

Möten för lärande

Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan

EVA JOHANSSON



Forskning i fokus, nr. 6



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs. Publikationerna finns också på hemsidan www.skolutveckling.se

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

BESTÄLLNINGSADRESS:
LIBER DISTRIBUTION
162 89 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76
FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolutveckling@liber.se
www.skolutveckling.se

Best.nr. U05:100

EVA JOHANSSON

FORSKNING I FOKUS NR 6
Möten för lärande
Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan

ISBN 91-85128-56-2
ISSN 1651-3460

OMSLAGSBILD: HIROSHI HIGUCHI/TIOFOTO
TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2005 · 19059

Möten för lärande

Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan

EVA JOHANSSON

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	9
SAMMANFATTNING	11
SUMMARY	14
INTRODUKTION	17
Disposition	18
Utgångspunkter	19
<i>Kvalité – pedagogiska möten</i>	21
Uppläggning och genomförande	24
<i>Analys</i>	30
FÖRÄNDRINGAR	33
Ekonomiska förändringar	33
<i>Personaltäthet och barnantal</i>	34
Omorganisationer	36
<i>Arbetet med barnen – ökade krav</i>	
<i>och nya kunskaper</i>	38
<i>Mål för den pedagogiska verksamheten</i>	40
<i>Hinder och möjligheter att arbeta mot målen</i>	42
Läroplanens implementering	44
PEDAGOGISK ATMOSFÄR	49
Samspelande atmosfär	51
<i>Närvaro i barnens värld</i>	51
<i>Lyhördhet</i>	54
<i>Överträda gränser</i>	56
Instabil atmosfär	57
<i>Vänlig distans</i>	58
<i>Tillkämpat lugn</i>	62
<i>Motsägelser</i>	64
Kontrollerande atmosfär	65
<i>Ordning och behärskning</i>	66
<i>Maktkamp</i>	67
BARNSYN	77
Barn är medmänniskor	78
<i>Utgå från barns erfarenheter</i>	78
<i>Ge barn kontroll</i>	82
Vuxna vet bättre	83

<i>Barns rätt att välja – utifrån vuxnas struktur</i>	84
<i>Barnens bästa – ur vuxnas perspektiv</i>	84
Barn är irrationella	86
<i>Begränsa barn</i>	87
Respekt för barn	88
KUNSKAP OCH LÄRANDE	91
Tilltro till barns förmåga	93
<i>Se och synliggöra barns lärande</i>	94
<i>Ta fasta på barnens intentioner</i>	96
<i>Göra barn delaktiga</i>	100
<i>Få barn att fundera</i>	103
<i>Konstruktivism och kompetens</i>	109
Avvakta barns mognad	111
<i>Anpassa efter mognad</i>	112
Lärande som mekanik och kunskap som produkt	114
<i>Barns oförmåga</i>	117
<i>Mognad och oförmåga</i>	119
Straff och belöning	121
<i>Motivera lärande genom olika påföljder</i>	122
<i>Behaviorism och förstärkning</i>	124
Sammanfattning – lärande genom pedagogiska möten	125
<i>Mångfald och möten</i>	129
OMSORGSSITUATIONER	135
Möten för närhet och samtal	136
Tillfälle till upptäckter och lärande	138
<i>Få barn att förstå</i>	138
<i>Nya upptäckter</i>	140
<i>Stödja barns initiativ</i>	141
<i>Synliggöra barns kompetens</i>	142
Anvisningar	146
Övergångar	146
<i>Alla samtidigt</i>	150
ETISKA SAMSPEL OCH PERSPEKTIV	161
Barns etiska upptäckter	162
<i>Förstå andra</i>	163
<i>Lära goda strategier</i>	167
Vuxnas etik	175
<i>Goda förebilder</i>	175

<i>Sätta gränser</i>	176
<i>Undvika etiska konflikter</i>	179
KOMMUNIKATIVA MÖTEN	195
Samtal i vardagen	196
<i>Dialogen som utvidgar</i>	197
<i>Bortom här och nu</i>	200
Öva språket	201
<i>Samlingen – kommunikation och språkövning</i>	203
<i>Uppmärksamma skriftspråket</i>	205
Begränsande (envägs)kommunikation	206
<i>Vuxnas kommunikation har prioritet</i>	207
<i>Tillsägelser</i>	208
<i>Samtala med de som kan</i>	209
Att göra sin röst hörd	220
UTMANINGAR	223
Hög ambitionsnivå – trots försämrade villkor	225
Atmosfär, barnsyn, kunskapssyn och villkor – en helhet?	226
<i>Möta barns livsvärld</i>	228
<i>Pedagogers lärandestrategier är kontextberoende</i>	230
<i>Barns individuella och kollektiva lärande</i>	231
Gemensamma strategier – pedagogisk medvetenhet	233
<i>Enskilda pedagoger och kontinuitet</i>	237
<i>Från planering till reflektionstid</i>	238
Verksamheten för de yngsta – arbetet med framtiden	242
REFERENSER	247
SERIERNÄ MONOGRAFIER OCH FORSKNING I FOKUS	253

