formar områden av verkligheten och bestämmer vad som är vetbart, utsägbart och tänkbart inom ett avgränsat ”socialt, ekonomiskt, geografiskt eller språkligt området” vid en given historisk tidpunkt” (Foucault 1969, 1972 , se Thomassen 2007, s.137).

Så vad kan det vara för vetenskapsfilosofiska inriktningar som påverkar dels vilken diskurs som gäller dels vilken praxis som är gångbar när det gäller barns existentiella frågor? För att återigen återgå till Thomassens beskrivning så lyfter hon tre olika riktningar som kan ligga till grund för vår praxis och vårt förhållningssätt; det naturvetenskapliga idealet, hermeneutiken och fenomenologin och det posthumanistiska eller socialkonstruktivistiska.

Hon ger ett ledord till var och en av de tre olika riktningarna som jag tycker är väldigt talande och som går att relatera till bemötande av existentiella frågor: det naturvetenskapliga – *att förklara*, det hermeneutiska/fenomenologiska – *att förstå*, den konstruktivistiska – *att berätta*. (Thomassen 2007, s.153-219). Om jag går tillbaka till situationen i ägget där min kollega Anders bemöter Veras fråga genom att föra in en biologisk förklaringsmodell så tycker jag att man kan säga att han försöker hitta ett sätt att *förklara* hennes tankar och upplevelse. Han rör sig på så sätt inom en naturvetenskaplig praxis och diskurs. Jag själv försöker i situationen med Vera på ett sätt att *förstå* i och med att jag frågar henne om hennes upplevelse. Men jag söker även efter en *förklaring* fast inom en andlig ram (genom att säga att ingen vet om vi funnits innan vi föddes) snarare än en biologisk. Så trots att jag och Anders i situationen har olika synsätt på hennes upplevelse, utgår vi ifrån liknande praxis. Vi försöker hitta sätt att förklara den. Även om varje situation man möter i vardagen är komplex och unik är vi ändå, som Thomassen visar i kapitlet ”Vetenskap och praxis”, påverkade av olika sätt att förstå verkligheten som bottnar i olika vetenskapsfilosofier (Thomassen 2007, s.153-219).

Thomassen skriver om den totala dominans som det empiriskt naturvetenskapliga idealet haft inom forskningen och som även i hög grad påverkat de humanistiska och samhällsvetenskapliga områden och yrken inom vård och omsorg. Man kan se det idag t.ex. i mängden av försök att nå till det mätbara genom kvalitetsmätningar och fokus på evidensbaserad praxis (Thomassen 2007, s.168-169). Jag anser att det även kan ses på ett djupare plan i det som är våra möten med barnen. Att *förklara* saker och ting i vår vardag för barnen är förstås något vi gör hela tiden. Det är en naturlig del av vår praxis att vi använder vår längre erfarenhet och kunskap om världen till att reda ut och förklara olika ting och företeelser för barnen. Men när det gäller området existentiella frågor handlar det ytterst om frågor som inte har några tydliga svar och kunskap som är gränslös. I ”Ingentinget” verkar föräldern bli ställd när barnet har gått utanför den naturvetenskapliga förklaringen på universum. Jag blir också osäker över hur jag ska förhålla mig i situationen som då blir laddad. Känslan jag får blir att tankarna han har nästan är förbjudna. Och det är också förbjudet för mig att lyfta dem. Varför är det så? Hay skriver i *The Spirit of the Child* om sekulariseringens påverkan på andlighet och hur sekulariseringen i västvärlden är nära förbunden med utvecklingen av naturvetenskapen och den naturvetenskapliga metoden.

Ursprungligen, skriver han, handlar begreppet sekularisering om hur religionens institutioner sedan den Europeiska renässansen tappat i makt och inflytande. (Hay & Nye 2006, s.35). Detta systemskifte har även en påverkan på hur vi uppfattar även våra egna upplevelser. Hay skriver ”At least since the eighteenth century there has been a conflict between the demands of intellectual honesty on the one hand and the sustaining intuition of the spirit on the other” (Hay & Nye 2006, s.35). Att ha tankar och känslor och upplevelser som inte är förklarbara inom den naturvetenskapliga ramen blir då inte tänkbara. Och trots att vi inom förskolan på de flesta ställen och utifrån läroplanen har en praktik som delvis är präglad av och strävar efter ett socialkonstruktivistiskt perspektiv – där kunskap ska skapas i barnet och vi gemensamt skapar kunskap tillsammans, där allas *berättelser* i viss mån är giltiga - så verkar det inte riktigt gälla när det gäller det existentiella. Där blir det istället, enligt min erfarenhet, ofta att man snabbt söker förklaringar.

I den tidigare beskrivna situationen från fältstudien där min kollega presenterar figurer från olika världsdelar och religioner uttrycker sig barnen fritt och associationer är vilda och spretiga. Men där har pedagogen innan reflekterat över sitt förhållningssätt och försökt att hålla sig ifrån snabba förklaringar. I viss mån förklarar eller antyder han vissa saker eller lyfter vissa fakta, t.ex. om Jungfru Maria och Mona-lisa, men han gör ändå ett medvetet val att stå tillbaka med sina förklaringar. I den uppföljande intervjun säger han;

Nej, det var väl lite mer att inte försöka säga för mycket om saker. Jag försökte hålla mig från att säga vad det var för sorts gudar och vad dom hette. Det kan ju vara lite svårt ibland… att återhålla sig själv från att berätta vad det egentligen är.

I en annan intervju lyfter en annan pedagog två olika möjliga förhållningssätt:

Jag: *Men om man har barn som frågar… är det här på riktigt eller inte på riktigt, om t.ex. änglar?*
Ped: *Då brukar jag alltid säga att; en del tror si, en del tror så och det är upp till en själv vad man vill.*
Jag: *Men är det viktigt att alltid säga så?*

Ped: *Det beror på vilket barn man har framför sig. Vilka man pratar med. En del tror ju väldigt mycket på änglar när man har en nära anhörig som har gått bort. Och då tycker jag att man kan hålla med. Men är det någon som säger; finns det verkligen? Då måste jag ju kunna säga; att det finns dom som tror så.*

Om jag tolkar hennes första förhållningsätt att svara barnet med ”en del tror si och en del tror så” utifrån mina tidigare tankar om olika diskurser så anser jag att hennes svar bottnar i en naturvetenskaplig förklarande diskurs, där man håller sig neutral och öppen tills fakta är bevisade. Och eftersom det inte finns några tydliga fakta eller någon yttersta sanning inom det här området (ännu i alla fall) är man helt öppen. Det tror jag är ett svar som många kan känna igen sig och som jag ofta hör. Jag har själv sagt det många gånger just i syftet att presentera och tydliggöra för barnen att det finns olika synsätt och perspektiv på livsfrågorna. I *Förskolebarn och livsfrågor* skriver författarna att i princip alla förskolestudenter uttrycker i de inledande intervjuerna ”en föreställning om att ge barn många alternativ, så att de själva ska kunna välja när de blir mogna för det” (Pramling et al. 1995, s.166). Författarna påstår dock, att utifrån socialisationsforskning formas inte livsåskådningar genom att få fakta om olika perspektiv som man sen kan välja ifrån. ”En livsåskådning utvecklas snarare i relation till de värderingar och erfarenheter man möter när man är liten. Varje ny erfarenhet utvecklar barns världsbild och förändrar denna allt efter nya erfarenheter och förhållande till människor som står dem nära” (Valsiner 1989, se Pramling et al. 1995, s.166). Där frågar jag mig om det inte är viktigt att presentera en mångfald? Enligt författarna i *Förskolebarn och livsfrågor är* mångfalden viktig och att det *är* ”variationen av uppfattningar som gör att barn kan bli medvetna om sitt eget tänkande” (Doverborg & Pramling 1995, se Pramling et al. 1995, s.166). Men de lyfter också att det måste till en mer personlig aspekt när det gäller existentiella frågor, ett möte (Pramling et al. 1995, s.167).

