”Du förstår inte mig”

En vetenskaplig essä om hur förskollärare bemöter det enskilda barnets behov i rutinsituationer

Av: Liana Pajlozjan

Handledare: Krystof Kasprzak
Södertörns högskola | Institutionen för praktisk kunskap
Magisteruppsats 22,5 hp
Magisterprogram i praktisk kunskap med inriktning mot utvecklingsarbete i förskolan |
Vårterminen 2023

SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Sammanfattning

Syftet med denna självständiga vetenskapliga uppsats är att undersöka, kritisk granska och reflektera över mitt samt mina förskollärarkollegors bemötande, handlande och agerande i rutin- och regelstyrda situationer i form av samlingar. Essäformen som metod har hjälp mig att undersöka och förstå vilka praktiska kunskaper som förskollärare skulle behöva för att kunna handla klokt och ta ”rätt” beslut gällande det enskilda barnet. Genom min berättelse samt genomförda deltagande observationer har jag kommit fram till att det är viktigt att kunna se, bemöta och stötta varje enskilt barn och dennes behov i komplexa situationer. Utgångspunkten i min uppsats är det enskilda barnet som har rätt att känna sig trygg, sedd, lyssnad på, förstådd och bekräftad. Därför har jag lagt stor vikt på förskollärarens, som professionsbärare, handlande och ansvarstagande. Jag har även kritisk granskat och ifrågasatt mitt och mina kollegors förhållningssätt till de rutinerna och reglerna som vi själva har skapat i åtanke av att bland annat bemöta och stötta barn som har andra förutsättningar och att kunna tillgodose deras behov. All litteratur och olika teoretiska perspektiv som jag har använt mig utav i mina undersökningar har hjälp mig att hitta nya perspektiv för att förstå mig, mina kollegor men framförallt det enskilda barnet och dennes behov.

Nyckelord: förskolans rutiner, regler, samling, det enskilda barnet, praktisk kunskap, handlande, pedagogisk skicklighet, förhållningssätt, reflektion

Abstract: **“**You don't understand me - A scientific essay of how preschool teachers respond to the individual child's needs in routine situations”

The purpose of this independent scientific essay is to investigate, critically review and reflect on how me and my preschool teacher colleagues respond to, act and perform in routine and rule-governed situations in the form of gatherings. The essay form as a method has helped me to investigate and understand what kind of practical knowledge a preschool teacher would need to have, to be able to act wisely and make the "right" decision regarding the individual child. Through my story and completed participant observations, I have concluded that it is important to be able to see, respond to and support each individual child and their needs in complex situations. The starting point in my essay is the individual child who has the right to feel safe, seen, listened to, understood and confirmed. Therefore, I have placed great emphasis on the preschool teachers, as a professional, in action and responsibility. I have also critically examined and questioned me and my colleague’s approach to the routines and rules that we ourselves have created with the aim of, among other things, meeting and supporting children who have other conditions and being able to meet their needs. All the literature and various theoretical perspectives that I have used in my investigations have helped me to find new perspectives to understand myself, my colleagues, but above all the individual child and his needs.

Keywords: preschool routines, rules, gathering time, the individual child, practical knowledge, action, pedagogical skill, approach, reflection

Innehållsförteckning

Berättelse **4**

Brygga **8**

Syfte och frågeställningar **9**

Metod **9**

Den vetenskapliga essän *10*

Teoretiska perspektiv *11*

Etiska överväganden *12*

Deltagande observationer som kvalitativ metod *13*

Deltagande observationer och samtal **14**

Deltagande observation 1 ..... *14*

Deltagande observation 2 ..... *16*

Samtal med förskolläraren *17*

Reflektion **18**

Rutiner och regler - hjälper eller stjälper barnen *18*

Samling - en plats för trygghet, samhörighet eller tristess *23*

Att bemöta och stötta det enskilda barnet – Förskollärares praktiska yrkeskunnande och kunskaper *28*

Slutreflektion/slutord **38**

Referenslista **41**

Berättelse

”Hej alla barnen, klockan är nästan nio. Strax är det dags för morgonsamling. Vi samlas vid samlingsmattan”, ropar jag, när jag kliver in i lekrummet med en rund ask i handen. Det är måndagsmorgon och det är jag som vanligtvis brukar hålla i morgonsamlingen. Jag tar oftast med mig något spännande material för att kunna göra samlingen alltmer spännande och lekfull, där jag på detta sätt kan lyckas locka in fler barn och uppmuntra dem att delta i samlingen. Jag sätter mig ner och kastar en blick ut genom fönstret. Höstens alla underbara färger har spridit sin skönhet överallt. Naturen är den bästa målaren vars talang är gränslös. Den är skapare av de bästa konstverk som ingen konstnär kan konkurrera med. Jag beundrar naturen och dess möjligheter. ”Vi ska gå ut idag och ta en del av naturens möjligheter”, tänker jag. Mina tankar avbryts av Nadjas livliga röst: ”Hej Liana, vad har du där inne?”, frågar hon och kommer gående mot mig med stora steg och nyfikna ögon. Några barn bygger fortfarande i byggstationen och leker i fordonsstationen. ”Ni får komma till samlingen så kan vi alla titta på vem eller vad som har gömt sig i den magiska asken”, säger jag med en förundrad min. De flesta barnen kommer och sätter sig i samlingsringen och plirar med sina ögon. ”Oj, oj, den vill komma ut från asken, men vänta…”, ropar jag genom att hålla fast locket på asken, samtidigt som jag kastar en blick på de barnen som fortfarande är kvar i fordonsstationen och leker med olika fordon. Min kollega Laila kommer in i samlingsrummet och går genast fram till de barnen vid byggstationen och försöker ta med dem in till samlingen. ”Hoppas att hon lyckas få med dem, och att alla barn får möjlighet att delta på morgonsamlingen”, tänker jag och börjar dramatisera ännu mer genom att höja och dämpa rösten, göra olika ansiktsmimik och grimaser samt krypa och åla fram och tillbaka med asken i handen för att kunna locka in de tre barnen i bygghörnan.

Samlingen är ett viktigt inslag under barnens dag i förskolan, speciellt morgonsamlingen eller morgonmötet, som vi oftast kallar den för. Det är under samlingen som vi ropar upp barnen, välkomnar dem, räknar hur många vi är i förskolan och vilka som är lediga eller sjuka samt förbereder barnen inför planerade undervisningssituationer som sker under förmiddagen i mindre konstellationer. Idag ska barnen få förundras av skogens möjligheter och därför har jag tagit med mig en spännande och viktig artefakt som är kopplad till hösten och skogen. ”Nämen, den studsar. Oj, jag kan inte hålla fast den länge till. Kan någon hjälpa mig?”, ropar jag med lite oro och rädsla i rösten. Alla barnen börja skratta och några av dem försöker hjälpa mig att hålla fast asken. Även de tre barnen vid fordonsstationen skrattar och kommer springande till

samlingsmattan. Leo, som är ett av de barnen, tar en leksakslastbil med sig och kommer och sätter sig på mattans kant. Han lutar sig fram till lastbilen och mumlar på svengelska: ”My car, vet du what is this?... Jag vet inte heller”. Laila kryper fram till Leo och viskar i hans öra: ”Lämna lastbilen i fordonsstationen, du kan ta den efter samlingen”. ”No, look, my car vill titta”, viskar Leo tillbaka till Laila. ”Men du vet ju att vi inte ska leka med den nu. Nu är det samling. Du kan ta din lastbil efter samlingen”, säger Laila med en bestämd röst och försöker söka ögonkontakt med mig. Jag undviker att titta på Laila för att mitt fokus är inriktad mot Leo och vad det som kan hända nu. Leo gillar att leka med olika fordon och när han har dem med sig till samling riktas hans uppmärksamhet mot de fordonen, vilket gör att han kan missa samlingens innehåll. Detta kan även påverka barngruppen där somliga barn kan bli stressade, okoncentrerade och icke deltagande i samlingen. Men eftersom fordon är Leos största intresse brukar vi pedagoger då och då göra undantag och låta Leo själv få välja ett fordon att ta med sig till samlingen och därmed inte göra honom nedstämd inför en ny dag i förskolan.

Jag ser hur Leo vänder sin blick ner mot golvet och fortsätter leka med sin lastbil. ”Hoppas att han inte blir arg och stressad igen, då han i en sådan situation kan börja slå huvudet mot golvet och skrika. Det vet ju Laila med. Måste hon hålla på med alla dessa regler nu när Leo sitter och är med ändå?”, tänker jag och samtidigt känner hur mitt hjärta börjar galoppera. Som tur är släpper Laila Leo och vänder sig mot samlingsringen. Leo sitter kvar med lastbilen i handen. Helt plötsligt vänder han blicken upp och tittar rakt in i mina ögon och börja skratta igen. Alla barnen väntar på den magiska stunden när den förtrollade asken ska öppnas och den studsade figuren ska komma upp. När asken äntligen öppnas och en liten svamp hoppar upp, reser sig Leo plötsligt och börjar springa runt med lastbilen i handen och låta som en bil. De flesta barnen blir störda av det ljudet och tappar fokus. Laila försöker sätta ner Leo men han vägrar: ”Nej, jag vill inte sitta. My car vill åka”. Laila vänder blicken mot mig igen och tittar på mig med en hopplös blick samt mumlar: ”Vi har ju pratat om att inte ha leksaker under samlingen, eller hur Leo”. Leo fortsätter gå runt och studsa. Jag blir väldigt stressad av den besvärliga situationen och av de olika frågorna som snurrar runt i mitt huvud. ”Varför gör Leo så, vad vill han säga med sitt handlande? Vad är det som driver honom i hans beteende? Efter att ha gått flera varv i rummet sätter han sig äntligen ned utanför samlingsringen. ”Jag måste prata med Leo nu”, tänker jag och kryper fram till Leo, böjer mig ner framför honom, tittar honom i ögonen och försöker visa mitt allvar både i min mimik och i min röst. ”Leo, lämna lastbilen här, den stör de andra barnen, och följ med mig till den stora svampen som har väntat på dig jättelänge”. Jag känner hur Leo spänner sina kroppsdelar och ansiktet har inte längre den öppenheten som jag

kunde se tidigare. Han vänder upp blicken, tittar in i mina ögon, sedan tittar han bort mot fordonstationen och säger: ”Nej, jag vill inte, du förstår inte…”. Han kastar lastbilen på fordonstationen och springer mot hallen.

Vi avslutar samlingen och barnen börjar droppa av och följa med Laila till kapprummet. Jag sitter dock kvar på min plats och tänker på Leos ord: ”Du förstår inte…”. Förstår jag Leo egentligen? Ja, att lastbilen betyder mycket för honom just nu, det vet jag, men att han i ena stunden sitter i samlingsringen och visar att han är med men i andra stunden springer runt och låter och därmed stör samlingen, det förstår jag inte. Jag vill inte bli osams med Leo och jag vill inte göra honom ledsen, men samtidigt tänker jag även på de andra barnen samt min kollega som är stressad av Leos handlingar. Kanske är det därför som jag väljer att i den situationen gå fram till Leo och be honom att lämna lastbilen och på ett sådant sätt försöka sätta gränser, trots att jag vet att det kommer göra Leo arg och leda till oväntade handlingar av honom.

***

Klockan närmar sig elva och strax är det dags för lunch. Jag känner den ljuvliga doften som sprider sig över hela avdelningen. Men innan dess samlas vi för att reflektera över förmiddagens spännande promenad till skogen, där barnen var väldigt glada och aktiva genom att ställa frågor och uppmärksamma olika höstttecken. De har bland annat hittat olika sorters svampar och diskuterat kring dem, deras färg och form samt att de är ätliga och oätliga. Även Leo var aktiv och tog bilder på svampar med hjälp av avdelningens Ipad och pratade om svampens olika delar, vilket gjorde både mig och min kollega Laila glada och nöjda. Men nu är vi inne och ska ha samling igen, dels för att reflektera över skogspromenaden och barnens deltagande i den, men även för att samlas och skapa den trygga stunden där barnen får möjlighet till att lyssna på varandra, vänta på sin tur, träna på att prata i grupp och skapa gemenskap och vi-känsla. Barnen kommer in, en efter en med rodnande kinder och trötta ben, men med ett stort leende på ansiktet och sätter sig i samlingsringen. ”Kom igen, skynda på, så att vi hinner med att titta på de bilderna som ni har tagit i skogen…”, ropar jag till resten av barnen som fortfarande är kvar i hallen och tvättar sina händer.

Tiden är knapp. Laila skyndar sig till köket för att hämta vagnen. Vi arbetar två idag, vår tredje kollega är sjuk, men vi har även några barn som är frånvarande på grund av förkylningar. Alla tio barn sitter på samlingsmattan och riktar sina blickar mot smartboarden som är kopplad till Ipaden. Det är endast Leo som står bakom hallens glasdörr och gör olika grimaser. Jag tittar på honom och tänker samtidigt om jag ska gå fram till honom och försöka förstå hur han tänker

och vad han egentligen vill samt att uppmuntra honom att komma in och delta i samlingen. Leo fångar upp min blick och börjar skratta, sedan lutar han huvudet mot dörren och pressar ansiktet mot glasrutan och fortsätter med sina minspel och grimaser. ”Nej, jag ska försöka ignorera hans handlingar”, tänker jag. Dels för att inte hamna i ännu en konflikt med honom och göra både honom, mig och de andra oroliga och stressade. Men samtidigt inte heller gå på hans bestämmande, eftersom han oftast kan vara väldigt envis och viljestarkt, uthållig i sin önskan om att få det han vill.

Laila kommer in med matvagnen och kastar direkt en blick på Leo och därefter på mig. Jag nickar till henne och försöker med min blick klargöra att jag är medveten om situationen och att den är under kontroll. Laila vänder på huvudet och fortsätter köra matvagnen mot matrummet. Jag hör henne mumla någonting, vilket jag väljer att inte bry mig om, för att mina tankar går åt hallens håll, där Leo nu står och slickar på glasrutan. Jag känner hur mitt tålamod tar slut och hur min kropp fylls av en känsla av obehag och besvikelse. Jag trodde att jag hade börjat lära känna honom och fått hans förtroende och tillit, och att han hade börjat lyssna och respektera mig. Dock inte idag… Idag känns det som att jag inte förstår varken Leos tankar eller hans handlingar.