Förord

I föreliggande bok *”Möten för lärande – pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan”* ställs angelägna frågor om vuxnas förhållningssätt och den pedagogiska verksamheten för små barn i förskolan. Genom inträngande skildringar och detaljerade exempel från verksamhetens vardag tydliggörs pedagogiska strategier och förhållningssätt. Undersökningen understryker att verksamheten är komplex och att många faktorer har betydelse för den pedagogiska kvaliteten i förskolan. *Yttre villkor*, som barngruppernas storlek och personaltäthet, samt *pedagogers syn på barnet* som person, *deras lärande- och kunskapssyn* liksom *deras gemensamma mål*, är integrerade delar av betydelse för verksamheten i förskolan. Likaså är *omsorgssituationer*, *etiska och kommunikativa* samspel samt *atmosfären* i grupperna känsliga kvalitetsaspekter där såväl pedagogiska strategier som villkor för verksamheten ställs på prov.

Arbetet utfördes ursprungligen på uppdrag av Skolverket i avsikt att få bättre kunskap om den pedagogiska verksamheten för de yngsta barnen i förskolan. Eva Johansson ansvarar för projektidé, datainsamling och analys, och har skrivit denna bok. Annika Jansson har medverkat i utarbetande av enkäter, insamling och bearbetning av data. Vetenskaplig ledare har varit Ingrid Pramling Samuelsson. De är alla verksamma vid pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet. Efter omorganiseringen av Skolverket ger Myndigheten för skolutveckling nu ut boken i nytryck, för att möta en ökad efterfrågan.

Vår förhoppning är att resultaten även fortsättningsvis ska inspirera till nya och kreativa diskussioner om pedagogisk verksamhet för små barn, stimulera måldiskussioner och analyser av olika inriktningar för kommuners ansvar och planering, initiera kunskapsutveckling hos pedagoger och bädla för fortsatt forskning.

Annika Andræ Thelin

FORSKNINGSCHEFCHEF

Sammanfattning

Denna bok bygger på en undersökning av den pedagogiska verksamheten för de yngsta barnen i förskolan. Totalt ingick tjugo kommuner och i dessa trettio förskolor med lika många arbetslag. Syftet var att, mot bakgrund av vissa aspekter av förskolans läroplan, ge en bild av det pedagogiska arbetet med de yngre barnen genom att studera pedagogers förhållningssätt, verksamhetens innehåll och organisation, samt följa barnens erfarenheter. Undersökningen bestod av flera delar, a) *enkäter* ställda till arbetslag och ledning, b) *intervjuer* med aktiva pedagoger samt c) *observationer* av pedagoger och barn i förskolans olika situationer. Aktuella frågor som belystes var följande: Hur bedriver pedagoger sin verksamhet i vardagen? Vilka mål är viktiga för de vuxna och hur försöker man förverkliga dessa? Vilken atmosfär präglar barngrupperna? Vilken syn på barn, på barns lärande och kunskap gestaltar pedagoger i förhållningssätt och intervjuer? Hur arbetar man i omsorgssituationer? Vilka kommunikativa samspel sker och på vad sätt är etiska frågor ett innehåll i verksamheten?

En vetenskapsteoretisk utgångspunkt för undersökningen är *teorin om livsvärlden* så som den utvecklats av den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1962). Med livsvärld avses en värld som vi riktar oss mot, som vi samtidigt är delar av och som också finns i oss. Världen är subjektiv och objektiv på samma gång, vi är delar av den, påverkar och påverkas av den. En viktig del i teorin om livsvärlden är den levda kroppen. Vi erfar världen med kroppen. Barns och vuxnas erfarenheter av att vara i världen, deras sätt att förstå och tolka världen erfars och gestaltas genom kroppen i gester, ansiktsuttryck, kroppshållning, ord och känslouttryck. Kroppens betydelse för vår förståelse av världen blir särskilt synlig i små barns förhållningssätt och blir därmed också en viktig fråga för pedagoger verksamma med de yngsta barnen i förskolan. Merleau-Ponty framhåller att människan till sin natur är *intersubjektiv*. Vi har spontant en grundtillit till andra och är från första stund involverade i kommunikation med andra och med världen.

Med denna utgångspunkt blir intersubjektivitet som pedagogiska möten med barns livsvärldar av stor vikt för barns lärande. Då man studerar den pedagogiska verksamheten är det nödvändigt att upptäcka dessa möten mellan barn och vuxna, på samma sätt som det är viktigt att försöka förstå de ögonblick då kommunikationen bryts och möten inte kommer till stånd.