I det andra intervjusvaret där barnet möjligen skulle tro på änglar, går pedagogen i tanken barnet till mötes och släpper att det måste finnas en förklaring (obestämd eller bestämd) och försöker istället *förstå* och utgå ifrån där barnet är. Med ett fenomenologiskt begrepp utgår hon ifrån barnets upplevda livsvärld i sitt bemötande. I praktiken tror jag att vi ofta rör oss emellan de här olika formerna av bemötande; att förklara och att förstå (och söka en djupare förståelse). Men när ska man göra vad? Jag tittar vidare på den praktiska kunskapens teori.

Den praktiska kunskapen i relation till barns existentiella frågor

"The craft of questions, the craft of stories, the craft of the hands - all these are the making of something, and that something is soul. Anytime we feed soul, it guarantees increase" (Pinkola Estes 1997, s.14).

I metoddelen diskuterade jag den praktiska kunskapens teori och begreppet fronesis i betydelsen praktisk klokhet. Nilsson skriver att ”Detta innebär också att fronesis endast existerar i relation till en konkret handlingssituation” (Nilsson 2009, s. 48). Han skriver vidare att det är när vi hamnar i ett dilemma som vi behöver fronesis. Och eftersom vi redan står i en handlingssituation så är inte frågan *om* vi ska handla utan *hur* vi ska handla (i förhållande till detta dilemma) (Nilsson 2014, s.48). När Svenaeus beskriver Aristoteles olika kunskapsformer kopplar han fronesis till *när* man skall handla (Svenaeus 2009, s.20-21). Detta tolkar jag delvis som en förmåga till timing. När ska man dela med sig av egna erfarenheter och tankar? När ska man ställa en fråga som leder vidare och när ska man vara tyst? För att relatera till den tidigare diskussionen om praxis; när ska man försöka förklara någonting och när ska man försöka förstå eller söka en vidare förståelse? Det är just en sådan fråga som man inte kan svara generellt på, utan där man måste använda sin erfarenhet och sitt omdöme i varje situation och som kan vara så svårt att avgöra. Ett exempel på rätt timing skulle kunna vara när pedagogen Johanna i berättelsen ”Funnits i evighet” väntar in rätt ögonblick för att ställa frågan ”Det var intressant det där du sa. Vill du berätta mer om det?” Vilket sedan leder till att diskussionen öppnas upp för de andra som deltar. Hon väljer i det läget att låta gruppen skämta och vara rörig en lagom lång tid för att sedan med en öppen fråga föra tillbaka dem till ämnet.

Ett liknande dilemma uppstod under fältstudien när en av pedagogerna höll i en grupp för att skriva poesi utifrån existentiellt tema. Pedagogens metod gick ut på att ställa öppna frågor av existentiell karaktär till barnen som de kunde reflektera över och sedan teckna och måla utifrån. Det kunde vara frågor som ”var fanns du innan du föddes?”, ”varför lever vi?”, ”vad händer när man dör?” När hon i början av tillfället ställde sina frågor var barnen väldigt flamsiga. Ett barn upprepade bajskorv på varje fråga och de andra skrattade. Hon bemötte det med att ta upp frågan om bajs och fråga var det kommer ifrån och vad det är egentligen.

I intervjun efteråt sa hon att hon tyckte:

.. att sådana här situationer, där barnen flamsar, kan vara väldigt svåra att veta hur man ska förhålla sig till. Det är också svårt att veta om bajset hade med det existentiella att göra... för det finns ju i det här kretsloppet.

Hennes öppna inställning och bemötande i detta ledde till att barnen lugnade sig och började så småningom försöka reflektera över hennes frågor. Men det var särskilt när de började måla som diskussionen på riktigt kom igång. Då ställde t.ex. barnet som tidigare upprepat bajskorv nu frågan ”*varför måste man dö*?”. Hon ställde frågan flera gånger; ”*varför måste man dö*?”. Det verkade skapa tankar hos de andra och ett av barnen kommenterade till slut ”*För att hjärtat slutar slå*.” Jag tycker mig ha sett både under fältstudien och i min erfarenhet i förskolan hur barnens förhållningssätt inför de existentiella frågorna kan vara väldigt snabba växlingar mellan skämt och allvar. Hay kommenterar i *The Sprit of the Child* att detta är en del av den sociala processen i barndomen i vilken barnen anpassar sig till populärkulturen. ”Children emerge from infancy with a simplicity that is richly open to experience, only to close of their awarness as they become street-wise. To be open is to be vulnerable. Its contrary is to ”know the score”, to know how to look after yourself in a hostile environment” (Hay & Nye 2006, s.33). En annan aspekt av det som jag tänker på utifrån min egen erfarenhet är att barnens sätt att vara lekfulla och respektlösa inför ämnet kan vara en bra metod att faktiskt närma sig abstrakta och komplexa frågor som kan vara både allvarliga och svåra. Och en del av den praktiska kunskapen kan vara att intuitivt uppfatta detta och spela med flamset en stund tills man kan hitta olika vinklar och ingångar.

En annan del av den praktiska kunskapen handlar om själva hantverket. Med Aristoteles begrepp ”techne.” Hur kan man planera en grupp som ska handla om existentiella frågor. Vilket material ska man använda sig av och varför? I gruppen som arbetade med poesi arbetade pedagogen med att ställa öppna frågor i kombination med att måla. Och det var när barnen målade som deras reflektioner kom igång ordentligt. I *The Spirit of the Child* skriver Hay om betydelsen av fantasi och skapande i relation till det existentiella ”To investigate mystery requires the imagination to conceive what is beyond the known and what is ”obvious” (Hay & Nye 2006, s.73).

En annan pedagog väljer under fältstudien att arbeta med berättelse och konstruktion i en frågeställning om gott och ont. Hon börjar med att läsa berättelsen om när Moses blev jagad av Farao från Bibeln och efter det får barnen en utmaning att bygga ett gott hus och ett ont hus. Hon säger i den uppföljande intervjun:

”*Jag tycker att det är bra att jobba i olika material. För jag tänker att uttryckssättet kan bli olika från barnen, beroende på vilket material man har*.”