Mina tankar svävar runt. ”Liana, visst är den svampen precis som mitt finger”, frågar ett barn genom att peka på fingersvampsbilden. Jag rycker till med hela kroppen. Det känns att någon har tryckt på en nerv. Jag ser hur skogsbilderna fortsätter skrolla på smartboardskärmen, och att barnen, som tur är, tittar på och pratar om det. ”Oj förlåt, vad sa du?”, frågar jag barnet och ber barnet att upprepa sin fråga och tänker samtidigt: ”Det här är inte okej. Här sitter tio barn till som ber om min uppmärksamhet och närvaro. De behöver ju också mig”. Jag vänder min blick och fokuserar på barnens frågor och tankar kring skogen och svamparna. Det verkar som att morgonsamlingens innehåll och skogsbesöket gjorde barnen alltmer nyfikna på olika svampar, vilket tydligt syns i deras diskussioner och reflektioner över bilderna. ”Titta det här är Karljohansvampen, kungen älskar den svampen”, säger ett barn och springer mot skärmen och tittar på den på närmare håll. ”Och prinsessor… och prinsar”, ropar ett annat barn. Plötsligt öppnas halldörren och Leos huvud tittar in och sedan visas hela hans kropp. Han ler mot oss och kliver in med små och tysta steg. Han kommer och sätter sig vid de andra barnen, sedan lyfter han upp blicken mot mig och säger: ”Jag är också prins”. Mitt hjärta börjar dunka snabbare, min själ och kropp fylls av värme, empati och kärlek. Jag känner att jag har svårt att hålla tillbaka mina tårar. Jag räcker fram armarna mot Leo och säger: ”Kom vår lilla prins, kom

jag vill krama dig”. En känsla av seger finner sig i min kropp, men den är blandad med andra tankar och känslor.

Brygga

I berättelsen ovan, som består av två olika sekvenser, beskriver jag en någorlunda specifik och enligt mig ganska komplicerad situation bland de många andra händelser som jag dagligen möts av i mitt yrkesliv. Situationen som jag har varit med om skedde ett par år tillbaka, dock sitter den kvar i mina tankar och väcker fortfarande många funderingar och frågor hos mig såsom: Varför hände det? Vad ville Leo säga med sitt handlande? Hur kunde jag som yrkesverksam förskollärare göra för att det inte skulle hända? Vad skulle hända om vi, både jag och min kollega, hade valt att undvika regeln om att inte ha med sig leksaker till samling? Vilken betydelse har alla dessa regler och rutiner för vårt pedagogiska yrkeskunnande?

Vi vet att Leos största intresse är fordon och vi försöker således kompromissa med honom och låta honom ta med sig sina fordon till samlingen, trots att detta kan störa de andra barnen och honom själv eftersom han har svårt att inneha fokuset på någonting annat än sina fordon. Olofsson (2010, s. 132) menar att samlingen är något vi erbjuder barnen och den är frivillig, därför kan vi aldrig tvinga något barn till samling. Blev Leo påtvingad att delta i morgonsamlingen i berättelsen? Både ja och nej. Han försökte delta i samlingen på sitt sätt, men våra påhittade regler att inte ta med några leksaker till samlingen vilket gjorde Leo ledsen och besviken, och det kanske var därför som han ville bli av med både oss förskollärare och hans favoritleksak. Istället för att vara nära Leo och möta och förstå honom och hans behov, valde jag att följa våra regler och inte göra min kollega missnöjd. Men Leo… Skulle jag inte försökt hitta ett alternativ som ger barn som Leo valmöjlighet och därmed hjälpt honom att lyckas och att må bra? Och inte endast Leo, utan även de andra barnen samt min kollega och jag ska må bra. Dock hade jag dessvärre varken känslan av glädje eller nöjdhet när jag lämnade förskolan den dagen, det var snarare en känsla av osäkerhet och okunnighet. Jag hade tur med att jag lyckades få Leos förtroende och tillit tillbaka på slutet av berättelsen. Men tankarna är kvar än idag. Jag funderade på vilken handling som skulle ha varit lämplig i just den situationen, med just det barnet och i de omständigheterna. Hur skulle jag ha agerat för att Leo inte skulle lämnat samlingen? Kunde jag egentligen förstå Leo och hans behov? Kände Leo att han blev lyssnad på, stöttad och förstådd av mig? Var reglerna och rutinerna viktigare än det barnets välmående för mig?

Syfte och frågeställningar

Syftet med min essä är att undersöka, kritisk granska och reflektera först och främst över min men även min kollegas handlande kring den komplexa, men samtidigt vanligen inträffande rutinsituationen, samlingen, som är rutinbaserad och vuxenstyrd. Jag vill undersöka vilka praktiska kunskaper vi pedagoger, speciellt förskollärare, behöver för att kunna handla ”rätt” och ta ”rätt” beslut i sådana rutinsituationer som samlingar utifrån det enskilda barnets behov och perspektiv. Jag ska även reflektera över vårt förhållningssätt till de rutinerna och reglerna som vi själva har skapat i åtanke av att bland annat bemöta och stötta Leo och hans behov. Varje barn har rätt att känna sig lyssnad på och förstådd och det är vårt, förskollärarens ansvar att bemöta och stötta, engagera och fånga det enskilda barnet. Utifrån essäns syfte har jag formulerat följande frågeställningar som jag vill undersöka vidare:

- Vilken betydelse har förskolans regler och rutiner i förskollärares yrkeskunnande?
- Hur förhåller förskolläraren sig till rutinsituationer, exempelvis samlingar, för att bemöta och stötta varje enskilt barn och dennes behov?

Metod

Det här avsnittet omfattar olika metoder och perspektiv som jag har använt mig av för att kunna uppmärksamma, undersöka, kritisk granska och framföra hur förskollärarens bemötande och handlande i somliga vuxenstyrda rutinsituationer har kunnat påverka det enskilda barnets agerande, görande och mående. Jag har även valt att lyfta fram reglernas och rutinernas betydelse i vår, förskollärarens yrkeskunnande. De utvalda metoderna har hjälpt mig att djupdyka i de forskningsfrågeställningarna som jag har valt att undersöka, vilket har varit såväl spännande som utmanande för mig under mitt skrivande. Genom att använda mig av deltagande observationer och essäistiskt skrivandet har jag försökt vara nära förskolans praktiker. Under mina undersökningar har jag kunnat använda mig av bland annat den praktiska kunskapens teori som skapar möten mellan olika kunskapsformer såsom teori och praktik, vetenskap och konst. Således har jag kunnat ompröva mina erfarenheter och kunskaper och skapa en ny förståelse för mina och mina kollegors handlingar. Metoderna har hjälp mig att förstå att pedagogiska kunnandet eller klokheten kräver erfarenhet men samtidigt intuition, en insikt i vad, hur, när och varför det ska göras för att kunna möta det enskilda barnet och tillgodose dennes behov. Detta har även gett mig möjlighet att kliva tillbaka och blicka in mot mitt och mina kollegors

övervägande och handlande samt att våga ifrågasätta vår yrkesprofession i alla dessa komplexa situationer utifrån olika perspektiv.

Den vetenskapliga essän

Denna vetenskapliga magisteruppsats skriver jag i essäform. Det ger mig möjligheten att placera berättelsen mellan mig och handlingssituationen i en bestämd praktik, som i mitt fall är förskolans rutinsituation, samling, och hitta handlingssätt och handlingsmetoder som enligt Alsterdal (2014, s. 63) kan lösa upp de svårigheter och kritiska situationer som vi förskollärare möter i förskolans vardag.

Begreppet *Essä* kännetecknas som försök, enligt fransmannen Michel de Montaignes, där det pågår växlingar mellan positioner och ”att det alltid finns en personlig ansats grundad i erfarenhet, samt att författaren skyr abstraktioner och håller fast vid det konkreta” (Alsterdal 2014, s. 58). Essäformen möjliggör det för mig att kunna gå in i dubbla roller, det vill säga att jag är såväl forskningsobjekt som forskare som undersöker för att förstå både min och mina kollegors handlande, agerande, förhållande och yrkeskunnande i alla dessa omfattande rutinsituationer där barnet, i detta fall Leo samt Kamir och Edvard från deltagande observation, kan bli missförstådda och därav agera på ett visst sätt som kan påverka både deras och de andras mående och handlande. I enlighet med Alsterdal (2014, s. 54–56) kan jag hävda att genom essäskrivandet kommer jag att få möjligheten att ta ett steg tillbaka och undersöka, se, kritiskt granska, reflektera över och förstå mina egna yrkeserfarenheter, mitt eget samt andras och även Leos perspektiv, vilket är väldigt svårt att möjliggöra under den erfarande stunden. Därför börjar jag min uppsats med en berättelse som består av två olika sekvenser från mitt yrkesliv i förskolan. Det har väckt många tänkvärda funderingar hos mig i mitt efterkommande yrkesår, i och med att detta hände mig några år tillbaka, kring reglernas och rutinernas betydelse i mitt och mina kollegors yrkeskunnande. Jag har även funderat på hur vi som förskollärare förhåller oss till rutinsituationer och vilken plats barnen och deras behov har i de situationerna. Min text är personlig och har en tydlig berättarröst, ett jag och den har ett sanningsanspråk, vilket betyder att texten inte är påhittad och härbärgerar inte åsikter och löst tyckande, utan den bygger på väl baserade grunder (Alsterdal 2014, s. 59).

Teoretiska perspektiv

Valet av teorin blev mer eller mindre tydligare för mig när jag började analysera och reflektera över mina upplevelser kring mitt och mina kollegors handlande och agerande i samlingssituationerna. Situationer där vi förskollärare stod inför etiska val som skulle utgå ifrån det enskilda barnets, i min text Leos, Kamirs eller Edvards perspektiv, utifrån deras behov och känslor men även ur förutsättningar som vi förskollärare har och yrkesetik gentemot de andra, våra kollegor och de andra barnen. Jag har velat undersöka de strategierna och praktiska kunskaperna som vi förskollärare använder oss av för att försöka tolka och förstå varför barnet gör, handlar och agerar på ett visst sätt just i den situationen, i det sammanhanget och vad det kan ligga bakom barnens handlingar samt hur vi kan göra det goda valet. Begreppet kunskap har lett mig till den grekiska filosofen Aristoteles som ger kunskapen en central roll och pratar om kunskapens olika former, enligt Nilsson (2009, s. 39). Dock enligt Josefson (1998, s. 33) hamnar Aristoteles fokus mest på *techne* (veta hur) och *fronesis* (veta när, praktisk klokhet) och att vi ska utöva vår känslomässiga lyhördhet. Det kändes som att jag var ute efter den praktiska klokheten eller skickligheten, det vill säga "…en förmåga att bedöma vad som är lämpligt att göra givet de unika omständigheter som föreligger i stunden" (Gunnarson 2019, s. 225). Därför krävs det lyhördhet, öppenhet, känslighet, närhet och omsorg i mötet med den andre. Av denna anledning valde jag närhetsetiken som huvudperspektiv i mitt undersökande där mötet med andra unika personer likaså som Leo har varit viktigt.

Etiska villkor finns i varje möte, med teorin om att individer är beroende av varandra, och i sådana mellanmänskliga praktiker möter vi föreställningar om plikt och ansvar, respekt och omsorg i mötet med andra, vilket enligt Henriksen & Vetlesen (2001, s. 214–219) karakteriserar närhetsetiken å ena sida. Å andra sidan kan plikt knytas till normer och maximer enligt Kant, som har utmanat mig att hitta den gudomliga viljan att hjälpa och stötta det enskilda barnet, den andre som också är en person, en förnuftsvarelse med sin goda vilja (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 219, Kant 1997, s. 39) och på sådant sätt har även pliktetiken blivit relevant i mitt undersökande. Nyttoetiken har också varit tilltalande i mina undersökningar och hjälpt mig att ha långtgående överblick i beslutsfrågor och hitta fram de handlingar som är nyttigare att göra i just den situationen och utifrån dessa föreställningar och omständigheter. Vi som förskollärare behöver ha det etiska medvetandet som kan komma i somliga situationer och kräva konkreta handlingar från oss. Samtidigt för att kunna avläsa alla dessa situationer i sin enskildhet och öppenhet behöver vi skickliga förskollärare att ha det kunnandet i stunden (Schwarz 2019, s.

126) och försöka lyssna på, vägleda, stötta och hjälpa det enskilda barnet att lyckas. Professorn Gert Biesta (2011, s.12–13) diskuterar frågor om vad en god utbildning är och till för i sin bok. Enligt Biesta (2011, s. 27) utgörs utbildningen av tre skilda men relaterade utbildningsfunktioner, vilka enligt honom är kvalificering, socialisation och subjektifiering. Dock betonar han vikten av subjektifiering eller så kallade individualisering, och att vi alltid ska medverka subjektifieringsprocesser som möjliggör för den utbildade individen, eleven, att bli mer oberoende och självständig i sitt tänkande och handlande. Mina tankar går åt förskolans håll. Förskolan är det första steget i det svenska utbildningssystemet och där läggs grunden för den goda utbildningen och barnens lärande vilket fortsätter resten av deras liv. Detta betyder att vi som förskollärare ska börja med subjektifieringsprocesser redan i förskolan och på detta sätt erbjuda barnen frihet. I min mening innebär det bland annat att ge barnen möjligheten till att handla fritt men även ta ansvar för sina handlingar och fatta självständiga beslut. Med dessa tankar, teorier och perspektiv skulle jag undersöka mina frågor på olika sätt, från olika perspektiv.

Etiska överväganden

Deltagande observationer är genomförda på en annan avdelning i samma förskola som jag arbetar på. Det betyder att vi oftast träffas både inomhus, i den stora ateljén och har gemensamma dans-, rörelse- och skapandestunder, samt på förskolans gård under eftermiddagar. Jag kan inte påstå att jag har skapat relationer med samtliga barn där, men de känner till och tycks tycka om och respektera mig. Därför gick det smidigt att berätta för barnen att jag kommer att befinna mig på avdelning Blåbär (som jag har valt att döpa avdelningen till och på detta sätt har anonymiserat mitt insamlade material) och delta i deras samlingar och anteckna det jag ser och hör. Men innan dess har jag naturligtvis förklarat för pedagogerna på avdelningen om undersökningens syfte och tydliggjort för dem min roll som aktivt deltagande observatör under de stunderna som observationerna pågår och har fått deras muntliga samtycken. Därefter har jag även pratat med förskolans biträdande rektor samt informerat barnens vårdnadshavare muntligt om undersökningens syfte samt min, arbetslagets och barnens roll i det. Jag har inte spelat in data under deltagande observationer utan använt mig av papper och penna för att undvika att skapa digitalt data och därmed minska riskerna för att mitt material ska hamna hos obehöriga människor (Vetenskapsrådet 2017, s. 39–42).