Studien visar att den pedagogiska verksamheten för de yngsta barnen i förskolan inte låter sig beskrivas eller förklaras på ett enkelt sätt. Arbetssituationen har förändrats och medfört ökad arbetsbelastning och brist på tid, men har också inneburit nya utmaningar och kunskaper. En rik flora av perspektiv och dilemman framträder i spänningsfältet mellan det pedagogiska uppdraget, verksamhetens villkor och de processer och möten mellan barn och vuxna som utgör verksamheten. Mångfalden av förhållningssätt utkristalliseras i pedagogers *attityder till barn, synen på kunskap och lärande* liksom i deras *emotionella förhållningssätt och närhet till barns livsvärld*. Vidare uttrycks skillnader i den grad arbetslagen utvecklat gemensamma *mål*, strategier och *pedagogisk medvetenhet*. Centralt för arbetet med små barns lärande är strategier som bygger på *intersubjektivitet*, där pedagoger skapar *möten mellan livsvärldar* oavsett om det sker mellan vuxna och barn eller barn emellan. Då möten sker, finns också möjligheter för lärande. För att dessa möten skall komma till stånd krävs pedagogers intention att åstadkomma samspelen, men lika viktigt är att villkoren också medger och inte hindrar pedagogiska möten. Arbetet med små barn kräver närhet, inte distans! Vikten av kontinuerlig fortbildning och av möjligheter för pedagoger att ständigt diskutera och reflektera över vad läroplanen innebär i deras konkreta arbete kan inte nog understrykas.

Undersökningen framhåller således att *yttre villkor*, som barngruppernas storlek och personaltäthet, samt *pedagogers syn på barnet* som person, deras *lärande och kunskapssyn* liksom deras *gemensamma mål* är integrerade aspekter vilka alla är av betydelse för verksamheten i förskolan. Dessutom är *omsorgs-*

situationer, etiska och kommunikativa samspel samt *atmosfären* i grupperna känsliga kvalitetsaspekter där såväl pedagogers strategier som villkoren för verksamheten ställs på prov. Boken pekar på det avsevärda ansvar som olika aktörer har för förskolans verksamhet och de små barnens lärande: pedagoger, chefer, lärarutbildare, föräldrar, forskare och politiker. Studien bidrar med ett viktigt kunskapstillskott om den mångdimensionella verksamheten för de yngsta barnen, som kan inspirera till diskussioner omkring pedagogisk verksamhet för små barn, men också peka ut en riktning för kommuners ansvar och planering av verksamheten, för kunskapsutveckling hos pedagoger och chefer och för fortsatt forskning.

Summary

This monograph is based on an investigation about the quality aspects of learning in preschool amongst toddlers, that is children younger than three years old. Thirty teams of pedagogues, all from different preschools situated in twenty municipalities spread all over Sweden participated in the study. The daily interaction between the children and teachers was observed and video recorded for three days during two different occasions. Each team has also answered a questionnaire and has been interviewed twice. The aim was to find out the teachers' described goals and intentions, their experiences of being able to work towards these goals and how the goals and intentions were expressed in teachers' interaction with the children. The aim was also to find out how and to what extent the children's efforts to learn were encouraged. Aspects such as the atmosphere, the teacher's manner for communicating with and conceptualising the child, as well as, their ideas about how children learn were analysed. Structured activities as well as more unstructured events were of interest for the observations. This means that situations including free play, circle-time and meals were observed but also toileting, diaper changes and other routine care situations were observed.

The ontological base for the study is the theory of the life-world, mainly as Maurice Merleau-Ponty (1962) discusses it. The life-world is related to a perceiving subject, a subject that experiences, lives, and acts upon the world. The subject is inseparable from, and in interaction with, the world. Merleau-Ponty thinks that our body is central for all our being in the world. The body forms a whole, a system where the physical and psychical can not be separated. As we are given to the world we are also "condemned to meaning" (Merleau-Ponty 1962, p. xviii). By bodily communication, through interpretations and tacit understandings about what is meaningful in daily life we experience meaning. Other people also give meaning to things and to the world. Thus, it is not only through words that we understand the other, but also through her/his

reactions. The other's whole being expresses meaning. Still, as Merleau-Ponty also points out, there are always parts of the other that we can not reach or understand.

This ontological base highlights the importance of intersubjectivity as a base for learning. Thus, when researching quality aspects of learning in preschool the aim must be to discover and get access to meetings and shared life-worlds between the children and the teachers. Of equal importance is to find out when and why the communication happens to brake down and meetings fail to come about.