Om man kopplar den tanken till min tidigare diskussion om ”signature spirituality”, kan det vara viktigt att erbjuda olika material eftersom olika barn har olika sätt att uttrycka det existentiella på. Under själva gruppen så säger pedagogen väldigt lite. Först läser hon berättelsen med ett ganska lågmält tonfall och utan att ställa några frågor eller förklara något. Och efter det observerar hon bara när barnen bygger sitt hus. Barnen delar själva upp i sig i två grupper och börjar bygga husen utan några uppenbara konflikter och utan så mycket ord. Jag själv, som brukar vara ganska interaktiv med barnen och ställa mycket frågor och lyssna mycket, kände att jag blev lite nervös när jag hörde henne läsa berättelsen rakt av utan kommentarer. Både över det som jag upplevde som brist på det interaktiva och för det religiösa (precis som jag också blev när jag läste Barnen Bibel i mina gestaltningar). I och med att jag stod tillbaka och observerade kunde jag se och uppskatta att det blev en väldig intensiv stämning i det där tysta läsandet och byggandet. Jag frågar henne vidare i intervjun hur hon tror att barnen förhåller sig till en så pass svår berättelse?

Jag tror att många av dom tycker att det är intressant. För många av dom har ju koppling till död. Antingen nån mormor eller morfar eller någon annan släkting. Sen i dagens samhälle så översköljs man av nyheter av allt möjligt. Och barnen idag har ganska god kontakt med olika tekniska material. Så jag tror att dom hör omkring. Så det är inget konstigt. Jag tror att man kan prata om allt med barn.”

I sitt uttalande och i sin praktik visar hon, tycker jag, en tillit till att barnen kan närma sig den existentiella frågeställningen på sitt eget sätt. Hon lät också barnens egna uttryck komma fram i sin grupp genom att hon valde form för skapande utifrån frågeställningen och barnen.

Nu har vi jobbat en del med teckning. Jag tänkte att byggande skulle vara bra med gott och ont. Man uttrycker ju andra saker med händerna än man gör med en penna”.

Jag tänker att ibland kanske mitt eget interaktiva och ganska verbala förhållningssätt till barnen kan vara en liten undanflykt ifrån att våga stanna kvar i känslan och vara i det som är komplext, svårt och inte har några tydliga svar. Det kanske också är ett behov av att allt måste formuleras i ett verbalt språk och abstraheras för det är där ”lärandet” ska sker. När jag iallafall efteråt frågade barnen om deras hus sa de om det ”onda huset” att

Det är ett fult hus för onda människor bor i fula hus.”

Om det ”goda huset” sa de att:
Vi ska bygga jättefint. Det finns ett tyst rum, där det inte finns något tjat”.

Reflektionens roll

I berättelsen ”Funnits i evighet” reflekterar jag under samlingen i mig själv över hur man kan förhålla sig till Edwins fråga, likaså gör nog min kollega Johanna. Efter samlingen har vi en kort diskussion om vad som hände där vi mest bekräftar att det blev väldigt spännande tankegångar hos barnen. Under vår pedagogiska reflektionstid diskuterar vi hur vi kan gå vidare i lärandet utifrån det som hände. Vi planerar hur vi kan gå vidare med olika sätt att arbeta med begreppet tid. Vad vi *inte* reflekterar över är vad som hände utifrån ett existentiellt perspektiv och hur vi skulle kunna gå vidare med det som hände på samlingen ur den aspekten. I artikeln ”Om närvaro och distans i förskolan” skriver Eva Schwarz och Carl Cederberg om reflektionens roll i förskolan. De lyfter fram fyra olika former av reflektion som finns i förskolan: Reflektion-i-handling, reflektion över handlande, reflektion över reflektion och kritik (Schwarz & Cederberg 2013, s.3). Begreppet reflektion-i handling tar de från den amerikanska filosofen Donald A Schön som visade på att man inte alltid behöver distansera sig för att reflektera (Schön, D, A 1983, se Schwarz & Cederberg 2013, s.3). Tvärtom sker en stor del av reflektionen i mellanmänskliga yrken i farten. Schwarz och Cederberg lyfter också fram vikten av närvaro. ”Bara om det finns en närvaro i situationen kan man reflektera över den på ett djupt sätt” (Schwarz & Cederberg 2013, s.2). Då handlar det både om att vara närvarande med barnet och i det som undersöks. Ett exempel på det, tycker jag, är pedagogen som är helt närvarande med barnen när hon först läser en berättelse och sedan är med dem i deras byggande av onda och goda hus. Hon är inte upptagen av en mängd andra saker i den situationen, inklusive sina egna perspektiv. Fokus ligger på berättelsen, barnen och byggandet. Samtidigt sker en pågående inre reflektion hela tiden över hur mycket hon bör delta eller inte och när hon ska ge respons eller inte.

Den andra formen av reflektion som Schwarz och Cederberg skriver om är reflektion *över* handlande. Där lyfter författarna vikten av att få andras perspektiv på sitt handlande. De betonar också att man måste ha begrepp att reflektera med och att man förstår reflektionens syfte (Schwarz och Cederberg, s.2). Den reflektionen kan också ske i farten med en kollega genom att man snabbt diskuterar igenom det som hände, men även på det som är avsatt reflektionstid. Om jag tittar bara på det som är den existentiella biten i relation till det som handlar om att ha begrepp och förstå syftet av reflektion, så lyfte jag tidigare att jag upplevde att det saknades ett språk för att beskriva det existentiella eller livsfrågor i dagens samhälle och som följd på förskolan. Och om det är så att man behöver ha ett språk inte bara för att beskriva själva det egna handlande i pedagogiska termer utan också ett språk för att lyfta innehållet, så är det inte så konstigt att vi dels inte diskuterar det som hände på samlingen i berättelsen ”Finnas i evighet” ur existentiellt perspektiv och dels inte går vidare med det. Det saknas språk och det saknas begrepp. Det finns vissa begrepp att tillgå som också är de begrepp som används i läroplaner och lärodokument genom åren. Det är t.ex. ”livsfrågor”, ”livsåskådning” och barns ”meningsskapande.” Det är potentiellt användbara begrepp även om de enligt min erfarenhet inte används så mycket i våra vardagliga reflektioner och inte är så etablerade. Det är dock väldigt breda begrepp. I den engelska forskningen gjord av Hay och Nye försöker man utifrån intervjuer och observationer med barn hitta nya begrepp för det som är barnen existentiella uttryck och upplevelser i en postreligiös/sekulär tid. Jag har tidigare gett exempel på några: ”value-sensing”, ”mystery-sensing” , ”awarness-sensing” och ”signature-spirituality”. Ett annat begrepp och centralt i Nyes undersökning är ”relational concioussness” (Hay & Nye 2006, s.108-128). Jag vet inte om dessa begrepp skulle kunna vara användbara i den svenska förskolans kontext och i våra reflektioner. De har varit användbara för mig i reflektionen över vad som försiggick i mina gestaltningar.