I samband med att jag känner förskolepersonalen och de flesta barnen sen tidigare på avdelningen väckte det blandade känslor hos mig. Det var visst skönt för mig att befinna mig i en avdelning där de känner till och välkomnar mig. Detta gjorde mig glad, lugn och säker. Men det har även väckt andra tankar hos mig och jag började problematisera min roll som deltagande observatör innan jag ens hade genomfört observationerna. Jag tänkte mer på hur min närvaro och mina handlingar kunde påverka barnen, mina kollegor och samlingssituationen än på den aktuella frågan kring förskollärarens förhållande till rutinsituationer som samlingar och dennes bemötande och stöttande av det enskilda barnet och dennes behov som jag ville undersöka. Var jag skulle placerat mig och hur aktiv skulle jag ha varit i mina observationer? Hur mycket kunde jag ha inverkat på situationer utan att påverka disciplinen och rutinerna som äger rum i deras samlingar? Detta var frågor som pendlade runt i mitt huvud och skapade känsla av tvivel och ovisshet. Anledningen till detta kan vara essäskrivandet som jag har valt att använda som metod, vilket har varit en grundläggande faktor till att min uppsats har blivit personlig och utgått ifrån mina och mina kollegors erfarenheter. Därför försökte jag vara extra noga med mitt skrivande när jag skulle berätta om mina upplevelser kring de situationerna samt det som jag sett och hört. På sådant sätt har jag lyckats anonymisera deltagare i mina observationer där de inte kan identifiera sig själva eller andra i den aktuella situationen. Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har jag fingerat både förskollärare och barnen namn i texten för att de inte skulle identifieras (Vetenskapsrådet 2017, s. 39–42).

Deltagande observationer som kvalitativ metod

Som jag nämnde ovan har jag utfört mina två deltagande observationer på en äldrebarnsavdelning i samma förskola som jag arbeta på. Efter observationerna har jag även haft korta oplanerade samtal med förskolläraren vilket har jag hjälpt mig att få ytterligare perspektiv på mina frågor och funderingar kring förskollärarens förhållande till rutinsituationer och deras bemötande och stöttande av det enskilda barnets behov. Deltagande observationer var en väl lämpad metod i denna uppsats. Den kvalitativa metoden har inte enbart hjälpt mig att vara nära och delaktig i observationerna, utan den har även hjälpt mig att observera, undersöka och få förståelse för alla dessa utmaningar som förskollärarens förhållningssätt och syn på rutinsituationerna kan leda till och på detta sätt närma mig praktisk kunskap. Observationerna har gett mig möjlighet att upptäcka och uppfinna nya handlingsalternativ, problematisera och fördjupa upplevelsen med nya perspektiv och låta den egenupplevda händelsen möta andras tänkande och handlande och ställa de mot varandra, vilket enligt

Alsterdal (2014, s. 54–59) kräver både erfarenhet och kunnande för att gå utanför det redan prövade. Under mina deltagande observationer har jag använt mig av den så kallade *etnologiska blicken* som Arvastson & Ehn (2009, s. 21–23) förklarar som förmågan att se, förstå och beskriva utifrån ett kulturellt perspektiv, där tyngdpunkten framförallt ligger på vad ögonen ser och på vilket sätt det omvandlas till vetenskapligt material. Jag ville verkligen tro på blickens förmåga och att kunna se verkligheten, samt att kunna skilja mellan mina subjektiva tolkningar och analytisk distans. Därför skulle jag vilja utveckla förmågan inom mig att vara en skicklig observatör och uppmärksamma det som är viktigt för mig i mina undersökningar. Jag ville även kunna stanna upp och försöka tänka på ett annat sätt för att kunna rikta blicken mot det som inte är uppenbart. Därför har jag placerat mig på samlingsmattan tillsammans med barnen, för att vara nära dem och kunna se, uppmärksamma, tolka och förstå vad som händer och därmed skapa en rik data.

Deltagande observationer och samtal

Jag har placerat mina deltagande observationer innan reflektionsdelen för att på så sätt hjälpa läsaren att skapa en tydligare bild av mina observationer redan här och nu och ha dem med sig i sitt fortsatta läsande.

Deltagande observation 1

”Jag är äntligen framme”, tänker jag, tar ett djupt andetag, andas ut och kliver in på avdelningen Blåbär där jag ska genomföra min deltagande observation. ”Hoppas att pedagogerna är på plats”, tänker jag i och med att den första snön kom i lördags och snöovädret pågår fortfarande. Det tog mig mer än en timme att komma fram till jobbet, vilket vanligtvis tar mig en kvart. Men som tur är jag på plats nu och är redo för att genomföra min deltagande observation. Jag har tre minuter på mig för att hälsa på barnen och pedagogerna och berätta själv för barnen varför jag ska vara där under dagen.

Meri: ”Hej Liana, jag vet att du ska vara här, Anki har berättat”.

Jag: ”Vad bra. Du kan hjälpa mig att berätta för de andra barnen.”, säger jag och ler till henne och samtidigt hör jag Ankis röst från andra rummet.

Anki: ”Vi ska ha samling nu, och efter det kan vi gå ut och leka i snön. Hej Liana, välkommen! Roligt att du är här.”, säger Anki till mig och går och sätter sig ner på en låg stol vid mattans kant. Hon lyfter upp blicken, tittar runt om sig och börjar ropa på barnen.

Anki: ”Varsågoda allihop, kom och sätt er”. Barnen, med hjälp av två pedagoger, börjar droppa in i det rummet där det finns en stor blå matta som tar mer än hälften av rummet.
Anki: ”Nicklas, du kan sitta bredvid David, och Kaj kan placera sig bredvid David. Emmy kan sitta bredvid Kaj. Emil kan komma närmare Emma, och du Jakob kan sätta dig mellan Nicklas och David, jag menar mellan, så ja. Kamir, du kan komma och sätta dig bredvid Nicklas. Kamir, hör du mig, kom och sitt bredvid Nicklas”.
Kamir: ”Jag kommer, jag ska bara parkera min bil”.
Anki: ”Bra, kom då. Vi ska försöka göra en halv ring för att alla kan se tavlan”.
Det tar mer än fem minuter tills alla barn har hittat sina platser trots att det är mycket färre barn på Blåbäret idag på grund av snökaoset.
Anki: ”Nu sitter vi som skräddare, kors på benen, ni vet”. Barnen försöker sitta precis som Anki säger och riktar blicken mot Anki. De andra två pedagogerna kommer också med varsin stol och placerar sig vid samlingsringen. Jag märker att det finns lite plats mellan Anya och Edvard och jag sätter mig ner på mattan där.
Edvard: ”Ska vi inte gå ut? Jag vill leka i snön”.
Anki: ”Först ska vi ha samling, sedan kommer vi att gå ut. Har alla parkerat sina bilder på tavlan”? Blåbäret har en delaktighetstavla där barnen brukar sätta upp sina bilder för att markera sin närvaro för dagen.
Meri: ”Någon har rört min bild. Man får inte röra andras bilder”, säger Meri och tittar på Anki.
Anki: ”Jag har inte sett att någon har rört din bild”. Sedan vänder hon sig till ett annat barn och säger: ”Du glömde parkera din bild, gå och gör det, så att vi kan börja med vårt morgonupprop”.
Uppropen tar ungefär 10 minuter där Anki ropar upp varje barns namn och det barnet går fram till tavlan och sätter upp sin bild vid förskolans bild och på detta sätt visar att hen är i förskolan.
Jag försöker både delta i samlingen och observera, samt anteckna hur Anki och hennes kollegor lyssnar och uppmärksammar barnen, hur barnen lyssnar på Anki etcetera.
Kamir: ”Anki, Anki, titta”, ropar barnet på Anki och samtidigt pekar på någon/något.
Anki: ”Vi ska prata lite om dagen och sedan går vi ut”, säger Anki, Det känns att hon inte hör vad Kamir säger.
Kamir: ”Nej, nej… men Anki…”, fortsätter Kamir med lite kinkig röst.
Anki: ”Vänta Kamir… Jag det stämmer, det är måndag idag, första dagen i veckan”.
Jag ser hur Kamir viftar på axlarna, tar ner huvudet och blundar. Jag sträcker mig framåt för att kunna tydligare se honom samt viskar tyst.
Jag: ”Kamir, har det hänt något?”. Kamir nickar till mig med blundande ögon. Plötsligt hör jag ett ljud, ”Bom…”. Medan jag försöker följa ljudets spår hör jag återigen ett liknande ljud, och

det kommer från andra kanten av den halva ringen där Edvard sitter. Jag ser Edvards stirrande blick som är riktad mot Kamir. Strax efter lägger jag märkte till hur Edvard gör en knytnäve och sträcker först ut pekfinger och sedan tummen. Han riktar pekfingret mot Kamir och försöker ”skjuta” precis som man skjuter med en pistol. Jag försöker vinka till honom för att fånga hans blick men det tar några sekunder, som det som för mig känns som en evighet, tills han märker min hand. Edvard försöker undvika att titta på mig. Jag kan tänka mig att han har förstått på min allvarliga blick och att jag är medveten om vad han håller på med.

Samlingen är äntligen slut. Barnen ska hinna klä på sig och gå ut för att kunna ta en del av den första snöns möjligheter. Kamir springer till sin hylla, klär snabbt på sig och springer ut snabbare än blixten. Jag hinner gå fram till Edvard och fråga hur samlingen gick. Edvard svarar väldigt kort på min fråga. Han är inte lika pratsam som han brukar vara.

Jag: ”Har det hänt någonting Edvard, din kompis Kamir var inte glad”.

Edvard: ”Han är inte min kompis, han är inte bra… han vill inte leka med mig. Jag vill inte ha honom”.

Jag lämnar Edvard och går över till min avdelning med motstridiga tankar kring hur förskolläraren förhåller sig till samlingens syfte och innehåll, som egentligen är mer kopplad till våra påhittade regler och rutiner. Jag funderar även på hur mycket plats det enskilda barnet får i sådana vuxenstyrda samlingar samt på vilket sätt dennes handlingar och behov möts av förskolläraren.

Deltagande observation 2

Barnen kommer in en och en efter att de har lekt i snön och skapat snöfigurer på Blåbärets gård. Barnen tycks vara glada, de ler och berättar för varandra hur roligt de har haft det där ute på snögården. Anki och jag är inne i kapprummet och hjälper barnen att hänga upp sina blöta kläder inne i torkskåpet.

Anki: ”Kay, du får hämta din overall och dina kängor. De verkar vara blöta. Först hänger ni upp era kläder, sedan kan ni gå på toa och tvätta händerna”.

Anna: ”Öppna dörren Simon, öppna”, gapar Anna och drar på toalettdörrens handtag. Något barn håller fast dörren inifrån.

Jag: ”Vad hände Anna? Varför drar du på handtaget? Du stör ju din kompis som är på toa”.

Anna kastar en blick mot mig och sedan vänder huvudet mot Anki, som att hon inte hörde mig.

Anna: ”Men Anki, Kamir hängde inte sina kläder och gick in på toaletten. Kom ut Kamir”.

Anki: ”Nämen Kamir, glömde du hänga upp dina kläder först? Gör det efter toabesöket”.

Pia: ”Anki, Anki titta, Nicklas rörde mina skor”, ropar Pia med irriterad röst.
Anki: ”Kom Pia, kom och berätta vad som har hänt”.
Pia: ”Nicklas klappade på mina skor. Man får inte röra andras saker”.
Anki: ”Men prata med din kompis, Pia och fråga honom varför han har gjort det”.
Jag: ”Tänk att Nicklas tycker att dina skor är fina”. Nicklas nickar och ler mot Pia. Pia ler också.
Anki: ”Kom, vi går och äter vår goda lunch tillsammans. Våra kompisar väntar på oss”.

Samtal med förskolläraren

Strax efter lunch tackar jag alla på Blåbäret och går mot hallens dörr. Anki följer efter mig och frågar om jag några funderingar eller frågor. Det känns som att hon läser av mina tankar. Hon väntar inte på att jag ska ställa någon fråga utan börjar själv berätta att de arbetar mycket med rutiner, regler och struktur för att barnen ska vara medvetna om vad de ska göra och varför. Deras morgonsamlingar brukar vara långa, ungefär en halvtimme, precis som idag. Tanken är att de tillsammans ska ha den gemensamma stunden där de kan uppmärksamma alla barn både närvarande och de som är frånvarande samt att alla ska få möjlighet att vara delaktig i samlingen genom att ta sin bild till tavlan, prata om datumet, vädret och hur dagen ska se ut.
Anki: ”Rutiner, regler och struktur ger barnen trygghets- och samhörighetskänsla, och att barnen mår bra utav det. Man försöker uppmärksamma och lyssna på alla barn hur mycket det går. Tänk att vi har 23 barn och det är inte lätt att lyssna och förstå sig på alla 23 barns frågor, tankar och önskningar”.

Funderingar av första deltagande observationen gällande konflikten mellan Edvard och Kamir var kvar i mina tankar och därav valde jag att lägga ner tid på att ställa några frågor till förskolläraren som höll samlingen den dagen. När jag berättade om händelsen mellan Kamir och Edvard blev inte min kollega förvånad. Hon sa att Edvard har varit väldigt aggressiv under den senaste tiden och att hon har haft samtal med barnets vårdnadshavare och har berättat för dem att Edvard på så vis vill få uppmärksamhet och att man ska sätta gränser. Jag valde att ställa en fråga till Anki gällande om hon hade märkt av hur och på vilket sätt de barnen har kommunicerat under samtalet och hur både Kamir och Edvard mådde efteråt. Förskolläraren svarade att hon hade missat den sekvensen på grund av andra faktorer vilka är stress, att inte räcka till, att inte hinna lyssna, se och förstå alla barn, tidsfaktorn och mycket annat.