This monograph extends the knowledge about the conditions for quality in Early Childhood Education. To work with the youngest children in preschool is a complex responsibility for the teacher, which require specific competence and certain predicaments. The results show that *conditions* like the amount of children, the organisation and the economy are of special importance for the quality in preschool. However, correspondingly important is the *perspective of the child* as a person that teachers adopt as well as how *learning* and *knowledge* are perceived and expressed by the teachers in the daily interaction. Moreover, the *goals* that the teachers commonly agreed to also play an important role for their strategies. Part from that is the fact that *caring* situations, *dialogues* for communication as well as *moral* interferences are delicate occasions in preschool which all challenge teachers' competence and question the actual predicaments, such as organisation, economy and amount of children. Of special dignity in this process is how the *pedagogical meeting* between the teacher and the children is constituted and lived out. When the teachers try to reach for the children's life-worlds it seems that the conditions for learning is strengthened. This meeting is characterised by *intersubjectivity*, and a jointly reaching for the surrounding world where the child and the teacher are mutually involved in an ongoing *shared dialogic process*. The teachers' intentions to arrange such meetings as well as the preconditions that might allow (or hinder) the meeting to come about are crucial.

In sum the monograph points to the considerable responsibilities for different actors that are involved in Early Childhood Education on different levels; such as teachers, educators, parents, researchers and politicians. Hopefully this monograph inspires to discussions about education for young children likewise as it points out a direction for further research and for how to arrange preschool in order to support children's learning.

Introduktion

Monografen är baserad på forskningsprojektet *Små barns erfarenheter och pedagogers förhållningssätt*, som finansierades av Skolverket och genomfördes under åren 1999-2000. Syftet med studien var att, mot bakgrund av vissa aspekter av förskolans läroplan, ge en bild av det pedagogiska arbetet med de yngre barnen genom att studera pedagogers¹ förhållningssätt, verksamhetens innehåll och organisation, samt följa barnens erfarenheter.² Aktuella frågor som har belysts är följande: Hur bedriver pedagoger sin verksamhet i vardagen? Vilka mål är viktiga för de vuxna och hur försöker man förverkliga dem? Vilken atmosfär präglar barngrupperna? Vilken syn på barn, på barns lärande och kunskap gestaltar pedagoger i förhållningssätt och intervjuer? Hur arbetar man i omsorgssituationer? Vilka kommunikativa samspel sker och på vad sätt är etiska frågor ett innehåll i verksamheten?

Bakgrunden till undersökningen var att samtidigt som en ny läroplan har trätt i kraft med tydliga förväntningar på barnverksamheten har kommunernas resurser inte blivit större utan snarare minskat. Detta har lett till förändringar och effektivitetssträvanden av olika slag som kan antas få konsekvenser för barns vardag i förskolan. Det kan röra sig om förändrade organisationsformer, nya sammansättningar av barn-

¹ Orden pedagoger respektive de vuxna refererar här till de personer som arbetar i de aktuella barngrupperna. Eftersom undersökningen inte syftar till jämförelser mellan förskollärare och barnskötare används dessa formuleringar oavsett de vuxnas utbildning. Det finns ett fåtal vuxna utan adekvat utbildning, men de har av samma skäl inte heller urskilts.

² Två tidigare rapporter har skrivits inom projektets ram: Johansson, E. & Jansson, A. (manuskript). *Små barns erfarenheter och pedagogers förhållningssätt. Ledning och pedagoger – perspektiv på arbete, mål och läroplan*. Delrapport nr 1. januari 2000, refererad i Skolverket Dnr 99:2713 samt Johansson, E. & Jansson A. (manuskript). *Små barns erfarenheter och pedagogers förhållningssätt. Pedagoger och barn – möten, samspel och lärande*. Slutlig rapport till skolverket, mars 2001.

respektive personalgrupper samt omfördelningar av ekonomiska anslag till den direkta verksamheten. Hur dessa förändringar har påverkat verksamheten finns idag litet forskning om, särskilt då det gäller de yngsta barnen i förskolan.

Undersökningen består av flera delar, a) enkäter ställda till arbetslag och ledning, b) intervjuer med aktiva pedagoger samt c) observationer av pedagoger och barn i förskolans olika situationer. I denna monografi är det främst pedagogers mål och deras strategier i mötet med barnen som ägnas uppmärksamhet.

Disposition

Monografen kan användas som ett underlag för diskussioner kring den pedagogiska verksamheten i förskolan. Självfallet kan den läsas i sin helhet, men varje kapitel kan också läsas var för sig och på så sätt vara ett underlag för reflektion kring olika teman i förskolans verksamhet. De rika och detaljerade exemplen från verksamhetens vardag kan problematiseras utifrån läsarens olika utgångspunkter och intressen, men också utifrån läroplanens text. Kapitlen avslutas med förslag på reflektionsfrågor som inte skall uppfattas som styrande, snarare skall de ses som ett stöd för diskussioner.