I Schwarz & Cederborgs tredje kategori ”reflektion över reflektion” handlar det, som jag uppfattar det, om att gå ett steg vidare och reflektera över de mönster, normer, diskurser, tankegångar och historia som ligger bakom hur vi agerar i verksamheten (Schwarz & Cederberg, s.3-4). När det gäller existentiella frågor är det väl här man bör ha en etisk reflektion omkring bemötandet av barns existentiella frågor. Det finns mycket etiska frågor som omgärdar de existentiella frågorna på förskolan. Det kan handla om religion, olika livsåskådningar som krockar med varandra, relationen mellan förskola och familj etc. Jag reflekterar över om det är möjligt att det är kombinationen av dessa olika delar som samspelar för att skapa det tabu och osynliggörande kring ämnet som råder.

Men om man ska kunna hitta sätt att bemöta barns existentiella frågor med nya metoder och kanske nya begrepp så bör de etiska aspekterna lyftas till ytan, anser jag. Ett sätt att börja är att titta på sin egen livsåskådning. Det är lätt att bli subjektiv när det handlar om livsåskådning och ens förhållningssätt till existentiella frågor. Det är starkt känslomässiga frågor många gånger och precis som för barnen har kanske även vi vuxna byggt upp en livsåskådning utifrån erfarenheter och relationer i livet snarare än genom logiska argument och åsikter. I *Förskolebarn och livsfrågor* får studenterna diskutera omkring vilken beredskap en pedagog bör ha för att möta barnens frågor. De utgår ifrån en text som lyfter tre aspekter; att vara medveten om sin egen livssyn, att ha funderat över hur den egna livssynen ska hanteras i mötet med barns frågor och att ha kunskaper om olika trossystem och uppfattningar (Pramling et al. 1995, s.112). I projektet i *Förskolebarn och livsfrågor* så gör de också ett antal värderingsövningar för att bli medvetna om vilka värderingar som styr deras handlingar (Pramling et al. 1995, s.109). En fråga som kom upp starkt handlande om påverkan på barnen. Bör man till exempel uttrycka sin egen tro, livsåskådning eller tanke om olika saker? Efter att ha gjort värderingsövningarna så framträdde det att det kan finnas väldigt olika syn på vad ”påverkan” kan innebära. En del tyckte att man påverkade bara genom att uttrycka en stark känsla över något, en del tyckte bara att man påverkade om man medvetet ville förändra någons uppfattning medan andra tyckte att man ändå påverkar hela tiden och att om ett barns ställer en rak fråga så bör man inte undvika frågan utan svara barnet (Pramling et al. 1995, s.114-115). I läroplanen står det under rubriken SAKLIGHET OCH ALLSIDIGHET ”Barn i förskolan ska inte bli ensidigt påverkade till förmån för den ena eller åskådningen. Därför ska undervisningen vara saklig, allsidig och icke-konfessionell” (Skolverket 2018, s.6).
Det tänker jag att man har som en självklar och viktig utgångspunkt. Samtidigt anser jag att det i praktiken är mer komplext än så. Jag frågar mig hur man kan vara ”saklig” omkring dessa frågor och vad det i så fall skulle innebära. Om en livsåskådning formas i det som är riktiga erfarenheter och riktiga möten, som författarna i *Förskolebarn och livsfrågor* och Hartman påstår så måste det få finnas fler sidor än bara saklighet, t.ex. känslomässiga erfarenheter i mötet med barnen. Hay och Nye beskriver också området som bestående av många fler dimensioner än bara åsikter och uppfattningar t.ex. känslomässiga och kroppsliga (se definitioner) (Hay & Nye 2006). Jag vet inte om det kan finnas enbart ”sakliga existentiella frågor” egentligen.

Vilka forum finns då för att göra en etisk reflektion? Det är inte något man hinner göra på en planeringstimme i veckan. Kanske är det något som kan göras i större sammanhang på t.ex. nätverksträffar och dylikt? Kanske är det ett personligt ansvar som är en del av yrkesrollen? Om man knyter tillbaks till den första punkten, reflektion-i-handling så kanske det också är något som också kan ske kontinuerligt i mötet med barnens frågor och upplevelser om man är öppen för dem. Ett eget exempel på när jag utifrån ett möte behövde reflektera eller omvärdera, var en gång när vi i en grupp läste och diskuterade utifrån boken ”Döden” av Pernilla Stalfeld. Då frågade ett barn vad jag tror om liv efter döden. Jag sa vad jag själv trodde, men sa också att det finns olika uppfattningar om den här frågan: ”*Caroline t.ex. tänker annorlunda*”, sa jag. På vilket han svarade; ”*Vad händer om hon har rätt och du har fel?”* Denna fråga ledde till en reflektion över hur jag kommunicerar omkring hur jag tänker. Uppfattade barnet att det bara finns två ståndpunkter i det här p.g.a. hur jag uttryckte mig? Och hur tänker jag själv egentligen, finns det bara två ståndpunkter? ” I mötet med barns frågor om livet tvingas vi emellertid till att också möta våra egna frågor” (Pramling et al. 1995, s.12). Så reflektion är väl alltid en sorts cirkulär process som Schwarz och Cederberg skriver mellan närhet och distans (Schwarz & Cederberg 2013). Men om det är ett starkt tabu omkring ämnet så kanske man inte ens går in i närheten av ämnet och då kan det inte heller bli någon reflektion. Därför tänker jag att vi måste våga närma oss ämnet utifrån där vi är och inte bara ”sakligt” – för att en etisk reflektion ska kunna komma igång.

Det jag också tänker utifrån hans fråga till mig är att barn ofta, enligt min erfarenhet, frågar om och vill gå till det som är mer personligt angeläget när det gäller sådana här frågor. Det är också i linje med begreppet existentiella frågor som just ”personligt angelägna”. Enligt min erfarenhet söker sig barnen ofta till brännpunkten både personligt och i olika resonemang. Det tycker jag för tankarna till frågan om privat, personligt och professionellt i ens yrkesroll. Min förståelse av de begreppen utifrån min egen utbildning är att man bör vara professionell och inte privat i sitt förhållningssätt. Men man får vara personlig. Var gränserna går i detta skulle kunna bli en lång diskussion och bör väl också vara med i en etisk reflektion. I *Förskolebarn och livsfrågor l*yfter författarna frågan om den privata karaktären av livsfrågor. ”Vi menar att den personliga eller privata aspekten i mycket utgör en kärnfråga till de svårigheter som vuxna upplever i mötet med området” ... ”Dessutom har vi vuxna införlivat vårt samhälles tabubeläggning och privatisering av vissa frågor” (Pramling et al. 1995, s.12).