Reflektion

Både min berättelse och mina deltagande observationer handlar om komplexa samlingssituationer där både jag och mina kollegor behöver den pedagogiska kunnigheten och praktiska klokheten för att kunna bedöma situationen här och nu och ta det rätta beslutet utifrån det. Med andra ord behöver vi praktiska kunskaper vilket jag ska undersöka, kritisk granska och reflektera över i detta avsnitt. Schwarz (2019, s. 114) påstår att forskning om praktisk kunskap kräver reflektion. Jag ska dock inte använda mig av reflektion i form av metod utan som ett viktigt verktyg som ska ge mig möjlighet att gå ett steg tillbaka och undersöka och kritisk granskat förskollärarens bemötande och handlande, vårt förhållningssätt, synsätt och tankesätt kring bland annat samlingar och barnens plats i det. Det ska vara en möjlighet till självförståelse och ett försök till att förstå de andra, både förskollärare och barn och deras behov i alla dessa knepiga situationer som rutinsituationer i form av samlingar kan skapa. Dock är tanken med samlingen att först och främst skapa en mötesplats där alla samlas för att diskutera om dagens utbildning, lyssna på varandra, utrycka sina åsikter och på ett sådant sätt bli en del av det sammanhanget där deras tankar och resonemang utgör en grund. Detta kan ge barnen en känsla av samhörighet, gemenskap och inte minst trygghet samt skapa ordning och struktur för både barnen och pedagogerna för att de ska få en inblick över sin förskoledag. Sedan finns det även starka ritualer såsom närvarokontroll, almanackan etcetera vars idéer enligt Olofsson (2010, s. 16) kommer från 1940-talets barnträdgårdar. Kan det vara de starka, vuxenstyrda ritualerna som gör så att vi som förskollärare hamnar i sådana komplexa situationer där vi tappar samlingens viktigaste funktion, vilket enligt mig är lekfullhet och meningsfullhet. Med alla dessa tankar och funderingar kliver jag in i en av de spännande delarna av min uppsats och börjar först med min reflektion över rutiner och regler som är en del av samlingen.

Rutiner och regler - hjälper eller stjälper barnen

Mina år som förskollärare har visat att rutiner är en stor del av förskolans vardag och att de har en viktig betydelse för barnens trygghet och säkerhet. Med hjälp av rutiner får barnen förståelse för vad som förväntas att man ska göra vid olika situationer under dagen i förskolan och därmed känner de flesta barnen igen sig i de olika rutinerna. Med andra ord skapar rutinerna struktur och trygghet i barngruppen och är därför viktiga för mig som förskollärare och för mina kollegor. Att samla ihop alla barn där alla kan känna sig trygga, delaktiga, komma till tals, bli lyssnade på, accepterade, omsorgsfulla och tillsammans skapa mening i de rutinsituationerna.

Även Williams (2001, s. 318) pratar väldigt positivt kring förskolans rutiner eftersom de, enligt Williams skapar gemensamma situationer där alla barn får möjlighet att vara delaktiga i barngruppen, skapa relationer till varandra, komma överens med varandra och att varje barn får ta del av ett gemensamt socialt lärande och därmed utveckla bland annat sin förståelse för gemensamma regler samt sitt agerande, deltagande och lärande i gruppen. Biesta (2011, s. 28–30), som diskuterar i sin bok om utbildningens tre skilda funktioner, vilka enligt honom är *socialisation, subjektifiering* och *kvalificering*, skulle synliggöra just *socialisationens* roll här i utbildningens avsikt. Biesta anser att skolan har i uppdrag att fostra eleverna i samhällets kultur, traditioner och vanor för att på detta sätt kunna bevara de traditionerna och vanorna, samt att individerna (eleverna) ska kunna fungera tillsammans med andra. Det speglas även över förskolan, som enligt läroplanen är en levande social gemenskap som ger bland annat trygghet (Skolverket 2018, s. 7).

Jag instämmer med Josefson (1998, s. 53) som anser att det är olyckligt att rutiner oftast kan uppfattas på ett negativt sätt, eftersom vi gör mycket på rutin i det praktiska arbetet, men det ska inte uppfattas att vi gör arbetet vanemässigt utan rutiner hjälper oss att skapa trygghet såväl för oss personal som de som vi möter, i mitt fall barnen. Med hjälp av rutinerna flyter arbetet på, där både barnen och förskolepersonalen, det vill säga både förskollärare och barnskötare, vet vad de ska göra, när, var, hur och med vem/vilka barn och pedagoger. Min yrkeserfarenhet har dock visat att vi i förskolans värld ofta hamnar i situationer där vi behöver gå utanför ramar och rutiner, situationer som enligt Josefson (1998, s. 54) sätter känslorna i spel och gör några av oss nervösa och orutinerade. Ett tydligt exempel är samlingssituationen i min berättelse som ledde till att jag skulle ta ett beslut vilket först och främst skulle utgå från det enskilda barnets, individens perspektiv, för Leos bästa. Det skulle egentligen varit lättare för mig att strunta i alla dessa regler om att inte ta med sig leksaker till samlingen eller att övertala barn att delta i samlingen och vara en del av gemenskapen genom att tillsammans med de andra sitta på den runda mattan, och låta Leo delta i samlingen på sina villkor, utifrån sina uppfattningar kring delaktighet och gemenskap. Men jag gjorde inte det för att jag tänkte inte enbart på Leos behov utan även barngruppens och min kollegas. Jag tänkte även på hur de andra barnen och deras handlingar skulle påverkas av den rutinbrytningen. Som Williams (2001, s. 318) skriver är barn i grupp aktiva deltagare och aktörer i en strukturerad och anordnad miljö som är förberedd av oss vuxna med tanke på att kunna tillgodose barnens antagna individuella, socioemotionella och kognitiva behov. Kunde jag tillgodose Leos individuella behov, visa omsorg och förståelse för hans handlingarn i den rutinsituationen?

I ljuset av Henriksen & Vetlesen (2001, s.14–15) huvudtanken, vilket är att framhäva att den moraliska huvudaktören är den enskilde individen och inte gruppen eller de överordnade, skulle jag som förskollärare och pedagogisk ansvarig ta det moraliska ansvaret för Leos välmående. Men samtidigt har jag inte i ansvarets och omsorgens namn tagit över ”…den andres ansvar för sitt eget liv” (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 216) utan snarare har jag gett den andre möjlighet att vara ett fritt subjekt i sitt eget liv men med visad hänsyn till de andra, vilket kräver både kunskaper och tid. Biesta (2011, s. 29) skulle prata om subjektifiering här, som enligt honom är en process där individen kan bli ett subjekt som är motsatsen till ovannämnda socialisering som bidrar till en infogning av individerna i existerande ordning i tanke och handling. Jag ville se Leo som ett subjekt, en individ som är unik och är fri i sina handlingar. Han ska få möjligheten till att testa sig själv i relation till omvärlden men samtidigt inte glömma att omvärlden, precis som det står i Skolverkets artikel ”Skolans betydelse för subjektifiering riskerar att glömmas bort” (Skolverket 2021), även sätter gränser på vårt agerande som subjekt. Detta betyder att exempelvis Leo eller Edvard inte endast kan ägna sig åt att göra vad de vill. Därför ville jag inte släppa ansvaret för situationen och med min kropp, röst, rörelse, blick, min pedagogiska skicklighet och kunnighet ville jag ta ansvar för Leo samt barngruppen och situationen. Maria Pröckl (2020, s. 136–142) skulle kalla det för pedagogisk inramning, koppla det till förskollärarens rörelse, och handlingar som såväl tryggar som visar vad som är ett förväntat beteende i situationen. För att kunna rama in en barngrupp måste förskolläraren vara säker på att denna ”kan sörja för dessa barn”, skriver Pröckl (2020, s. 142) och den säkerheten som förmedlas blir även ett erbjudande från den förskolläraren om omsorg och trygghet. Men för att erbjuda den omsorgen och tryggheten bör förskolläraren lyssna på barnets signaler, se och uppmärksamma barnets önskningar, tankar, handlingar och behov och på sådant sätt närma sig barnets perspektiv och därmed skapa ömsesidig förståelse, omsorgsfull och trygg relation.

Vad avses med begreppet barnperspektiv? Mina tankar kring barnperspektivet överensstämmer med Halldén (2003, s. 12) som skriver att begreppet barnperspektiv är mångtydigt och där det kan ges olika innebörder åt begreppet barnperspektiv i relation till vilka diskurser som du sätter det till. Utifrån barndomsdiskurs blir barnperspektivet att försöka förstå barns perspektiv, att fånga barns röster och utsagor samt att försöka utgå ifrån barns påstående, signaler och handlingar, men förskolläraren framhåller sig rätten att tolka dessa utsagor och påståenden utifrån de tankemönster som de själva har kring barnen och deras bästa (Halldén 2003, s. 13, 21). Begreppet ”barnets bästa” synliggörs såväl i barnkonventionen, som har blivit en lag i Sverige sedan januari 2020, som i den reviderade läroplanen för förskolan, Lpfö 18: ”Förskolan

ska spegla de värden och rättigheter som uttrycks i FN:s konvention om barnets rättigheter (barnkonventionen). Utbildningen ska därför utgå från vad som bedöms vara barnets bästa" (Skolverket 2018, s. 5). Barnkonventionen framhäver i artikel 3 att "Barnets bästa ska beaktas i alla beslut som rör barn" (Unicef Sverige 2009, s. 14). Grundades mitt och min kollegas besluttagande på Leos och de andra barnens bästa? Har vi fångat och förstått vad Leo ville signalera med sina utsagor och handlingar? Eller tolkade vi det utifrån en rutinbaserad diskurs där barnets bästa enligt oss är att förstå, respektera och följa de gemensamma reglerna för allas trygghet och harmoni? Precis som min kollega Anki säger under samtalet att "…rutiner, regler och struktur ger barnen trygghets- och samhörighetskänsla, och att barnen mår bra utav det". Kände Kamir sig trygg och delaktig i samlingssituationen i min första deltagande observation? Mådde han bra då? Var Kamirs röst hörd, förstådd och hans behov tillgodosett? Anki pratar nämligen om vikten att bli lyssnad på och att varje barns behov ska vara tillgodosedd, dock är det nästan omöjligt att lyssna på 23 barn under en samling. Och kanske var det därför som Kamir och Edvard och deras behov att uttrycka sig och att bli förstådda hamnade utanför samlingsnormen, precis där även Leo hamnade. Där Leo med sin kropp, rörelse och utsagor försökte göra mig och min kollega uppmärksammade om sina behov, sitt sätt att förstå och delta i samlingen. Men där vårt rutin- och regelinriktade tankesätt och förhållningssätt inte tillät oss att förstå det enskilda barnets handlingar, se dennes behov och agera och handla utifrån barnets perspektiv. Vi som förskollärare ska kunna påverka med vårt förhållningssätt, arbetssätt, med pedagogiska lärmiljöer och material för att barnperspektiv ska bli möjligt. Rutinsituationer och alla dessa regler som styr de situationerna bör vara mer genomtänkta, reflekterade och övervägda så att de hjälper och stöttar det enskilda barnet med sina individuella förutsättningar och behov att våga och vilja att vara med, att vara en del av gemenskapen och kollektivet och inte lämna platsen och på detta sätt isolera sig från gruppen.

Markström (2005, s. 77–78) benämner också i sin avhandling hur utformningen av rutiner samt pedagogernas maktposition i relation till rutiner påverkar barngruppen och det enskilda barnet och dennes agerande. Jag anser att Johannesen och Sandvik (2013, s. 46) är i samma spår med Markström när de kopplar rutiner och regler till begreppet kontroll och refererar till Rossholt som betonar att det i förskolan finns en förståelse som medvetet eller omedvetet kan bidra till att styra vår praxis i mötet med barnen. Förskollärarens handlingar och hur vi uttrycker oss samt det vi definierar som "normalt" och kan exkludera och marginalisera de små individerna, vilket i sin tur kan skapa utanförskap. Detta bekräftar även Williams (2001, s. 335–336) som å ena sidan hävdar att rutiner är en del av kamratkultur där barnen utvecklar sin förståelse för

gemenskap, läran av varandra och gemensamma regler men även förväntningar kring agerande i olika situationer. Å andra sidan kan rutiner i förskolan, där regler tas för givna, bidra till att barn utesluts eller ses som besvärande i kollektivet, precis som i min berättelse. Jag håller med författaren om att rutiner som vi pedagoger skapar inte ska utesluta något barn eller leda till negativa konsekvenser utan att kunna strukturera upp utbildningen och ge barnen möjlighet att socialiseras med hjälp av förskolläraren och annan personal samt sina kompisar och skapa gemenskap. Som Williams (2001, s. 336) skriver: "The collective life in preschool mediates knowledge about sharing and caring and taking others' needs into consideration".

Kände Leo sig som en del av den kollektiva förskolekulturen, en del av gemenskapen där var och ens behov är tillgodosedda, där alla bryr sig om varandra, varandras känslor och önskningar? Att ta hänsyn till de andras behov, det är ju den tanken som ligger i grunden av det kollektiva tänkandet och idén om gemenskap och samvaro. Antog jag eller min kollega att vi bröt mot det kollektiva tänkandet kring samlingsrutinerna om vi skulle ha låtit Leo göra det han ville? Mina tankar svävar åt samlingssituationens håll, under min deltagande observation. Jag tänker på Ankis och andra kollegors agerande kring konversationen mellan Kamir och Edvard. Missade alla mina tre kollegor den otäcka händelsen, eller ville de inte "förstöra" den välplanerade och välfungerande rutinsituationen som framför samvaro, gemenskap och trygghet, enligt Ankis samtal. Det känns som att både jag och Anki har skapat homogenitet, vilket är enligt Williams (2001, s. 336–337) är rutinernas negativa sida vilket kan göra att det blir svårt att bryta upp rutinmönster. Detta har eventuellt påverkat de andra barnens agerande, eftersom det inte fanns utrymme för deras kritiska tänkande, där de kunde få möjlighet att ifrågasätta våra rutiner och vårt förhållningssätt kring dem och därför var de i båda fallen så tysta och lydiga. Williams ord bekräftar min tankeställning kring hur vårt förhållningssätt kan påverka barns handlande:

> As many projects today stress the importance of children developing qualities such as a reflective attitude and critical thinking, there must be space for children's questioning and opportunities for them not always to act as they are supposed to do. This is a way of taking care of the variety of opinions, problem solving behaviors and thoughts found in a peer group and at the same time of creating a milieu where children feel that they are part of the collective preschool culture. (Williams 2001, s. 337)

Samling - en plats för trygghet, samhörighet eller tristess

Både berättelsen och den första deltagande observationen handlar om samlingssituationen som är en viktig rutin eller snarare en tradition i förskolans värld. Samlingen, speciellt morgonsamlingen, ger både barnen och förskolepersonalen möjlighet att mötas varje morgon och välkomna varandra till en ny dag tillsammans med nya möjligheter och utmaningar. Genom uppropet blir alla barn bekräftade och påminda om att var och en är en viktig del av gruppen och därmed väcks känsla av gemenskap och samhörighet hos barnen. Därför brukar man sitta på en rund samlingsmatta som ger alla deltagare möjlighet att se, lyssna och uppmärksamma varandra och varandras behov. Det brukar även finnas en tavla som var närvarande både i min och min kollega Ankis samling med barnens bilder samt bilder på veckodagar, månader, väder etcetera. Med andra ord är platsen väldigt viktigt för att kunna genomföra en bra samling, men enligt Kaijser & Öhlander (2011, s. 117) är platsen inte enbart ett fysiskt geografiskt rum, utan kan även vara exempelvis ett virtuellt rum, med samlingens bestämda ritualer såsom närvarokontroll, almanackan, titt på vädret samt samtal kring ett intresseområde. I enlighet med Olofsson (2010, s. 16–19) hävdar jag att alla dessa starka ritualer och pedagogiska idéer kommer från 1940-talets barnträdgårdar, som i sin tur har sina rötter i Friedrich Fröbels (1782–1852) pedagogik. Betyder det då att alla dessa samlingstraditioner är kvar än idag och samlingen har samma syfte och mål?