Kapitlen är disponerade enligt följande: I det inledande kapitlet *Introduktion* beskrivs undersökningens utgångspunkter och uppläggning. I kapitlet *Förändringar* framställs de förändringar som skett i verksamheten under nittioalet och som pedagoger och chefer har beskrivit i enkäterna. Dessa förändringar ger en grund för den fortsatta presentationen av studien. Å ena sidan handlar förändring om ökad arbetsbelastning, å andra sidan utgör förändring en pedagogisk utmaning för de vuxna, erfarenheter som synliggör de dilemman som verksamheten ställts inför. Kapitlet som följer, *Pedagogisk atmosfär*, ger en övergripande bild av den emotionella stämning som karaktäriserar arbetslagen som helhet. Här fokuseras frågan om vad ett pedagogiskt klimat kan innebära. I respektive

kapitel *Barnsyn* och *Kunskap och lärande* tolkas det pedagogiska arbetet i termer av pedagogers syn på barnet som person, på kunskap och barns lärande. Dessa avsnitt aktualiserar betydelsen av att spegla det egna förhållningssättet till barn och barns lärande mot teorier om kunskap och lärande. I kapitlet *Omsorgssituationer* presenteras hur pedagoger förhåller sig till barnen i sammanhang som har med vård och primära behov att göra. Relationen mellan pedagogik och omsorg är en problematik som anknyter till kapitlet. I därpå följande kapitel beskrivs pedagogers strategier för att stödja barns lärande kring vissa innehållsliga aspekter i förskolans verksamhet. Dessa är *Etiska samspel och perspektiv* respektive *Kommunikativa möten*. I det förstnämnda kapitlet diskuteras etiska problemställningar som pedagoger möter och gestaltar. Dilemmat mellan vad vuxna avser att barn skall lära sig och den etik som vuxna uttrycker är föremål för analysen. I det senare kapitlet *Kommunikativa möten* är arbetet med att utveckla barns språk i centrum. Språket som färdighet och som en demokratifråga och ett redskap att göra sin röst hörd, belyses. Avsnitten lämpar sig för diskussioner kring etiska frågor respektive kommunikativa samspel i vardagen. I det avslutande kapitlet *Utmaningar*, problematiseras resultaten i relation till förskolans verksamhet. Här aktualiseras ställningstaganden om det pedagogiska arbetet i småbarnsgrupperna i relation till läroplanens intentioner och nyare forskning.

Utgångspunkter

Förskolan är en del av barns och vuxnas *livsvärldar*. Barn och vuxna lever här tillsammans i en social och kulturell värld präglad av samhället och dem själva. Förskolan är en kollektiv miljö med en specifik struktur och ordning och ett speciellt fokus på barns lärande och utveckling. Till förskolan kommer barn med sina erfarenheter som de blivit delaktiga i genom livet i sin familj och med andra. På så sätt är de erfarenheter som barn gestaltar också ett uttryck för deras liv i ett samhälle och en kultur som integrerats i barnens livsvärld. I förskolan möts barn av pedagoger med sina personliga och professionel-

la erfarenheter. Dessutom skall samhällets intentioner med barns fostran och lärande ges form och förverkligas i förskolan. Vi kan föreställa oss att var och en av dessa aspekter på olika sätt bidrar till, och sätter ramar för, de förhållningssätt som skapas mellan barn och vuxna samt för barns lärande. Den vetenskapsteoretiska utgångspunkt som ligger till grund för denna undersökning är *teorin om livsvärlden* så som den utvecklats av den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1962). Med livsvärld avses en värld som vi riktar oss mot, som vi samtidigt är delar av och som också finns i oss. I stället för att se omvärlden som en objektiv och beräkningsbar värld är den en upplevelsevärld *och* en värld som finns oberoende av oss. Vi har ett oupplösligt ömsesidigt förhållande till världen. Världen är subjektiv och objektiv på samma gång, vi är delar av den, påverkar och påverkas av den (Merleau-Ponty, 1962). En viktig del i teorin om livsvärlden är den levda kroppen. Att tala om kroppen som levd markerar att kropp och själ är förenade i en helhet. Kroppen är en enhet av sinnen, tankar, känslor, språk och motorik, där det fysiska inte kan skiljas från det psykiska. Kroppen är inte ett objekt eller ett redskap för barn eller vuxna enbart till för att utföra handlingar med. Sinneserfarenheter kan heller inte reduceras till signaler. De har en mening. Vi erfar alltså världen med kroppen. Barn och vuxna erfar och uttrycker sig med kroppen. Deras erfarenheter av att vara i världen, deras sätt att förstå och tolka världen gestaltas genom kroppen i gester, ansiktsuttryck, kroppshållning, ord och känslouttryck. Kroppen är också sammanlänkad med världen genom att vi är i ständig interaktion med allt vi möter i denna, samtidigt som kroppen är ständigt närvarande i allt vi gör. Kroppens betydelse för vår förståelse av världen blir särskilt synlig i små barns förhållningssätt och blir därmed också en viktig fråga för pedagoger verksamma med de yngsta barnen i förskolan.