Om man då t.ex. ser på situationen i fältstudien med pedagogen som tog med sig sina egna figurer hemifrån för att presentera på en samling så tycker jag att han var personlig men inte privat. Och att han verkligen var personlig gjorde också diskussionen väldigt levande och intressant. Den blev på riktigt och barnen blev väldigt engagerade. Likaså var pedagogen som läste ur Bibeln för barnen personlig i sitt förhållningssätt. Hon hade själv, berättade hon i intervjun, läst Bibeln från pärm till pärm utifrån ren nyfikenhet och valde utifrån det vilken berättelse hon tyckte skulle passa. Läsningen blev på så sätt laddad och spännande och utgick ifrån henne. Den tredje pedagogen i fältstudien använde sig av sina erfarenheter av att arbeta med poesi, dels själv och dels tillsammans med barn. Jag tycker också att pedagogen i ”Ägget” var personlig när han delade med sig av sina tankar och biologiska kopplingar till Veras tankegångar. Även om det var i ett försök att ”förklara” så var det utifrån hans egna intressen. Och det var också då som Vera blev intresserad. Det får mig att tänka att jag själv kanske skulle jag kunnat vara mer personlig i flera av situationerna i mina berättelser, t.ex. i situationen ”Barnens Bibel”. Men eftersom ämnet vid det tillfället inte varit uppe i någon form av etisk reflektion så kände jag mig oförberedd och oklar över hur jag skulle förhålla mig. Om man tänker på begreppet ”signature spirituality” igen där barnen har olika ingångar till det existentiella utifrån sina olika personligheter, så är det möjligt att det är så för vuxna också. Att våra personliga intressen, kompetenser och personliga preferenser färgar vårt sätt att förhålla oss till existentiella frågor. Och att det är där som ett intresse och ett möte kan ske mellan barn och vuxna. Det tycker jag skiljer sig mycket ifrån att vara alltför privat och gå in på sina problem eller privata trosföreställningar med barnen.

Möten

”Allt verkligt liv är möte” (Buber 2013, s.18)

Om man utgår från teorin om livsvärldar och hur det handlar om *förståelse* så kan ett möte ibland handla om att förstå barns livsvärldar. Och när det är svåra frågor och krissituationer så är det en så viktig aspekt att ta in, där man verkligen tar in den livsvärld som personen/ barnet utgår ifrån för att kunna ge ett riktigt bemötande. Som när pedagogen i intervjun håller med barnet som haft någon anhörig som dött att änglar finns.

Om man tittar på att formandet av en livsåskådning sker genom möten med människor och erfarenheter, kan man också titta på vad ett möte är och vad som kan ske i ett möte. Jag utgår ifrån Brendan Hydes tolkning av Gadamer när jag skriver om hans idéer om möten. (Hyde 2008). Enligt Hyde ser Gadamer ett möte som en sorts konversation. Ursprungligen handlande Gadamers tankar om texttolkning och mötet mellan läsaren/forskaren och texten. Det kan också i fenomenologisk tradition vara mellan en forskare och ett ”livsuttryck” där ett utbyte sker. I ett mänskligt möte sker denna *konversation* mellan två eller fler personer. Ämnet är då i kontroll medan de som är i dialog med varandra följer ämnets spår. Båda dialogpartnerna bidrar på olika sätt i ett utbyte där man genom mötet med den andre får syn på och kanske ifrågasätter sina egna förutfattade meningar, vilka man kanske inte kunna få syn på, på något annat sätt än i mötet (Hyde 2008, s.65). Som när jag fick syn på min egen kommunikation och mina egna tankar när barnet frågade mig ”vad händer om du har fel?” Utifrån nytt perspektiv kommer en ny förståelse och nya tankegångar. Han beskriver det som kan ske i den här konversationen med en metafor om spel och lek där deltagarna dras in spelets eller lekens makt och inte har någon kontroll över hur den ska sluta. (Hyde 2008, s.65-66). Där tänker jag på mötet mellan pedagogen som presenterade sina figurer för barnen och barnens lekfulla associationer och pedagogens tankar, kommentarer och utslängda frågor hela tiden ledde vidare. Likaså i poesigruppen där barnen lekte med, utmanade och associerade tillsammans utifrån pedagogens frågor. ”Middle space” eller ”mellanrum” blir också ett viktigt begrepp för Gadamer i det här mötet för det är där förståelse uppstår. (Hyde 2008, s.66). I situationen i ”Funnits i evighet” rör sig diskussionen om tid och evighet. Men i och med att ett barn ställer frågan om vi själva kan ha funnits i evighet så uppstår den frågan och finns emellan oss som ett område att ställa våra tankar och uppfattningar mot. När barnen tillsammans bygger olika hus som ska symbolisera gott och ont så blir själva konstruerandet av husen ett mellanrum mellan barnen där ny förståelse kan uppstå. Man kan också se på när det där mellanrummet är delvis stängt som i situationen i ”Ägget” där det, som jag uppfattar det, finns underförstådda hinder mot vad man får tro eller tänka emellan oss. Även om dessa hinder huvudsakligen finns i mig, så finns de där i alla fall. Likaså i situationen där pappan ska hämta sitt barn i ”Ingentinget” där vissa sätt att uttrycka sig kanske anses som fel eller konstiga.

En annan målande metafor som Gadamer använder sig av är ”Fusion of horizons” - horisontsammansmältning. Han beskriver en horisont som den gräns som kan ses ifrån en viss utgångspunkt. Det är gränsen för den kunskap eller förståelse man har.

Om man flyttar utgångspunkten förflyttas också horisonten. Och kanske blir det att den nya horisonten smälter samman med den andra personens horisont i en ny förståelse (Hyde 2008, s.67). Det är inte lätt att hitta exempel på det. Det handlar väl om att en ny gemensam insikt uppstår som vidgar gränsen för vår förståelse och vår kunskap. Det jag kan tänka på är i berättelsen om ”Funnits i evighet” där en ny tanke uppstår att man kan koppla begreppet tid till sitt eget liv så som pojken gör. Det leder till att vi alla, i alla fall några i situationen, börjar fundera över vår egen plats i tiden. Ett barn kopplar det t.ex. till sina egna erfarenheter av tidlöshet inför en slakt. Man får syn på olika former av tidlöshet i den nya horisonten.