Under min nästan 20-åriga yrkespraktik har jag haft och sett olika sorters samlingar, och därmed kan jag konstatera att mycket har förändrats under tiden. Barnsynen, kunskapssynen och pedagogiska förhållningssättet har genomgått stora förändringar, och att istället för att prata om det snälla, lydiga och tysta barnet, som Olofsson (2010, s. 19–20) skriver i sin bok, talar vi om det kompetenta barnet som kan och vill påverka sin och andras utbildning, utveckling och lärande, dock finns det fortfarande kvar traditionens kraft i dagens förskola. Till och med den som håller samlingen kan ha en betydelse, anser Olofsson (2010, s. 16, 46) eftersom i vanliga fall är den skickliga förskolläraren, som är yrkesverksam och som en skollärare, ansvarig för samlingen. Samlingen brukar bestå av ungefär 18 barn och pågår minst en halvtimme utan att tappa greppet. Samlingssituationen under min deltagande observation är ett gott exempel på det, när det av de tre förskolepersonalens, är den erfarna förskolläraren som håller samlingen som börjar med upprop. Samlingen är väldigt styrd av förskolläraren, vilket syns tydligt i min deltagande observation.

Anki: ”Nicklas, du kan sitta bredvid David, och Kaj kan placera sig bredvid David. Emmy kan sitta bredvid Kaj. Emil kan komma närmare Emma, och du Jakob kan sätta dig mellan Nicklas och David, jag menar mellan, så ja. Kamir, du kan komma och sätta dig bredvid Nicklas. Kamir, hör du mig, kom och sitt bredvid Nicklas”.
Kamir: ”Jag kommer, jag ska bara parkera min bil”.
Anki: ”Bra, kom då. Vi ska försöka göra en halv ring för att alla kan se tavlan”.

I enlighet med Markström (2005, s. 72, 76) skulle jag kalla den samlingen ett starkt rutinerat moment styrd av en av personalen, där barnen ropas upp och går in och sätter sig i en särskild ordning på samlingsmattan och sedan kommer personalen och sätter sig och samma personal som har haft uppropet leder vidare samlingen, fördelar ordet och försöker skapa ett lärotillfälle där barnen lär sig olika saker om dagen, vädret men framförallt rutiner och struktur. Anki påpekar också vikten av rutiner, regler och struktur för att de hjälper barnen tidigt på morgonen att skapa förståelse för dagens struktur och deras roll i det. Det är viktigt, enligt Anki ska barnen vara medvetna om vad de ska göra och varför och på sådant sätt känna sig trygga och vara delaktiga i dagens fortsatta planering och genomförande. Avsikten med att göra barnen delaktiga i dagens undervisning och utbildning, syns tydligt i mina båda samlingssituationer där jag försöker utgå ifrån barnens intresse om svampar och koppla samlingen till svampen som försöker trilla ur asken, och följa med oss till skogen. Och samlingen före lunch, där barnen reflekterar över sitt görande, upptäckter och undersökningar och på sådant vis deltar i undervisningen och påverkar sitt lärande. Vi ser tydligt i både fallen att barnen i stort sett är väldigt aktiva, de uttrycker sina tankar, önskemål, väcker diskussioner och därmed gör sina röster hörda och sina behov uppmärksammade. Men blev alla barnens röster hörda och deras behov ansedda i Ankis eller min samling? Det ska vara en mötesplats där varje barn ska få möjlighet att uppmärksammas, komma till tals, känna sig viktiga, lyssna på och visa omsorg för de andras tankar, och därmed skapa gemenskap, glädje och trygghet. Om detta står det även skrivet i Läroplanen för förskolan (Skolverket 2018, s. 15) att förskolläraren ska skapa goda förutsättningar för att varje barn ska kunna bygga upp tillitsfulla relationer och känna sig trygga i gruppen. Kände sig varje barn trygg och glad i gruppen? Fick varje barn förutsättning av mig eller Anki att bygga goda och förtroendefulla relationer med de andra och kände sig hörd, uppmärksammad, förstådd och respekterad. Jag skulle ha önskat det, men att se Leos blick, Kamirs förnekelse och tystnad samt Edvard gråtfärdiga ögon och hans stillhet som jag kan tolka som protest, för att han blev avslöjad eller kanske snarare missförstådd och misstolkad, tvivlar jag på om de verkligen kände sig hörda och lyssnade på.

Både jag och Anki är yrkeskunniga förskollärare med flera års erfarenhet. Dock upplever jag att vi är mer fokuserade på samlingens regler, rutiner, struktur och innehåll, och att barnen följer spelreglerna och inte stör samlingen. Och detta görs inte enbart av hänsyn till oss förskollärare som leder samlingen, vilket även Olofsson (2010, s. 19–20) skriver i sin bok, utan även av respekt för de andra barnen i gruppen som är kanske intresserade av samlingens innehåll. Henriksen & Vetlesen (2001, s. 181) skriver om en *teleologisketik* eller så kallade *nyttoetik* som är fokuserad på nyttan av våra handlingar och att den nyttan eller följden som vi ska bedöma, även inför våra besluttagande. Om jag exempelvis skulle välja att låta Leo göra vad han ville skulle det möjligtvis leda till att de andra barnen skulle tycka att de blev orättvist behandlade eller att Leo skulle protestera och göra likadant varje gång. Det är även möjligt att min kollega Laila skulle uppleva att jag går emot samlingsregler och rutiner som vi tillsammans har uppmärksammat och betydelsesatt. Jag skulle även våga tolka Ankis handlingar att inte reagera på Kamirs ord och hans begär efter uppmärksamhet, för att på sådant sätt kunna ta hänsyn till alla andra barn i gruppen och deras samvaro. Men Leo, Kamir och även Edvard… hur mår de? De har rätt till att bli lyssnade på och att må bra och inte hamna i de stressituationer de hamnat i, och jag och min kollega skulle likaså må bra av tanken att vi är yrkeskunniga, kloka och skickliga förskollärare som främjar aktning för varje barns egenvärde och tar våra beslut utifrån varje barns bästa (Skolverket 2018, s. 5). Men nyttoetikens utgångspunkt är att det ska tas hänsyn till alla inblandade parter och i sådana fall kan den enskilda individen och i de situationerna Leo eller Kamir kan hamna i kläm och deras behov kan bli förbisedda. Visst, helheten är viktig och att förstärka gruppkänsla genom att skapa vi-känsla i gruppen, som Edlund (2020, s. 78) skriver om är viktig för alla barns trygghet, deltagande och välmående. Men det enskilda barnet är inte mindre viktigt och då måste barnet och dennes behov ändå komma i första hand. Varför lyckades inte vare sig, jag eller mina kollegor att se, bemöta och stötta varje enskilt barn och dennes behov? Vad är det för kunskaper som vi behöver för att kunna se, uppmärksamma och lyssna till varje barn och förstå dennes behov och handlingar?

Vi förskollärare har i uppdrag att ge barnen möjlighet till en god utbildning, vilket bland annat ska präglas av omsorg om barnets välbefinnande och trygghet. Som det står i förskolans läroplan ska alla barn få uppleva ”den tillfredsställelse och glädje det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att vara en tillgång i gruppen” (Skolverket 18, s. 10). Biesta (2011, s. 13) diskuterar frågan om en god utbildning och kommer fram till att utbildningens syfte och vad utbildningen är till för ska vara en central punkt och ständigt närvarande i vår pedagogiska praktiker. Biesta diskuterar vidare om lärarnas engagemang och nyfikenhet kring att ta del av

nya tankegångar och metoder utifrån nya forskning och diskurser, vilket gör att lärarna kontinuerligt förändrade och förnyade arbetssätt och förhållningssätt, dock ligger deras fokus oftast på *Huret,* de vill säga hur de nya idéerna ska introduceras, istället för att fokusera på frågan *Varför* vi ska göra det, för vems skull. Jag håller med Biesta om att nutidens lärare/förskollärare har i stort sett inte den rollen att lära ut de tysta och lydiga eleverna/barnen som förväntas ”lyssna på och ta in allt som läraren sa” (Biesta 2011, s. 13), vilket Edlund (2020, s. 74) benämner som *moralistisk undervisningsmiljö*, där barnen ska försöka lära sig att anpassa sig efter förskolläraren. Jag vill stå för att jag såväl som mina kollegor har i åtanke att skapa den *scaffoldingstöttade undervisningsmiljön,* där samlingen är flexibelt med varierade frågor, svar och diskussioner, där barnen får möjlighet att delta och påverka samlingens innehåll och där förskollärarens roll är att lyssna på, vägleda, stötta och hjälpa snarare än att bli en källa till kunskap och visdom som det var förr, enligt Biesta (2011, s. 13–14). Betyder detta att det ”gamla” tankesättet och arbetssättet var dåliga och att det ”nya” är bättre? Biesta vidareutvecklar sin tanke och kommer fram till att allt som görs och satte som det görs ska bli kopplad till syftet med aktiviteten, det vill säga vad som anses pedagogiskt önskvärt just i den situationen.

Min kollega Anki var tydlig och väl medveten om morgonsamlingars syfte och vad det ska förmedla för budskap, vilket är att skapa gruppkänsla, gemenskap samt att uppmärksamma alla barn, både närvarande och de som är borta. Alla barnen ska likaså vara delaktiga i samlingen genom att sätta sin bild på delaktighetstavlan, delta i diskussioner om dagen, vädret samt att de och deras behov bli uppmärksammad och lyssnad på, vilket är i stort sett även mitt syfte med morgonsamling. Kunde vi följa upp och uppfylla våra uppsatta mål och syfte? Både ja och nej, eller snarare delvis, för att det som gäller är att lyssna in, se och uppmärksamma varje enskilda barns behov, har varken jag eller min kollega Anki lyckats med. Under andra samtalet frågade jag Anki om hon hade lagt märke till konflikten mellan Kamir och Edvard. Anki förklarade att hon hade missat det på grund av många faktorer som exempelvis stress, att inte räcka till, att inte hinna lyssna, se och förstå alla barn, tidsfaktorn etcetera. Kan det vara att vi, både jag och Anki, samt mina andra kollegor är på fel spår och att vi som Biesta (2011, s. 14) påpekar, saknar verktyg för att kunna hantera frågorna kring utbildningens, och i vårt fall samlingens syfte och göra det på ett meningsfullt sätt, som i sin tur ska utgå från våra reflektioner. Det är viktigt att ge tid till våra reflektioner, framförallt gällande sådana komplexa situationer som förskolans rutiner och regler kan skapa. Detta för att vi ska kunna stanna upp, ta ett steg tillbaka från alla dessa vardagsrutiner och fråga oss själva varför vi agerar som vi gör. Att vi ska kunna ta alla

kommande beslut gällande utbildningens/samlingens syfte utifrån den enskilda individens behov och önskningar snarare än helhetens, eftersom var och ens välmående påverkar hela gruppen välbefinnande, lustfylldhet, glädje och trygghet. Rutiner och regler som vi förskollärare skapar i förskolan, inte minst i form av samlingar, ska ge alla barn trygghets- och samhörighetskänsla men framförallt känsla av att bli lyssnad på, förstådd, uppskattad och värdesatt.

Jag har full respekt och full förståelse för Ankis tankar om hur stressituationer och känslan av otillräcklighet kan göra så att vi förskollärare ofta kan missa viktiga och känsliga stunder eller hantera dem på ett icke professionellt sätt som sedan kan väcka många tankar hos oss i efterhand. Å andra sidan är det svårt att hantera våra egna känslor, impulser, besvikelse och stress och att samtidigt försöka vara en bra förebild för barnen. Gottberg (2017, s. 41) anser att vara en bra förebild betyder inte att vara perfekt och att barnen inte skulle må bra av att växa upp med så kallade perfekta vuxna. Vi pedagoger, speciellt de yrkesverksamma, skäms ofta och försöker tysta ned våra misstag och misslyckanden istället för att använda det som möjlighet för att lära oss något ut av dessa tillfällen. Det är dags att tänka annorlunda, utanför boxen och skapa ett klimat som möjliggör reflektion med sig själv samt tillsammans med kollegor och barnen, en atmosfär där det är tillåtet att gör ”fel” och ”misslyckas”, att våga vägra perfektion och låta barnen växa upp fria från de många olika krav och förväntningar (Gottberg 2017, s. 41–42). Förskolläraren ska även bemöta barnen med *det främjande förhållningssättet,* som Gottberg (2017, s. 35) skriver om, och fokusera på det som fungerar, det vill säga att ha positiva förväntningar, ha en god framförhållning, vara flexibel i mötet med barn som Leo, Kamir och Edvard och försöka vara försiktig med negationer, för att de inte ska hamna i kläm och framföra ett negativ beteende eller blir tysta och stänger av sig själva. Barnen behöver kloka förskollärare som bemöter och stöttar varje barn och dennes behov med medkänsla och förståelse under all utbildningstid i förskolan, speciellt när det handlar om dessa vuxen- och rutinstyrda situationer som samlingar, annars blir det lätt en plats för disciplin, lydnad och tristess. Att befinna sig nära barnet och visa medkänsla och förståelse för barnets handlingar, som jag skulle ha gjort med Leo, och skapa det tillåtande klimatet, så att Leo öppnar upp sig till slut och springer från halldörren och kramar om mig för att hamna i den kärleksfulla och omsorgsfulla famnen där hans känslor bekräftas utan att värderas. Även Kamir och Edvard behöver ett lyssnande samtal där det uppfattas, tolkas och att åtminstone respekteras av deras känslor och utifrån det förstås deras handlingar med *empatisk omtanke*, vilket enligt Gottberg (2017, s. 30) är att besvara de andra med förståelse och medkänsla, att bry sig om och värdesätta andras välbefinnande. Detta

triggar medkänsla som leder till en instinkt att vilja lindra smärtan hos de andra. Leo, Kamir och Edvard har rätt att bli lyssnade på och att få deras behov förstådda.