Merleau-Ponty framhåller att människan till sin natur är *intersubjektiv*. Vi har spontant en grundtillit till andra och är från första stund involverade i kommunikation med andra och med världen. Vi kastas in i en värld vi delar med andra, skriver Merleau-Ponty (1962). I interaktion med andra möter vi

varandra som två delar av samma helhet. Vi går in i varandras världar, bekräftar och korrigerar varandra. Både enighet och oenighet kan uppstå (Bengtsson, 1993). Kommunikationen är emellertid skör och kan lätt bryta samman. Vi kan också välja, menar Merleau-Ponty, att vända oss från den andres livsvärld. Likväl är detta uttryck för en delad värld, där intersubjektiviteten är förutsättningen för vårt avståndstagande till andra. *Med denna utgångspunkt blir intersubjektivitet som pedagogiska möten med barns livsvärldar av stor vikt för barns lärande.* Då man studerar den pedagogiska verksamheten är det nödvändigt att upptäcka dessa möten mellan barn och vuxna, på samma sätt som det är viktigt att försöka förstå de ögonblick då kommunikationen bryts och möten inte kommer till stånd.

Därför är det väsentligt att det är chefers, pedagogers och barns perspektiv på förskoleverksamheten som studeras. Det är inte en verklighet i en objektiv mening som undersöks, utan hur de personer som ingår i ett visst sammanhang upplever detta sammanhang. Det gäller alltså att försöka förstå barn och vuxna i en helhet. Vi kan inte skilja deras tänkande, sinnlighet, kroppslighet, känslor och sätt att förhålla sig till andra från varandra. De utgör delar i barns och vuxnas livsvärld som alla antas ha betydelse för deras förhållningssätt till varandra i förskolans kontext. På samma gång kan inte individer skiljas från de sammanhang som de ingår i, vare sig det gäller enskilda situationer eller den helhet som förskolan utgör. Det blir alltså viktigt att försöka förstå hur det sammanhang som är förskolans, och de olika situationer som utspelas där, ter sig för barn och vuxna. De strukturella förhållanden som har studerats, exempelvis barnantal, pedagogers utbildning, ekonomiska förändringar bildar en bakgrund gentemot vilken undersökningen skall förstås.

Kvalité – pedagogiska möten

Då verksamheten beskrivs i denna monografi är det med avsikt att rikta ljuset mot komplexiteten i förskolans vardag

som pedagoger och barn lever i. Intentionen är också att belysa *olika* förhållningssätt och strategier för lärande som gestaltas i pedagogers samspel med barnen. Forskarens perspektiv på lärande har naturligtvis betydelse i sammanhanget. Därför beskrivs här några aspekter av pedagogiska möten med barn. De aspekter som skildras ska snarare ses som en ram för undersökningen än som en normativ utgångspunkt.

En viktig grund för lärande ligger i teorin om livsvärlden (jfr. Merleau-Ponty, 1962), där *mötet* med barns livsvärldar antas vara centralt i pedagogiken. Pedagogik förstådd som möten mellan livsvärldar inkluderar även en etisk dimension som tar hela människan i beaktande. För att pedagogiska möten skall komma till stånd krävs ett engagemang i och en omsorg om den lärandes livsvärld (jfr. även Johansson, 1999; Johansson och Pramling Samuelsson, 2001). I en pedagogisk kontext vilar ansvaret för dessa möten på pedagogens strävan att försöka närma sig barnets livsvärld. Det gäller att möta och involvera hela barnet med dess tänkande, sinnlighet och kroppslighet på samma gång som möten mellan barn och deras erfarenheter av sammanhanget blir väsentliga. De samspelsprocesser som vuxna skapar och involverar barn i blir alltså en central dimension i lärande (jfr. även Bae, 1988, 1997).

I den stund pedagoger möter barn i deras livsvärldar möter de också hela barnet med alla dess erfarenheter. Med i detta möte finns självfallet de vuxnas erfarenheter, deras livsvärldar. I interaktionen mellan barn och pedagoger liksom mellan barn, finns en förutsättning för delade livsvärldar på samma gång som kommunikationen också kan bryta samman och förhindra att möten kommer till stånd. I barns och vuxnas möten finns möjlighet till gemensam mening, men också till olika erfarenheter av mening. Livsvärlden är historisk, kulturell och social och alltså inte främst ett uttryck för ett ensamt subjekt. På så sätt blir också lärande i förskolan relaterat till kultur, samhälle och historia såväl på en övergripande som en mer specifik nivå. Därmed framträder också komplexiteten i livsvärlden som en viktig dimension att beskriva.

Vad är det för möten, som kan tänkas stödja barns upptäckter och lärande? Vad är värdefullt och meningsskapande i ett barnperspektiv? Vad är kvalitet? Pedagogen och forskaren Sonja Sheridan (2001) framhåller att *pedagogisk kvalitet* är ett begrepp som bör inkludera barns perspektiv och ta fasta på vad som "bäst" stödjer barns lärande och utveckling. Föreställningen om vad som är bäst för barn baserar sig, enligt Sheridan, på läroplaners värden och mål, moderna teorier om barns lärande liksom på forskning om kvalitet i förskola och skola. Sheridan konstaterar att det i ett samhälle finns en gemensam kunskap om vad som bäst gagnar barn, där också tid, kultur och kontext är väsentliga aspekter för lärande. Sheridans (2001) sätt att se på kvalitet baserar sig alltså bland annat på i vilken utsträckning verksamheten präglas av de värden och normer liksom de intentioner, för barns lärande som framhålls i läroplanen.