Filosofen, professorn och författaren Martin Bubers tankar omkring möten och människans och relationers okränkbarhet har haft stor påverkan på många områden. I boken *Jag och Du* (Buber 2013) inleder han med att särskilja vad som är unikt i en relation mellan två (eller flera) människor i ett möte. Han skiljer på Jag-Du relationen och Jag-Det relationen. Han menar att den relation vi har till världen och alla dess ting kan kännetecknas som en Jag-Det relation där vi far omkring och gör en massa erfarenheter utan att egentligen bli påverkade på djupet av dem. ”Jag lär känna nåt och inget ändras däri” (Buber 2013 s.10). I Jag-Du relationen däremot påverkas allting. Vi kan inte ens finnas utan en Jag-Du relation. Jaget finns i relation till andra och till världen, men inte i sig själv. Buber menar vidare att Jag-Du relationen skapar ”relationernas värld” och att den består av tre delar eller tre sfärer: livet med naturen, livet med människorna och livet med den andliga världen. Relationen till naturen är bortom språk, i relationen mellan människor finns ett språk men relationen till det andliga är också bortom språk även om den kan skapa språk (Buber 2013 s.11). Om man ser på relationen till naturen använder han ett träd som exempel. Han beskriver hur man kan se ett träd som ett föremål; som en form, en rörelse, en art, som uttryck för en lag, som ett tal. Trädet är då ett *Det*. Men man kan också ingå i en relation med trädet som ett *Du*, om man ser det som en helhet och inte i delar. ”Istället är allt, bild och rörelse, art och exemplar, lag och tal och däri, oskiljaktigt förenat.” Han skriver vidare att trädet är en verklighet en riktig relation: ”Trädet är inte något intryck, ingen lek av min föreställning, inte något stämningsvärde, utan det finns där i sin verklighet som min motpart och har att göra med mig liksom jag med det – bara på ett annat sätt” (Buber 2013, s.13). Han påstår inte att trädet har själ eller någon annan livsform än sig själv: ”Mig möter ingen själ och ingen dryad utan trädet själv” (Buber 2013, s.13). Jag tar med det detta exempel för jag tycker att det är så talande för okränkbarheten i människan och naturen om man ingår i en relation med dem.

Men han skriver också om en Jag-Du relation med ”den andliga världen” (Buber 2013, s.11). Jag tar mig friheten att omformulera ”den andliga världen” i detta sammanhang till ”det existentiella”. Om man ser det som att man har en personlig relation till det existentiella och inte ”far omkring” och samlar erfarenheter och åsikter så är det kanske något som ska betraktas i sin helhet och inte plockas isär i delar. Om man t.ex. ser på bilden som Vera i berättelsen ”Ägget” hade som en vision om var vi var innan vi föddes, så kan man se den bilden som hennes relation till hennes existentiella frågeställning eller till ”den andliga världen” om vi skulle använda Bubers ord. Det är dels vi tre i rummet som ingår i en relation men den relationen utgår i det här mötet från hennes bild. Jag tänker att man kan betrakta hennes bild som Buber beskriver trädet, inte som en samling delar eller som en ”lek av min föreställning” utan som en verklighet, för henne.

Jag frågar mig utifrån det; vad bör man göra med det då? Ska man bara respektfullt stanna upp inför det? Ur en synvinkel kanske man ibland bör göra så. Men man borde också kunna ha en dialog och lyfta olika perspektiv på hennes bild eftersom hon också själv har frågor omkring det. Jag tror dock att det bör finnas en grundläggande respekt för hennes bild och hennes relation till det existentiella när man tänker på hur man ska bemöta hennes och andra barns existentiella frågor. I berättelsen ”Ingentinget” så ställde jag mig frågan om jag på något sätt svek ett förtroende och klev över en gräns när jag berättade om pojkens tankar på lunchen för pappan. Och med utgångspunkt från Bubers tankar så tycker jag att jag borde ha stannat upp och känt in om det var rätt eller inte innan jag delade med mig av hans tankar och hans bild till pappan. Jag anser att Bubers perspektiv om respekten inför den andra, din medmänniska och dennes relation till det existentiella är något att ha med när man tänker omkring existentiella möten på förskolan. Samtidigt uppkommer då frågan om viljan till ett respektfullt bemötande kan göra en så försiktig att man inte kan prata om eller lyfta djupa och svåra frågor? Barnen har ofta, vilket jag visat flera exempel på, en öppenhet, respektlöshet och till och med humor inför mötet med dom här frågorna, som just gör att perspektiven kan vidgas och öppna upp. Så när bör man ha respekt och när bör man vara respektlös? Det är nyanser som jag tror man måste använda sitt praktiska omdöme, fronesis och reflektion med andra för att komma fram till. Jag tänker att det borde vara möjligt att visa respekt för varje persons egen relation till det existentiella och de existentiella frågorna samtidigt som man kan förhålla sig med en sorts ”respektlöshet” och lekfullhet inför dem. Men för att göra det krävs nog en hel del reflektion både i sig själv och i tillsammans med andra.

Förskolan som arena för existentiella frågor

Utifrån projektet med blivande förskolestudenter i boken *Förskolebarn och livsfrågor* så framträdde en modell för hur studenterna såg på sin roll i relation till barns livsfrågor och bemötandet av dessa. I modellen finns tre kategorier av bemötande: 1: Den vuxne i fokus 2: Fokus på barnet och 3: Ett möte (Pramling et al. 1995, s.137). I de två första kategorierna med den vuxne i fokus finns ett spektrum av bemötanden från att helt undvika den existentiella frågan till att förmedla sin egen inställning. Och även om den vuxne intar en mer passiv hållning där man försöker hitta barnets utgångspunkter i kategorin fokus på barnet så finns i grunden ändå en förmedlande och förklarande inställning. I den sista kategorin ”ett möte” bekräftar den vuxne barnet i en förståelse men söker också att utveckla frågeställningen till ett och lärande eller en större förståelse (Pramling et al. 1995 s 137-143).

Jag tycker att det framgår rätt tydligt att författarna och kursledarna i detta projekt uppfattar den sista kategorin och typen ”ett möte med fokus på utveckling” som det som är det sätt man bör sträva efter i sitt bemötande av barnens livsfrågor. Författarna har också uttryckt att de ser livsfrågorna ur ett kognitivt lärande perspektiv (Pramling et al. 1995, s.11). Jag har också i den här essän betonat vikten av ett möte i relation till barns existentiella frågor/livsfrågor. Jag ställer mig dock i viss mån frågande till varför det måste vara ett fokus på lärande och utveckling? I Gadamers tankar om möten så uppstår en förståelse och kunskap efter en sorts lekfull konversation som leder sig själv utan strategi och mål. I Bubers syn på relationen till det existentiella så är det existentiella en relation med ett värde i sig som kanske till och med kan ta skada av att analyseras sönder i syfte att ”utvecklas”. Samtidigt så är det här en undersökning av barns existentiella frågor och pedagogers bemötande inom ramen för det som är förskolans värld. Det är en värld som består av en praktik som bygger dels på förväntningar ifrån de föräldrar som lämnar sina barn på förskolan och det samhälle som står bakom förskolan och vars styrdokument ska vägleda verksamheten. Med tanke på den ramen så kanske det ändå är så att barns existentiella frågor och bemötandet av dem bör anpassas efter den ram, den praxis och de diskurser som råder i förskolan om de ska få någon möjlighet att hitta ett uttryck. Eftersom lärande är det huvudsakliga mål läroplanen lyfter fram, ännu mer så i den senaste versionen av läroplanen (skolverket 2018), så är det kanske en ingång till och en möjlighet för att lyfta dessa frågor och upplevelser.