Henriksen & Vetlesen (2001, s. 14) påpekar vikten om den enskilde utifrån närhetsetiskt perspektiv, den enskilde som alltid är den ”primära moraliska aktören” och att vi, i mitt fall förskolläraren, ska ge omsorg och ta moraliskt ansvar för den enskildes väl. Jag och mina kollegor skulle i sådana fall inte behöva tänka på vare sig barngruppen eller förskolan, som institution, utan enbart det enskilda barnet och dennes behov och välmående och att svagheten hos Leo exempelvis skulle göra mig och min kollega mer ansvarig för honom och hans behov. Den franska filosofen Emmanuel Lévinas menar på att detta ansvars- och lyhördhetsförhållande till den andre är inte på en medvetenhetsnivå utan på en känslighetsnivå. Vädjan av den sårbare gör att vi känner oss engagerade och kallade av den (Dahlberg och Moss 2004, s. 80). Det är en asymmetrisk ansikte mot ansikte relation som är styrd av närhet, en relation som kallar mig, ropar på mig och på så sätt påminner mig om mitt ansvar och ifrågasätter mig (ibid, s. 80). Jag ser Leos blick framför mig, när han tittade in i mina ögon och även fastän han skrek rakt ut i mitt ansikte att jag inte förstår honom, vädjade hans blick om förståelse och ansvar.

Att bemöta och stötta det enskilda barnet – Förskollärares praktiska yrkeskunnande och kunskaper

Vilken kunskap eller snarare vilka kunskaper behöver vi, det vill säga både jag och mina kollegor, för att kunna se, lyssna och bemöta varje barn samt förstå och stötta dennes behov i sådana rutinstyrda utbildningssituationer som samlingar? Leo i min berättelse, Kamir och Edvard i första och inte minst Pia i andra deltagande observationen, väcker motstridande tankar och funderingar hos mig även under mitt skrivande, Pia som är så regel- och rutinbunden att hon inte tillåter de andra att klappa hennes skor som ligger i hyllan, och därför vill hon få förskollärarens bekräftelse om att ingen får bryta mot regeln att inte röra på andras saker. Men det kan även handla om personlig integritet, det vill säga att Pia på detta sätt försöker markera var hennes gränser går och kräva respekt för sin integritet. Jag brottas med mina tankar, erfarenheter och teorier kring vad den kloka och skickliga förskolläraren står för, hur den handlar och agerar i sådana omfattande situationer på ett klokt, omsorgsfullt och etiskt rätt sätt. Gadamer (2014, s. 170–171) påstår att det etiska vetandet ankommer i konkreta situationer som kräver konkreta handlingar och att det så kallade handlandet själv bör veta och avgöra vad som krävs av henne i allmänhet. I min berättelse har jag hamnat i olika utmanande situationer där

jag borde göra konkreta handlingar genom att ta ”rätt” beslut för det enskilda barnet Leo, som skriker efter närhet och förståelse, efter att hans behov att delta samlingen på sitt eget sätt ska bli accepterad, förstådd och uppskattad. Vilka etiska principer styr mina handlingar när jag blundar för Leos behov och hans rätt till samvaro och delaktighet i gruppen och väljer våra regler samt min kollegas och andra barnens tyckande och tänkande? Riddersporre och Bruce (2016, s. 123–124) refererar till Johansson som menar att barnen oftast visar att de har förståelse för de andras situationer, de försvarar och stödjer den andre som behöver hjälp och stöd och på så vis försvara de värdet av andras väl.

Utifrån Johanssons tankegång, vilket jag är överens om, skulle barngruppen visa förståelse och respekt för Leos handlingar och behov och inte bli negativt påverkade. Det betyder att Leos beteende inte skapar konflikt mellan honom och barngruppen, utan snarare en konflikt mellan Leo och personal, det vill säga mig och Laila eller att det skapar en konflikt mellan barnet och de rutinerna och reglerna som vi själva har skapat för alla barns trygghet och välmående. När rutinerna bryts på grund av att barn vägrar göra som han blir tillsagd, skriver Markström (2005, s. 77) avskiljas det barnet från gruppen, precis som har hänt när Leo ville delta i samlingen med sin leksaksbil, som flög runt och på så sätt bröt han mot samlingens förutbestämda innehåll och struktur och att har hamnat utanför gruppen, för att ingen ville förstå hans handlingar och behov. Men barnen är små individer med sina egna idéer och önskningar och som Markström (2005, s. 81) anser så gör barn inte alltid eller beter sig som det förväntas. De överträder av både synliga och osynliga regler och skapar egna normer och regler för sig själva, tillsammans med de andra, och även med vuxna. Williams (2001, s. 319) påstår också att även om förskolläraren sätter upp ramar för verksamheten/utbildningen, utvecklar barnen sitt eget sätt att agera inom dessa ramar och därmed förmedlar de sin egen så kallade kamratkultur. Williams ser det enskilda barnet som ett subjekt vars förståelse, mående. känslor och handlingar är väldigt viktiga när de sätts i ett sammanhang i kamratsamverkan. Därför är det viktigt att skapa en mängd av olika situationer där regler och rutiner kan ifrågasättas på sådant sätt som kan göra barnen medvetna om varandras olikheter och att de olikheterna kan ses som en resurs, snarare än ett hinder. Betyder det att både jag och mina kollegor ska strunta i samlingens och andra rutinsituationernas syfte och funktion och försöka forma samlingens innehåll utifrån stundens och individens behov och intresse och på detta sätt göra utbildningen unik och meningsfull?

Biesta (2011, s. 79–94) uppmärksammar begreppet ”unikhet” likaså begreppet ”att bryta in i världen” och kopplar de begreppen till idén om en ”avbrottets pedagogik”. Denna pedagogik

handlar för det mesta om subjektifiering eller som han kallar det för individualisering, vilket är en process till att bli ett subjekt. Biesta menar att subjektifiering förstås lättast i motsats till socialisation där det genom subjektifieringsprocesser, om kloka pedagoger/lärare ger utrymme för, kan möjliggöras att de utbildade, i vårt fall barnen, blir oberoende i tanke och handling och på så vis blir de unika. Detta kan öppna rum för unikheten att bryta in i världen, enligt Biesta (2011, s. 85). För att Leos unikheter ska komma fram måste vi ”sikta på att hålla möjligheten till avbrott från den ”normala” ordningen öppen” (Biesta 2011, s. 94) och att till och med pedagogiken, vårt arbetssätt och förhållningssätt, våra rutiner och regler som i sig avbryter. Vi skulle möjligtvis behöva försöka att avbryta vårt arbetssätt och förhållningssätt gällande samling och andra rutinsituationer för att försöka fånga, förstå och visa omsorg för Leos, Kamirs och Edvards unikhet, deras identitet och deras jag och därmed skapa plats för det enskilda barnets unikhet och olikhet. Eller att vi skulle ge Leo och de andra barnen friheten att delta i samlingen på sina villkor. Men med frihet kommer även ansvar, vilket betyder att Leo skulle behöva ta ansvar för både sina handlingar och konsekvenserna av dem. Men hur stort ansvar kan man lägga över på det enskilda barnet? Kommer Leo klara av det? Skulle det ha hjälpt om jag skulle ha haft nära och omsorgsfulla samtal med Leo om samlingen och varför vi behöver visa respekt mot de andra? För att kunna hjälpa barnen att förstå sig själva och sina känslohandlingar behöver vi pedagoger själva kunna förstå och reglera våra känslor, skriver Gottberg (2017, s.19). Jag vet inte riktigt hur jag skulle välja sättet att prata med Leo, Kamir och Edvard, dock vet jag om att jag skulle behöva vara mer lyhörda för deras signaler och visa omsorg, medkänsla och förståelse för varje barns handlingar och behov. Detta skulle möjligtvis hjälpa Leo att skapa en annan bild av samlingens funktion och min samt även hans roll i den.

Begreppet omsorg fortsätter sväva runt i mitt huvud och i mina tankar. Det är inte solklart för mig vilken sorts omsorg som krävs av mig som förskollärare och på vilket sätt jag ska kunna erbjuda den omsorgen för att kunna skapa större förståelse för det enskilda barnet och dennes behov. Pröckl (2020, s. 158) får inspiration av Josefson diskussion kring begreppet omsorg som enligt Pröckl gör en distinktion mellan att ha omsorg *om* andra, där vuxna ger mer omsorg än de får tillbaka. Det i sin tur skapar en asymmetrisk relation och riskerar att göra intrång på barnets integritet, och omsorg *för* andra, där omsorgen både ges och tas mellan om-sörjande och om sörjd och därmed skapar ett ömsesidigt samspel mellan dem, vilket gör relationen mer symmetrisk. Jag har svårt att skilja mellan att ha omsorg om eller för i situationen med Leo där jag som förskollärare försöker vara lyhörd för barnets behov och därmed skapa förståelse för hans handlingar, när han gömmer sig bakom kapprummets dörr. Jag förstår att Leo behöver

mig och mitt sörjande vilket jag ger utan att förvänta mig något tillbaka, men jag får ändå omsorg av Leo när han kramar om mig och där skapar vi ömsesidig omsorg och tillit för varandra. Det överensstämmer med Riddersporre och Bruce (2016, s. 125) tanke: ”I interaktioner med andra möter vi varandra som två delar av samma helhet; vi går i varandras världar, bekräftar och korrigerar varandra”. Kunde jag gå in i Leos, Edvards och Kamirs värld? Varför förstår jag inte deras handlingar då? Det är väldigt svårt att förstå andras agerande och inregärning eller som Stern (1991, s. 119–120) namnger i sin bok, deras inre landskap, som inte är synliga för de andra, såvida människan inte bestämmer sig att visa fram dem och dela sina inre landskap med någon annan. Men för att denna inre värld ska öppnas och göras mer eller mindre synligt för de andra ska de två personerna uppleva att de har samma tankar och de delar *intersubjektivt,* som Stern tolkar som ett mellanpersonligt inre landskap vilket skapar ömsesidig förståelse mellan två personer och att de har samma tankar och känslor. Kan jag påstå att jag och Leo delade intersubjektivitet just under den stunden, när vi kramade om varandra? Mycket möjligt, för att jag upplevde att jag kände som han kände där och då.

Gottberg (2017, s. 28–30) skulle påstå att somliga barn har ett stort behov av närhet och emotionellt stöd för att kunna hantera och reglera sina känslor. Kunde jag stödja och hjälpa Leo genom att vara nära honom och visa förståelse för hans behov? Kunde jag avläsa situationen då? Schwarz (2019, s. 113, 126) anser att den kunniga och skickliga pedagogen kunde avläsa situationen i sin enskildhet och öppenhet. Förskolläraren ska ha kunnande i stunden, en förmåga för att svara an ett barn, att kunna bedöma rätt och att göra det här och nu. För att kunna bedöma rätt måste förskolläraren tänka och göra en snabb reflektion över sin handling. Har förskolläraren tid för att kunna reflektera över sitt handlande och att ta det bästa beslutet? Schön (2014, s. 360) skulle prata om *Kunnandet-i-handling,* det vill säga när vi har lärt oss hur vi gör något, kan vi snabbt utföra sekvenser av handling, igenkännande, ta beslut och göra justeringar utan att tänka på det. Betyder det att jag som yrkesverksam förskollärare, som ofta har hamnat i liknande situationer och därmed skapat kunskaper, erfarenheter och färdigheter kring det, skulle kunnat reagera spontant och gjort mitt bästa för att tillfredsställa Leos behov och önskemål? Eller som Schön (2014, s. 361) menar på att vi ska kunna reflektera mitt i handlingen, under vilken vi fortfarande kan påverka den pågående situationen och utforma den utifrån vårt tänkande, utan att avbryta den. På ett sådant sätt reflekterar vi i handling. I överenskommelse med både Schwarz (2019, s. 117) och Schön (2014, s. 370–373) kan jag anse att såväl jag som mina kollegor behöver i de komplexa situationerna använda oss av praktisk kunskap, det vill säga ett omedelbart handlade av den kunniga förskolläraren som har förmåga

och talangen att veta *hur* denna ska handla här och nu. Jag skulle möjligtvis ha kunnat hitta nya rutiner, som först och främst skulle anpassas efter Leos behov, eller skulle jag snarare velat strunta i alla dessa regler och rutiner och utforma och omforma situationen efter det enskilda barnets önskemål och förhoppningar, för att det är han som behöver mest förståelse och hjälp av mig just då. Och kanske skulle jag behöva mer kunskaper, både teoretiska men framförallt praktiska, den pedagogiska och praktiska klokheten som Nilsson (2009, s. 45) genom att få inspiration av den grekiska filosofen Aristoteles, poängterar i sin text.