Andra forskare framhåller att innebörder av kvalitet alltid är dynamiska och relativa en specifik situation, en specifik tid och en specifik social och kulturell kontext. Kvalitet kan ha olika betydelser för olika aktörer. För att förstå kvalitet behöver därför alla nivåer i ett samhälle studeras, – mikrosystem- som familjen och barnet, – mesosystem – som exempelvis förskola och skola och – makrosystem- som ekonomiska och sociala praktiker (Sheridan, 2001; Moss och Pence 1994; jfr. även Bronfenbrenner, 1979). Gunni Kärrby (1992), forskare i pedagogik, understryker att kvalitet bör ses som ett vitt begrepp. I en pedagogisk verksamhet kan kvalitet prövas mot sociala och humanistiska mål, men också mot politiska och ekonomiska ambitioner. När kvalitet ses som något som uppstår mellan pedagog och barn krävs att uppmärksamheten riktas mot relationer mellan barnet och dess omgivning (Kärrby, 1992).

I denna undersökning är det främsta syftet att beskriva verksamhetens komplexitet, men tanken är också att studien skall möjliggöra en problematisering av verksamheten i förhållande till läroplanens intentioner samt gentemot nyare forskning om lärande. Avsikten är inte i första hand att ta en normativ utgångspunkt och värdera det som sker mot läroplanens inten-

tioner, utan snarare att studera *mångfalden och olikheten* i de villkor för barns erfarenheter och lärande som skapas i förskola. Interaktion och intersubjektivitet mellan vuxna och barn – som delade livsvärldar – är då väsentlig att förstå. Det är dock viktigt att komma ihåg att verksamhetens organisation och miljö också antas vara oskiljbara aspekter av dessa *möten för lärande* som pedagoger kan medverka till. Utgångspunkten i livsvärlden tar hänsyn till denna dynamik eftersom det sociala, kulturella och historiska sammanhanget alltid är delar av livsvärlden.

Uppläggning och genomförande

I den första fasen av arbetet utarbetades enkäter till arbetslag och deras närmaste chefer³ där de ombads att beskriva sin verksamhet, sina mål samt de möjligheter och hinder som de upplever i arbetet. Nästa steg i arbetet var att utse tjugo⁴ kommuner mot kriterier som storstad, förort, större och medelstor stad, respektive industrikommun, landsbygdskommun och glesbygdskommun.⁵ Storstadskommunerna representeras av två kommuner och sex förskolor, och de övriga av vardera tre kommuner och fyra förskolor. Motivet till detta urval har varit att maximera variationen i samhällelig struktur och uppnå en geografisk spridning över landet. En variation bland barnen med hänsyn till deras etniska och sociala bakgrund har också eftersträfvats.

Totalt ingår alltså tjugo kommuner och i dessa ingår trettio förskolor med lika många arbetslag. I de trettio arbetslagen

3 Ordet chef står för ledningspersonal närmast ansvarig för den pedagogiska verksamheten, såsom rektor, biträdande rektor, områdes- alternativt barnomsorgschef eller liknande.

4 I två kommuner fanns endast en chef som var ansvarig för båda de förskolor vi skulle besöka, därför skickades enkäten till ledningspersonalen till ytterligare en kommun.

5 Kriterier enligt Skolverkets rapport nr 165, Barnomsorg och skola. Jämförelsetal för huvudmän.

ingår 105⁶ pedagoger och cirka 450 barn.⁷ I nedanstående tabell ges en översikt över de medverkande pedagogernas utbildning och kön.

TABELL 1. Översikt över de medverkande pedagogernas utbildning och kön.

	Barnskötare	Förskollärare	Utan adekvat utbildning
Män	2	0	0
Kvinnor	58	41	4
Summa	60	41	4

Av tabellen framgår att de flesta pedagogerna är barnskötare varav endast två personer är män.

Tjänstefördelningen i arbetslagen dominerades alltså av barnskötare. I drygt en tredjedel av arbetslagen tjänstgjorde en förskollärare och i något fler arbetslag var två förskollärare verksamma.⁸ I tabell 2 nedan ges en översikt av hur yrkesutbildning fördelades i tjänster i arbetslagen.

TABELL 2. Fördelning av barnskötare respektive förskollärare i heltidstjänster i arbetslag.

Befattning	Alla barnskötare	En förskollärare	Fler än en förskollärare
Arbetslag	5	12	13

Kommunerna kontaktades via den ledningsorganisation för förskoleverksamheten som fanns att tillgå. Cheferna inform-

⁶ I fem arbetslag hade man extra resurser, för att det i barngruppen fanns barn som var i behov av särskilt stöd. Eftersom dessa personer ej ingår i den ordinarie personalstyrkan har de ej räknats in i det totala antalet.