I och för sig har man också i Lpfö 18 lyft fram leken igen (lekens nämns 42 gånger i Lpfö 18) och dess värde i sig själv inte bara som en del i lärandet (Skolverket 2018). Och där kan man dra en parallell till de existentiella frågorna som ett värde i sig själva eller mötet som ett värde i sig.

Jag kan också tycka att det finns väldigt mycket fördelar med att ta ett kognitivt lärande perspektiv på livsfrågor som lyfts fram i *Förskolebarn och livsfrågor*, där man ser dem som ett ämne som alla andra ämnen. Det är ett sätt att ta sig förbi olika hinder för och tabun mot att lyfta existentiella frågorna på förskolan; som deras privata karaktär, rädsla för och okunnighet om religion, religiösa tabun, rädsla för att påverka barnen och begränsad syn på och kunnighet om själva livsfrågeområdet och hur existentiella frågor kan se ut. Om man generaliserar frågorna och tar ett lärandeperspektiv på dem blir de mer tillgängliga och möjliga att möta. En annan fördel, som jag ser, med att ta ett kognitivt och lärande perspektiv på de existentiella frågorna är att det ger en möjlighet till ett djupare och mer reflekterat bemötande. Om man bara visar en accepterande och lyssnande hållning där man bemöter frågorna där de dyker upp så ger det inte samma möjligheter och utmaning att lära sig mer och fördjupa sitt bemötande och även fördjupa barnens förhållande till dessa frågor. En annan fördel är att vuxna och barn kan lära tillsammans. I processen med att arbeta med dessa frågor på förskolan kan man kanske som jag reflekterade över tidigare se över och utveckla nya begrepp och ett nytt språk? Detta tänker jag dock inte att det bara behöver vara inom ramen för ett lärande. Det kan också handla om att man vidgar sin egen förståelse över vad barnen upplever. Jag tycker också det är intressant att Buber skriver att mötet med ”den andliga världen” skapar ord (Buber 2013, s.11). Kanske kan det inte uppstå några nya begrepp eller ord förrän man aktivt tar sig an och ingår i ett möte med de existentiella frågeställningarna?

Slutord

Jag vill avsluta med att återgå till den fjärde kategorin av reflektion som Schwarz & Cederberg skriver om i sin text *Om närvaro och distans i förskolan* ”Kritik”. Där kan man som pedagog reflektera över ”de strukturer som sätter ramarna för handlandet och den vardagliga reflektionen i förskolan kan vara sådan som är djupt rotade i samhället eller i vår kultur” (Schwarz & Cederberg 2013, s.4). Att reflektera över dessa strukturer kan då medvetandegöra dem och ge möjligheten att välja ett annat förhållningssätt till dem. Jag har tidigare i essän lyft att tabubelägningen och privatiseringen av området existentiella frågor som finns i samhället också finns i förskolan.

Jag har också varit inne på hur sekulariseringen av västvärlden påverkat samhället och i förlängningen förskolan vilket möjligen skapat en laddning och tabu omkring religion men också omkring existentiella frågor som en förlängning. Detta kan ha gjort dels att religion och existentiella frågor blir ett svårt ämne att ta upp och dels att det språk som religionen burit med sig historiskt omkring livsfrågor inte blir tillåtet. Samtidigt har inte ett nytt språk eller nya begrepp uppstått vilket lämnat ett sorts vaccum. Jag har också skrivit hur den naturvetenskapliga diskursen som dominerande modell i samhället kan påverka vårt förhållningssätt i mötet med barns existentiella frågor. Allt det här leder till, anser jag, till att barns existentiella frågor på förskolan blir ett osynliggjort ämne som undviks. Var och en får möta frågorna bäst hen kan. Det är inte något som finns med varken i gemensam planering eller i gemensam reflektion. Om man tittar på läroplanen så står det såhär ”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla förmåga att upptäcka, reflektera över och ta ställning till etiska dilemman och livsfrågor i vardagen” (Skolverket 2018, s.12). Hur man skall agera eller undervisa utifrån detta tycker jag är väldigt svårtolkat. Är kanske läroplanens lite vaga formuleringar inte tillräckligt kraftfulla eller tydliga för att motivera att det här är något som bör lyftas och arbetas med? Kanske skulle det behöva formuleras i läroplanen att det finns ett tabu som behöver utmanas? I Förskolebarn och livsfrågor beskriver författarna vikten av existentiella frågor för barn. ”Våra egna erfarenheter och forskning om barn, säger oss också att barn ofta tänker på och är engagerade av frågor av existentiell karaktär” (Pramling et al. 1995, s.2). De beskriver vidare att forskning visar vuxnas svårigheter i relation till de existentiella frågorna. ”I detta finns en konflikt – barnets behov av att få sina frågor bemöta och den vuxnes upplevelse av osäkerhet inför frågorna” (Pramling et al. 1995, s.2).
Så hur kan vi göra? Nu är i alla fall Barnkonventionen på väg att bli lag i Sverige (år 2020). Den har en internationell grund och är inte begränsad av ett lands kulturella perspektiv. I Barnkonventionen så betonas barns andliga behov i fyra artiklar: 17, 23, 27 och 34. I artikel 17 som handlar om massmediers inflytande står det ”… särskilt sådant som syftar till att främja dess sociala, andliga och moraliska välmående samt fysiska och psykiska hälsa” (Unicef 2009).

Jag vill här också klargöra att jag i denna uppsats inte tagit upp eller fördjupat mig i områdena ”barn i kris” eller det ”interkulturella perspektivet” i områden där många familjer har olika religiös bakgrund. Båda dessa områden tror jag skulle kräva egna uppsatser med en fördjupad diskussion. Vad det gäller barn i kris så vill jag dock hänvisa till organisationerna Rädda Barnen och BRIS som båda har värdefull information om strategier för bemötande.

För att avsluta med en positiv bild så vill jag lyfta hur otroligt priviligierat det är att få arbeta på förskola med barnen och dela deras tankar i dessa frågar. Det har varit många spännande luncher, promenader och diskussioner. Min kollega svarade när jag frågade om vad han tyckte var svårt med det här:

Men jag tycker det känns snarare tvärtom, inte svårt, utan roligt. Och det är en väldigt bra grej att prata om.

En av studenterna i *Förskolebarn och livsfrågor* uttryckte sig såhär efter att ha gått igenom projektet:

”Detta är ju jätteintressant, tycker jag att arbeta med. Det är ju egentligen det som är väsentligt” (Pramling et al. 1995, s.144).