Aristoteles ger kunskapen en central roll när han för 2300 år tillbaka pratade om kunskapens olika former och bland annat *episteme* (vetenskaplig kunskap, veta att), *techne* (praktisk-produktiv kunskap, veta hur) och *fronesis* (praktisk klokhet, veta när) (Nilsson 2009, s. 39). För att kunna ta itu med situationen och fatta kloka och välgrundade beslut räcker det inte med faktakunskaper säger Aristoteles, eftersom den intellektuella förståelsen ”når inte fram till riktig urskillningsförmåga, en uppmärksamhet på situationers unika krav ” (Josefson 1998, s. 34). Aristoteles menar att istället för att fokusera på alltför mycket teorier ska vi utöva vår känslomässiga lyhördhet vilket kan hjälpa kunskapen att utövas på ett effektivt sätt. Detta går mot Platons uppfattning av kunskap som i enlighet med Josefson (1998, s. 34–35) säger att kunskap måste utövas och att motsatsen till kunskap är okunnighet. Jag anser också att kunskap ska utövas å ena sidan, å andra sidan kan vi ha de bästa teoretiska och vetenskapliga kunskaper, *episteme,* men inte kunna hantera situationer som utmanar oss att utöva våra praktiska kunskaper. Både jag och Anki och även Laila är yrkesverksamma förskollärare och vårt arbete grundas på vetenskap och beprövade erfarenheter. Detta kan betyda att vi som erfarna förskollärare har både teoretiska och praktiska kunskaper, färdigheter och erfarenheter, men står ändå inför ett dilemma där vi har svårt att förstå somliga barn och deras handlingar samt att se och bemöta deras behov. Hur ska vi egentligen gå tillväga…

Jag läser vidare i Nilssons (2009, s. 44–47) beskrivning om begreppet vetenskap*, episteme* utifrån Aristoteles tankar och kommer fram till att vetenskap är en form av kunskap vars objekt är konstant och oföränderligt, och denna kunskap går att lära sig, även oerfarna och nå mycket långt, precis som jag försökte göra under alla dessa yrkesverksamma år. Den kunskapen är dock inte den högsta formen av teoretiskt tänkande utan jag behöver denna form av praktisk kunskap som krävs för *poesis* (framställning) som är en av de två typerna av mänskliga aktiviteter, *techne* (hur) eller kunnighet. Min ståndpunkt är att jag ska kunna hitta arbetssättet och förhållningssättet för att det ska kunna fungera i somliga situationer, och att det är där som det

enskilda barnet ska bli väl bemött, lyssnad på och förstådd, vilket enligt Aristoteles utövas av tänkandet ”…som är inriktad mot ”det som kan vara annorlunda”” och förhålla sig annorlunda (Nilsson 2009, s. 45). Jag anser att i mitt yrkesutövande använder jag mig både av en teoretiska, *episteme* och även av den praktiska kunskapen, *techne*, det vill säga kunnigheten och även konsten att betrakta och hantera diverse situationer med en tydligt och målinriktad tankeplan, strategier och övningar. Dock kan jag fortfarande hamna i situationer där jag tappar min praktiska klokhet, precis som det beskrivs i min berättelse där både Leo och de andra barnen i gruppen samt min kollega Laila väntar på en förståndig handling, ett klokt beslut av mig medan jag undrar hur jag ska göra det rätta valet för att det ska bli bra för alla. Nilsson (2009, s. 47–48) hävdar att Aristoteles kallar det praktiska klokheten för *fronesis eller* det goda omdömet kring hur jag ska handla och beskriver den som den högsta formen av praktisk kunskap. Är det kunskaper om det kloka och goda handlandet som fattas hos mig då? När jag läser vidare Nilssons text, kommer jag fram till att enligt Aristoteles kan vi ha kunskap om den goda utan att handla gott eftersom ”Dygdigt handlande kan inte *reduceras till* en fråga om ”riktigt tänkande”, även om det *inbegriper* ”riktigt tänkande” (Nilsson 2009, s. 48). Kan detta betyda att jag eller mina kollegor Laila och Anki har kunskaper och erfarenheter kring sådana knepiga situationer och att vi egentligen inte vet hur vi ska göra/handla där och då, men vi kan ändå inte ”handla gott” för Leo, Kamir och Edvard?

Det kanske beror på att etiska dygder eller som Aristoteles kallar dem för, karaktärsdygder (dygd betyder att något är bra i någon mening), som har någonting med vana att göra, det vill säga att människan kan visa vanemässigt beteende som inte har någonting med medvetenhet att göra, och att denna vana går att öva bort genom att sätta den i en relation (Nilsson 2009, s. 42). Vad är det för dygder, både karaktärsdygder och intellektuella, som jag behöver öva som förskollärare för att kunna få tag i sådana omfattande situationer där såväl den enskilde som de andra kräver kloka handlingar av mig. I min berättelse framstår situationer där de somliga karaktärsdygderna såsom vänlighet, godhet, mod, rättrådighet, uppriktighet och besinning men även feghet och blygsamhet skapar spänning i mig som förskollärare och i mina handlingar. Jag tänker bland annat på gemensamma regler och rutiner som har skapat tydlighet, lugn, struktur och trygghet hos barngruppen och i hela utbildningen. Å ena sidan har barnen blivit aktiva aktörer och tillsammans gör de sin dag alltmer meningsfull och rolig. Å andra sidan är Leo, det enskilda barnet som inte är som de andra, han är annorlunda, han är unik, och jag behöver, som Josefson (1998, s. 15) skriver, skapa beredskap för det praktiska arbetet där jag ska kunna uppmärksamma blicken för olikheter och för det unika i varje situation.

Jag försöker hitta svar i Nilssons (2009, s. 50) fortsatta tolkning av Aristoteles där han diskuterar vidare *fronesis* och skriver att *fronesis* inte enbart har den ”riktiga tanken” *(orthos logos)* att göra och är inte endast ett intellektuellt tillstånd, eftersom *fronesis,* är en av dem intellektuella dygder, andra är *sofia* (visdom), utan innehåller ytterligare ett element? Vad är det för element som saknas? Kan det vara att just det elementet, är det som fattas hos mig och mina kollegor? Aristoteles utvecklar dessvärre inte vad det extra elementet i fronesis är, dock diskuterar han vidare om den underkastade glömskan, som inte hör hemma i fronesis, eftersom fronesis är omöjligt att glömma bort. *Fronesis* är inte en kunskap som jag och mina kollegor ska/kan skapa eller tillägga utan fronesis är en slags omdömeskraft, ett handlingsbeslut av den mänskliga handlingens frihet, som är med och definierar den här-och-nu situationen (tidslighet/när), i situationer där olika dygder, kan tyckas hamna i konflikt (Nilsson 2009, s. 52–53). Jag skulle kanske ha modet att göra undantag för att kunna bejaka och bekräfta det unika, Leo och hans vilja att delta i samlingen på hans villkor och att dessa villkor skulle uppmärksammas, förstås och bekräftas av mig och min kollega Laila samt av de andra barnen. Jag skulle visa lyhördhet för Leo och inte enbart för Leo utan även Edvard som försöker beskriva situationen utifrån sitt perspektiv. Jag känner ju inte Edvard, jag kan inte hans bakgrund så bra för att kunna tolka hans handlingar ”rätt” och bedöma dem. Samtidigt ligger inte problemet i reglerna och rutinerna eller min kollegas eller barngruppens bästa som jag oftast tycks påpeka, utan snarare i mig själv som inte kan eller vågar hantera den situationen på ett kunnigt och skickligt sätt där det enskilda barnets behov uppmärksammas och bemöts på ett professionellt sätt. Leo är ju ett barn med en stark vilja som ofta kan hamna i konfliktsituationer både hemma och i förskolan och han behöver inte ännu en konflikt i sitt liv, speciellt nu när det har börjat gå bättre för honom. Därför ska jag lyssna på och visa den goda viljan att hjälpa Leo att må bra och känna sig lyckad och inte fokusera mig allt för mycket på regler och rutiner eller Laila och andra barnen samt de beslut som ska grundas på de bästa tänkbara konsekvenserna för dem.

Motstridiga tankar svävar runt i mitt huvud kring Leo som jag uppfattar att i ena stunden behöver min hjälp, mitt stöd och min förståelse samt det moraliska ansvaret som jag som förskollärare skall ge Leo, den enskilde och i andra stunden kräver han respekt och ansvar gentemot den andre, ansiktet (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 218–220). Under samma stund tänker jag även på barngruppen, situationen och inte minst min kollega Laila. Vilken nytta får de utav mitt handlande, agerande och besluttagande? Jag ska ju ta hänsyn till alla inblandade parter (*nyttoetiken*) (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 180–188). Min vilja att vara nära Leo, förstå

honom och att ta det moraliska ansvaret för honom är genuin. Grunden till detta ansvar enligt Henriksen & Vetlesen (2001, s. 219) ”…är det svagheten hos den andre, däremot den andres styrka som förpliktar mig till ett kontrakt”. Jag vill bemöta och stötta Leos behov och hjälpa honom med att lyckas. Dessvärre tror jag inte att det är svagheten eller bristerna hos Leo som gör mig ansvarig över honom och hans handlingar, utan snarare är det behovet som kommer från honom att få honom att känna sig lyssnad på och förstådd.

Med ”ansiktet” anser Dahlberg & Moss (2004, s. 80) att Lévinas inte menar utseendet utan vädjan från den andre som kallar mig, behöver mig och räknar med mig och på så sätt påminner mig om mitt ansvar, och som jag tidigare har nämnt, ifrågasätter mig och mina handlingar. Lévinas förflyttar på sådant sätt det moraliska ansvaret från jaget, det vill säga från mig som förskollärare, som den tyska filosofen, professor i logik och metafysik Immanuel Kant står för och kallar det moraliska ansvaret för plikt, till den andre människan (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 213). Men det är jag som är moraliskt ansvarig för Leo likaväl som för de andra barnen som närhetsetiken står för och som Kant (1997, s. 22–23) påpekar att det finns moraliska regler och principer som aldrig får brytas mot och att följa dessa regler är vår plikt, enligt Kants pliktetik. ”Att göra gott var helst man kan är en plikt…” anser Kant (1997, s. 22) och menar att maxim, det vill säga principen som människor handlar efter, har moralisk halt, om människor handlar utifrån en ren *pliktkänslan* och inte utifrån *böjelse,* och att deras handlingar styrs av de så kallade allmänna lagar/förnuftsregler som gäller alla under alla omständigheter.

I ljuset av Kants tankar kring pliktetik och därav pliktkänsla ska jag sätta mig in i samma mening med Leo, lyssna på, försöka förstå och hjälpa honom i hans görande och tänkande, och att jag ska handla genom att utgå ifrån etiska principer som följer moralen oberoende av vad jag har för önskningar eller *böjelser.* Men det kan även betyda att jag måste övertala Leo att vara lyhörd för förskolans regler och rutiner som är ”allmänt lag” för alla i denna kontext, och att Leo ska lida precis som de andra de ”moraliska lagar och regler” och delta i samlingen med samma villkor. Det är bland annat kopplat till läroplanens avsnitt gällande normer och värden: ”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla respekt och förståelse för alla människors lika värde och de mänskliga rättigheterna” (Skolverket 2018, s. 12). Det är ju självklart för mig att alla barn som vistas i förskolans värld är lika värda och att utbildningen i förskolan ska utgå från ”vad som bedöms vara barnet bästa…” (ibid, s. 5). Därför är det även viktigt för mig att förstå vad som kan vara bäst för Leo i den situationen och att reda ut dessa moraliska frågor på egen hand så länge de gör det förnuftigt, eftersom så länge moralen har en

förnuftig grund, blir den allmännelig, enligt Henriksen & Vetlesen (2001, s. 164) i överenskommelse med Kant. Dessutom påstår Kant (1997, s. 38) att varje naturting fungerar enligt lagar och det är bara en förnuftig varelse, vilket är människan, anser jag, har förmågan att handla enligt *föreställningen om lagen* i sig själv. Kant menar att ”Plikten är en handlings nödvändighet av aktning för lagen” (Kant 1997, s. 24) och med hjälp av förnuftet kommer vi fram till *maximer* som hänvisar till en objektiv allmän lag. Det enda sättet att förnuftigt förhålla sig till moralen är genom *maximer*, och vi ska aldrig bete oss på ett annat sätt än som vi också önskar att vår maxim skall bli en allmän lag, enligt Kant (1997, s. 26). Detta kopplar jag till den första principen i sitt kategoriska imperativ, vilket är: ”Handla endast efter den maxim genom vilken du tillika kan vilja att den blir en allmän lag.” (Kant 1997, s. 46). Min tolkning av detta är att jag som en förnuftig varelse, en människa, förskollärare, skulle kunna handla på sådant sätt som jag själv önskar att alla i min profession skulle handla på i en liknande situation. Och eftersom som Kant (1997, s.19) påstår att förnuftet är detsamma hos alla, det skulle enligt mig betyda att både min kollega och de andra pedagogerna skulle hålla med mig om jag skulle vara säker på att den maxim jag är på väg att handla efter ska bli allmän lag. Skulle Laila hålla med mig om jag hade valt att strunta i våra gemensamma regler och låta Leo ta med sin leksaksbil med sig till samlingen och när han började ”köra” runt och studsa skulle också studsa och uppmuntra även de andra barnen att vara med? Vad skulle hända då? Vilka konsekvenser skulle mina handlingar resultera i då? Däremot är det inte alla etiska perspektiv som sätter konsekvenserna av handlingen i centrum.

Kant (1997, s. 18–20) anser att det inte är konsekvenserna av våra handlingar som spelar en moralisk roll, eftersom de konsekvenserna ligger oftast utanför vår kontroll, utan istället viljan och intentionen som ligger bakom våra handlingar. För Kant är det *högsta goda* inte lyckan som Aristoteles är ute efter utan *den goda viljan* som är god endast genom viljandet det vill säga i sig, som Kant (1997, s. 17–19) kallar för den rena viljan. Den goda viljan ligger till grund för allt som sedan kan komma att kallas gott och att denna vilja är något som människor med förnuft ska anse som gott dock att ”förnuftet inte är nog dugligt att säkert leda viljan” (Kant 1997, s. 20). Med den goda viljan menar Kant att jag som en förnuftig varelse, människa, har ett moraliskt ansvar för Leos väl, därför försöker jag hjälpa och stötta Leo i sitt viljande och handlande. Men jag kan tyvärr inte enbart fokusera på Leo och hans behov, precis som Anki på Edvard och Kamir eftersom det även finns andra barn med sina individuella behov och önskningar och vi ska även tillgodose deras behov och uppmärksamma deras tankar och handlingar.

Henriksen & Vetlesen (2001, s. 213) anser att Kant lägger det moraliska kravet hos jaget, som jagets krav på sig självt, tillskillnad från Lévinas som påstår enligt Dahlberg & Moss (2004, s. 80–81) att vädjandet kommer från den andre, den sårbara, för att enligt Kant är vi förnuftsvarelser och är därmed bärare av morallagen. Min tolkning av dessa är att vi pedagoger har ett stort moraliskt ansvar i mötet med barnen och vi ska öppna alla möjliga dörrar för att möta dem och deras behov. Lévinas skulle här prata om *det välkomnande mötet*, ett välkomnande av den andre som främling och detta möte ansiktet mot ansiktet ska bryta sönder mitt ego för att jag upplåser förmågan att äga eller bemästra den andre utan ansvara för den andre med utifrån den andres, likaså subjektivitet (Dahlberg & Moss 2004, s. 80). Den efterföljande relationen mellan jaget och den andre är dock inte harmonisk påstår Lévinas och inte ens så nära utan den är en dissocierande relation som lämnar utrymme för den andres annanhet och singularitet, en relation som kännetecknas av osäkerhet och enlighet (Dahlberg & Moss 2004, s. 81). I andra delen av min berättelse syns det tydligt hur Leo själv knackar på min dörr, genom att springa till mig och krama om mig och få bekräftelse av mig att han är en prins och han är min prins. Han kommer till mig med ett ärende och till och med ett krav, anser jag, vilket är att få närhet, förståelse och kärlek, men jag upplever att jag har makten över Leo och hans öde och jag vill inte använda Leo som ett medel för att uppnå mitt mål som Kant pratar om när han diskuterar kring kategoriska imperativet ”…utan alltid också som ett mål i sig…” (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 213). Jag vill se Leo, Edvard, Kamir och de andra som personer med sina egna mål och med sin goda vilja att göra bra och att det som jag behöver göra var att lyssna och försöka förstå dem och deras behov.

Mina tankar flyger plötsligt tillbaka till min barndom, när jag för första gången läste Antoine de Saint-Exupéry bok: ”*Den lille prinsen*” och kunde inte riktigt hänga med vad den handlar om. Jag fastnade dock på en mening som fortfarande sitter kvar i mina tankar än idag, som lyder: ”De vuxna förstår aldrig någonting av sig själva. Och det är tröttsamt för barn att ständigt och jämt behöva förklara saker och ting för dem.” (Saint-Exupéry 2015, s. 8). Försöker Leo med sina handlingar hjälpa mig att förstå vem jag är och varför, för vems skull är jag där? Han försöker kanske utmana mig att hitta den goda/rena viljan som framställer en god och nödvändig handling, som Kant (1997, s. 39) skriver om. Handling som kan flytta min blick från plikt att ansvara för utbildningens kvalité som även innefattar barnets aktiva deltagande och inflytande till det moraliska kravet för ansvar, respekt och omsorg för att inte råka kränka de små individerna eftersom deras integritet är sårbart och kan kränkas. Jag vill erkänna att Leo med sin sårbarhet, benägenhet och känslighet ligger mig extra varmt om hjärtat, vilket kan få mig

att agera och handla på ett lite mjukare och omtänksammare sätt. Jag vill dock även poängtera att det för mig likaså som Henriksen & Vetlesen (2001, s. 14) skriver, är det enskilda barnet den primära moraliska aktören. Och kanske är det av denna anledning som jag inte kunde blunda för Edvards handlingar mot Kamir och därmed inte kunde sluta tänka på deras välmående, vilket ledde till att jag hade inlett ett samtal med Anki om detta. Visst är det så att ansvaret av att bemöta och stötta varje enskilt barn och dennes behov i alla dessa rutinsituationer som jag beskrev i min berättelse samt i mina deltagande observationer, ligger på mig som förskollärare, oavsett om det barnet, den andre, ställer krav på mig eller det är mitt moraliska ansvar eller min plikt att göra det. Jag är däremot i första hand där för att bemöta den enskilde med förståelse och kärlek, empati och medkänsla, och visa tydligt att ”Jag kommer aldrig att ge upp mina förhoppningar för dig” och jag har tillit till dina möjligheter (Riddersporre och Bruce 2016, s. 19), och att jag som förskollärare ska göra mitt bästa för att skapa alla dessa förutsättningar för din känsla av duglighet och lycklighet.

Slutreflektion/slutord

En av de viktiga aspekterna i mitt essäskrivande var att undersöka och kritisk granska de rutinstyrda situationerna i form av samlingar som oftast inträffar inom förskolans vardag och kan utmana oss förskollärare att sätta igång vårt yrkeskunnande att agera och handla på ett eller annat sätt beroende på situationen, barngruppen och andra faktorer. Dock var den händelsen med Leo, som egentligen ägde rum för några år sedan, det som satte igång mitt essäskrivande och ledde till mitt kritiska granskande och reflekterande över mitt och min kollegas bemötande och stöttande gentemot det enskilda barnet i dessa knepiga situationer som kan framkomma under samlingar. Under mitt skrivande och undersökande, speciellt efter mitt genomförande av deltagande observationer på en annan avdelning och samtal med förskolläraren Anki, har det väckts ännu fler frågor och funderingar hos mig. Jag funderade kring hur vi lyssnar på, uppmärksammar, tolkar och förstår det enskilda barnet i dylika rutinsituationer. Jag tänkte på vilka grunder vi förhåller oss till i mötet det enskilde, den andre, den unika som är annorlunda i sitt agerande, tänkande, tolkande och görande. De tankarna återkom återigen under skrivandets gång och det är nog kanske därför som jag ständigt försökte hitta lämpliga handlingar och beslut som kan ge barn som Leo valmöjlighet och därmed hjälpa honom att lyckas och att må bra.

Tack vare essäskrivandet och de olika teorierna kring bland annat praktisk kunskap och dess betydelse i vårt yrkeskunnande, kunde jag öppna upp ögonen och se, uppmärksamma men samtidigt även våga ifrågasätta både mitt och mina kollegors tänkande, övervägande och handlande utifrån perspektivens synvinkel. Essäskrivandet hjälpte även mig att hitta nya banor för att förstå mig, mina kollegor men framförallt det enskilda barnet och dennes behov. Under mina reflektioner över såväl min berättelse som mina deltagande observationer kunde jag skapa en klarare bild av hur mycket plats vi som förskollärare ger för så kallade gemensamma regler och rutiner. Regler, som i stort sett är påhittade av oss förskollärare, är gjorda för att hjälpa oss att uppmuntra barnen att tänka och göra på ett liknande sätt som utgår från våra förväntningar. Vi vill på sådant sätt se till att gruppen ”fungerar” tillsammans och ger resultat. Under mina observationer samt essäskrivandet har jag förstått att vi på jakt efter så kallad trygghet, samhörighet, gemenskap och vi-känsla, har lyckats missa det viktigaste, det vill säga det enskilda barnet. Barnet som ska vara fri i tanke och handling och ha sina intentioner, önskningar och behov som snarare ska välkomnas än ifrågasättas av oss yrkesverksamma, och att vi ska ta ansvar för den andre, det enskilde och skapa förutsättningar för att den andre blir sitt bästa jag.

Under alla dessa år har mycket förändrats inom min profession, mitt förhållningssätt och min syn på bland annat rutinsituationer, samlingar, dess syfte och funktion. Idag kallar vi samlingar för små och stora möten som i stort sett är frivilliga och barnen kan vara delaktiga på olika sätt och deras villkor är välkomnande och respekterande av de andra. Ibland skapar barnen själva sina egna samlingar eller möten och leder dem, samt bjuder in oss både förskollärare och barnskötare för att delta i dem. Samlingar och dess funktion har förändrats överlag och de har mestadels blivit framkallade som en mötesplats för diskussioner, reflektioner, tankeutbyte och gemensamma beslutstagande. Dock är den runda samlingsmattan, den ledande förskolläraren och de villkorsanpassade barnen oftast kvar, samt det enskilde som vill bli lyssnad på, förstådd, stöttad och bekräftad.

Deltagande observationer som metod var ett lämpligt val i denna uppsats, för att kunna vara nära och delaktig samt att ha möjligheten till att observera och undersöka alla dessa utmaningar som förskollärarens förhållande och syn på rutinsituationerna kan leda till och på detta sätt närma mig praktisk kunskap. Jag upplevde dock att det var svårt för mig att delta i morgonsamlingen med alla mina sinnen och på samma gång observera, iaktta och anteckna, speciellt de två barnens handlande och tänkande samt att inte missa förskolläraren som håller i samlingen och att förstå hur mycket hon är medveten om situationen mellan Edvard och Kamir.

Därför försökte jag vara engagerad i ena situationen och avskild i andra, som enligt Aull Davies (2008, s. 5) deltagande observationer kräver, men det var svårt för mig att välja rätt stund att kliva in och ur utan att påverka disciplinen samt barnen och förskolläraren som håller samlingen. Trots att de deltagande observationerna jag genomförde inte var så långa, kunde jag se intressanta aspekter av förskollärarens och barnens kommunikation och agerande gällande rutinsituationer och vad man får och inte får göra. Dock om jag hade genomfört deltagande observationer under fler tillfällen, skulle jag möjligtvis kunnat få mer kunskap kring varför förskolläraren tänker och handlar på ett vis, vad som kan hända om de gör det på ett annat sätt, vad barnen, andra kollegor och utbildningen får utav de reglerna och rutinerna. De korta samtalen hjälpte mig att skapa en större uppfattning och förståelse kring samlingens styrda innehåll och hade blivit mer eller mindre drivkraft i mitt undersökande och kunde göra mer begripligt för mig förskollärarens handlande i de somliga situationerna och dess påverkan på barnens agerande och handlande.

Deltagande observationer och den ”osynliga” konflikten mellan Kamir och Edvard och förskollärarens agerande kring det som blev mer synligt under samtalet, har ännu en gång riktat min blick mot det enskilda barnet och hur vi yrkesverksamma bemöter denne. Hur mycket har jag stöttat, uppmärksammat och förstått Leo, min lilla prins, som jag ännu inte lyckats glömma bort trots alla dessa år och som har varit huvudperson i hela skrivandet? Jag kan tyvärr inte längre påverka den knepiga situationen som inträffade, men jag är väldigt tacksam att situationen med Leo påverkade mig och min profession som förskollärare. Jag är ännu en gång tacksam för essäskrivandet som blev ett verktyg för mig, där jag har kunnat kliva tillbaka och bland annat kunna se situationen ur det enskilda barnets, Leos perspektiv. Essäskrivandet har hjälp mig att vara ärligt mot mig själv och att kritiskt kunna granska och ifrågasätta min profession i reflekterande stunder. Det hjälpte helt enkelt mig att kunna förstå mig själv, för att vidare kunna förstå och ta ansvar för det enskilda barnet.

Referenslista

Alsterdal, L. (2014). "*Essäskrivande som utforskning".* I: Burman, A. (red.) *Konst och lärande,* Huddinge: Södertörns högskola.
Tillgänglig på Internet: urn:nbn:se:sh:diva-23481 [2022-10-29]

Arvastson, G. & Ehn B. (2009). Etnografiska observationer, (1 uppl.). Studentlitteratur AB.

Aull Davies, C. (2008). *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others.* London and New York: Routledge.

Barnkonventionen: *FN:s konvention om barnets rättigheter*. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige; Tillgänglig på Internet: http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf [2022-11-15]

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv,* (1 uppl.). Liber.
Ethics and Politics in Early Childhood Education. London: Routledge Falmer.

Edlund, L**.** (2020). *De yngsta barnen och undervisningen*. Lärarförslaget. Lärarfortbildningar AB. Malmö.

Gadamer, H. G. (2014). "*Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet"* i Lappalainen (red.) *Klassiska texter om praktisk kunskap,* Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge.
Tillgänglig på Internet: urn:nbn:se:sh:diva-27628 [2022-11-15]

Gottberg, M. P. (2017). *Medkänslans pedagogik*, Lund: Studentlitteratur AB.

Gunnarson, M. (red.) (2019). du refererar till texten *"Att utforska praktisk kunskap med deltagande observation"* i Gunnarson, M. (red.), *Att utforska praktisk kunskap: undersökande, prövande och avtäckande metoder.* Huddinge: Studies in Practical Knowledge.
Tillgänglig på Internet: http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1377228/FULLTEXT01.pdf [2022-11-15]

Halldén, G. (2003). *Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp.* Pedagogisk forskning i Sverige. Vol.8, p.1.
Tillgänglig på Internet: *Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp.* [2023-01-11]

Henriksen, J. O. & Vetlesen, A. J. (2001), *Etik i arbete med människor,* 2. Uppl. Lund: Studentlitteratur. ss. 169–243 (75 sid.).

Josefson, I. (1998). *Läkarens yrkeskunnande*, Lund: Studentlitteratur.

Kaijser, L. & Öhlander M. (2011). *Etnologiskt fältarbete.* Studentlitteratur

Kant, I. (1997). *Grundläggning av sedernas metafysik*. Göteborg: Daidalos.
Kroksmark, T. (red.) (2015). Förskola på vetenskaplig grund. (1:2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Markström, A. M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie.* Diss. Linköping: Institutionen för Utbildningsvetenskap Linköpings universitet. Tillgänglig på internet: http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A223570&dswid=1837 [2022-12-11]

Olofsson, B. (2010). *Meningsfull samling i förskolan.* Lärarförbundets förlag, Söderköping

Pröckl, M. (2020). *Tyngd, sväng och empatisk timing: förskollärares kroppsliga kunskaper.* Diss. Huddinge: Södertörns högskola.
Tillgänglig på Internet: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-40441 [2003-03-05]

Nilsson, C. (2009). *"Fronesis och den mänskliga tillvaron – en läsning av Bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik"*. I: Bornemark, J. & Svenaeus, F. (red.) (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola.
Tillgänglig på Internet: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-3283 [2022-11-11]

Riddersporre, B. och Bruce, B. (2016). *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund.* Stockholm: Natur & Kultur.

Saint-Exupéry, A. D. (2015). *Den lille prinsen.* Modemista

Schön, D. (2014). *"Att lära ut konstnärlighet genom reflektion-i-handling",* i Lappalainen (red), *Klassiska texter om praktisk kunskap,* Huddinge: Södertörn Högskola. Studies in Practical Knowledge.
Tillgänglig på Internet: urn:nbn:se:sh:diva-27628 [2022-11-22]

Stern, D. (1991). *Ett litet barns dagbok.* Stockholm: Natur och kultur.

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. [Stockholm]: Skolverket
Digital resurs: http://www.skolverket.se/publikationer?id=4001 [2022-10-05]

Skolverket (2021).
https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/skolans-betydelse-for-subjektifiering-riskerar-att-glommas-bort [2023-02-05]

Schwarz, E. (2019). *"Den ständige nybörjaren. Om reflektion och praktisk kunskap"*, i Gunnarson, M. (red.), *Att utforska praktisk kunskap: undersökande, prövande och avtäckande metoder.* Huddinge: Studies in Practical Knowledge. Tillgänglig på Internet: http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1377228/FULLTEXT01.pdf [2022-11-15]

Williams, P. (2001) *Preschool Routines, Peer Learning and Participation, Scandinavian Journal of Educational Research,* 45:4. DOI: 10.1080/00313830120096743 To link to this article: https://www-tandfonline-com.till.biblextern.sh.se/doi/epdf/10.1080/00313830120096743?needAccess=true&role=button [2023-01-10]

Vetenskapsrådet, VR (2017). *God forskningsed*. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html [2022-12-05]