Litteraturlista

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

Alsterdal, Lotte (2014). ”Essäskrivande som utforskning”. I: Burman, Anders (red.) *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser.* Huddinge*:* Södertörns högskola. Citerar Flusser, Vilem (2002). *Writings*, övers Joshia Blackmore, red. Andreas Ströhl, Minneapolis: University of Minnesota Press

Buber, Martin (2013). *JAG OCH DU*. Ludvika: Dualis Förlag AB

Dahlin, Bo (2004). *Om undran inför livet*: *Barn och livsfrågor i ett mångkulturellt samhälle.* Lund: Studentlitteratur

Estes, Pinkola, Clarissa (1997). *Women who run with wolves*. New York: Ballantine Books

Hartman, Sven (1986). *Barns tankar om livet.* Stockholm: Natur och Kultur

Hartman, Sven & Tullie Torstensson ed. (2007) *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och Kultur

Hay, David & Nye, Rebecca (2006.) *The Spirit of the Child: Revised edition.* London: Jessica Kingsley Publisher

Hyde, Brendan (2008) *Children and spirituality*. London: Jessica Kingsley publisher

Kaijser, Lars (2011) ”Fältarbete”. I: Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (red.) *Etnologiskt fältarbete.* Lund: Studentlitteratur AB

Nilsson, Christian (2009). ”Fronesis och den mänskliga tillvaron”. I: Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (red.) *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns Högskola

Pramling, Ingrid & Davidsson, Birgitta & Fors, Birgitta & Johansson, Eva (1995). *Förskolebarn och livsfrågor: Ett didaktiskt försök med blivande förskollärare.* Mölndal: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet

Pramling, Ingrid & Davidsson, Birgitta & Fors, Birgitta & Johansson, Eva (1995). *Förskolebarn och livsfrågo: Ett didaktiskt försök med blivande förskollärare.* Mölndal: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet. Citerar Valsiner, J (1989) Collective co-ordination of progressive empowerment. I:Winegar, L (red.*) Social interaction and the development of children´s understanding*. New Jersey: Ablex

Pramling, Ingrid & Davidsson, Birgitta & Fors, Birgitta & Johansson, Eva (1995). *Förskolebarn och livsfrågor. Ett didaktiskt försök med blivande förskollärare.* Mölndal: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet. Citerar Doverborg, E & Pramling, I (1995) *Mångfaldens pedagogiska möjligheter. Att arbeta med att utveckla barns förståelse för sin omvärld*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Pripp, Oscar & Öhlander, Magnus (2011) ”Observation”. I: Kaijser, Lars & Öhlander Magnus (red.) *Etnologiskt fältarbete.* Lund: Studentlitteratur AB

Schwarz, Eva och Cederberg, Carl. ”Reflektionstid – om närvaro och distans i förskolan”. Förskoletidningen nr 6/2013

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö 18.* Stockholm: Skolverket

Socialstyrelsen (1987) *Pedagogiskt program för förskolan.* Allmänna Råd nr 3. (Elektronisk) Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30947 (2019-03-12)

SOU 1972:26 (1972) *Förskolan Del 1 Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning* (Elektronisk) Tillgänglig: https://weburn.kb.se › sou › urn-nbn-se-kb-digark-2752649 (2019-03-12)

Svenaeus, Fredrik (2009). *Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken.* I Bornemark, J, Svenaeus, F, (red.) *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola

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

Thomassen, Magdalene (2007) *Vetenskap, kunskap och praxis*. Malmö: Gleerups Utbildnings AB

Thomassen, Magdalene (2007) *Vetenskap, kunskap och praxis*. Malmö: Gleerups Utbildnings AB. Citerar Foucault, M (1969) 1972 *Vetandets arkeologi*. Lund: Cavefors

Vallberg Roth, Ann-Christine (2001), ”Läroplaner för de yngre barnen – utvecklingen från 1800-talets mitt till idag”. Pedagogisk Forskning i Sverige 2001 årg 6 nr 4 s 241–269 (Elektronisk) Tillgänglig: https://www.mah.se/pages/27838/vallbergroth[1].pdf (2019-02-19)

Vetenskapsrådet (2019) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Elektronisk)Tillgänglig*: http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf (2019-02-19)*

Unicef (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. (Elektronisk) Tillgänglig: https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full. (2019-08-27)

Bilaga 1

Brev till föräldrar

Medgivande för filmning och ljudinspelning

Hej alla föräldrar på X

I mitt avslutande moment i Magisterprogrammet i praktisk kunskap med inriktiktning mot utvecklingsarbete i förskolan, vid Södertörns högskola kommer jag att skriva en magisteruppsats. Mitt ämne är ”Existentiella rum”. Det handlar om hur vi bemöter barns existentiella frågor och undringar på förskolan.

Uppsatsen kommer delvis att bygga på observationer, vilka jag har planerat skall ske på avdelningen X under de följande tre veckorna (4-22 mars)

Det kommer dels innebära att (tillsammans med barnen) iordningställa ett ”existentiellt rum” för att se vilka frågor (om några) detta rum kommer att väcka hos barnen. (Det rummet är vår läshörna). Där kommer det att finnas böcker med existentiellt innehåll av både sekulär och religiös karaktär. T.ex. är det böcker som handlar om olika myter och berättelser ifrån olika religioner. Men det är också faktaböcker om universum och livet som också kan väcka existentiella frågor. Där kommer också att finnas föremål och symboler ifrån olika delar världen och olika religioner.

Vi kommer också ha stationsgrupper där barnen tillsammans med en pedagog läser, tecknar och diskuterar olika ämnen som kan vara kopplade till existentiella frågeställningar. Det kan handla om liv-död, symboler och deras betydelse, sagor och myter etc.

Jag kommer att göra mina observationer genom att filma (med lärplattan), spela in ljud (med lärplatta eller min mp3 spelare) och via anteckningar. Jag kommer att berätta för barnen att jag filmar och spelar in (vilket jag brukar göra) och höra om någon har några invändningar mot det. Jag kommer sedan att transkribera delar av det inspelade materialet. **Allt inspelat material kommer sedan att raderas när uppsatsen är klar.**

Jag ber härmed om er tillåtelse att filma och spela in ljud under undersökningsveckorna. Om ni i efterhand ångrar er kan ni dra tillbaka ert tillstånd.

Sätt ett kryss efter det alternativ ni väljer:

Jag tillåter att mitt barn blir filmat och inspelat under v.10-12 _____

Jag tillåter inte att mitt barn blir filmat under under v10-12 _____

Barnets Namn:_____

Ort, datum, underskrift

Vårdnadshavare 1_____

Namnförtydligande

Vårdnadshavare 2_____

Namnförtydligande

OBS! Läs nästa sida om andra reservationer vad gäller undersökningen

Andra reservationer inför undersökningen

Jag vill också nämna att målet med undersökningen är att lyfta och observera pedagogers förhållningssätt till barnens existentiella frågor och tankar. Jag använder mig av religiösa bilder, symboler och texter därför att de är en del av mänsklighetens undersökande av de existentiella frågorna. Jag tycker att det finns mycket rikt material att hämta där. Det är absolut inte meningen att påverka barnen åt något håll. Tvärtom handlar det om att lyfta att det finns många olika förhållningssätt till dessa existentiella livsfrågor.

Om ni har några som helst undringar, tankar eller reservationer omkring undersökningens innehåll så är ni väldigt välkomna att höra av er till mig via mail eller muntligen. Jag kommer givetvis respektera alla era synpunkter och reservationer.

Vänliga Hälsningar

Annika Kollberg