⁷ Siffran är ungefärlig eftersom barnantalet kunde variera mellan höst och vårtermin.

⁸ Det skall understrykas att förändringar av tjänster mellan våra besök inte var ovanliga. Huvudtendensen var dock att majoriteten av de verksamma i arbetet med de yngsta barnen var utbildade barnskötare.

rades om undersökningen och de premisser som gällde för val av förskolor och barngrupper.⁹ Cheferna föreslog förskolor som de ansåg lämpliga i förhållande till de angivna kriterierna och tillfrågade sedan pedagogerna om de ville delta. I många fall fanns det i dessa områden endast en avdelning med barn under tre år. Information om projektets övergripande syfte, uppläggning liksom datamaterialets användning gavs till de medverkande före deras beslut om deltagande. Det poängterades att medverkan var frivillig och deltagarna försäkrades anonymitet. I två fall var pedagogerna inte beredda att vara med eftersom man menade att arbetssituationen var så pressad att man inte orkade med besök. I ett arbetslag var man först tveksam till om man skulle medverka eftersom deras förskola var föremål för diskussion om den skulle tas över av ett föräldrakooperativ. Pedagogerna beslöt sig emellertid trots detta att delta. I ett fall beslöt vi forskare att i stället för de förslag som chefen gav oss, föreslå en annan grupp som medgav en större variation av barnens bakgrundsförhållanden.

Pedagogerna i respektive barngrupp informerade föräldrarna om undersökningen och de tillfrågades om tillåtelse till att deras barn medverkade. I några förskolor kunde enskilda föräldrar tveka inför att barnen skulle filmas. Då pedagogerna, och i något fall också cheferna, diskuterat saken ytterligare gav föräldrarna sitt medgivande till att deras barn medverkade. Ett par föräldrar gav inte tillstånd till att deras barn skulle medverka, vilket självfallet respekterades. Därefter sändes enkäterna till pedagogerna och deras chefer med uppmaningen att enkäterna skulle skickas tillbaka en månad senare. Varje arbetslag fick *en* enkät att besvara gemensamt. De fick samtidigt också veta att de *inte* måste enas om svaren, tvärtom skulle de också belysa frågor där deras syn skilde sig åt. Enkäterna till arbetslagen bestod av två delar, varav den första

⁹ Barnen skulle vara tre år och yngre, och det skulle vara en jämn könsfördelning i grupperna. Dessutom var önskemålet att barn med olika social och etnisk bakgrund skulle ingå. Hänsyn skulle tas till barnens boende, såsom höghus, villa samt olika boendeyrken, såsom innerstads- respektive ytterområde och landsbygd.

skulle skickas till oss innan, och den andra skulle lämnas vid vårt besök. Frågorna i den första delen handlade bland annat om förändringar i verksamheten, mål och strategier för arbetet liksom om pedagogers och chefers syn på läroplanen och dess implementering. De frågor som ingick i den andra delen rörde utvärdering, dokumentation och föräldrassamarbete. Sammanlagt har 21 enkäter från ledningspersonal¹⁰ och samtliga 30 från arbetslagen erhållits. Resultaten från dessa enkäter har redovisats i en rapport till Skolverket.¹¹

I fas två, som startade under mitten av oktober 1999 och pågick fram till mitten av juni 2000, riktades fokus mot verksamheten. Alla trettio arbetslagen besöktes två gånger. Avsikten var att studera vardagen i barngrupperna, med tanke på pedagogers förhållningssätt, barns agerande och de kommunikativa samspel som kom till stånd. På så sätt kartlades lek, samling, måltid, utevistelse och omsorgssituationer. Det gällde också att studera vilka samspel och möjligheter som miljön, såväl ute som inomhus, liksom material och organisationen tillät.

Första besöket varade två dagar. Då följdes verksamheten i varje barngrupp. Observationerna pågick under hela dagar och genomfördes med hjälp av video och löpande protokoll.

¹⁰ De chefer för förskolan som inte svarade kontaktades per telefon. Samtliga anförde då att brist på tid var orsak till att de ännu inte hade besvarat enkäten. En förskolechef uttryckte att hon i sitt arbete ständigt tvingades att prioritera bort arbetsuppgifter som hon upplevde som viktiga, för att kunna ta itu med de uppgifter som var mest akuta. Trots försäkran från de tillfrågade ledde detta inte till att vi fick fler svar från cheferna.

¹¹ Avsikten med enkäterna var att de i första hand skulle ge en översiktlig lägesbeskrivning av verksamheten. Enkäterna har presenterats i en första delrapport: *Ledning och pedagoger – perspektiv på arbete, mål och läroplan* (Johansson och Jansson, manus) refererad i Skolverket Dnr 99:2713. I analysen fokuserades då några frågeställningar som berörde såväl chefer som pedagoger. De frågor som belystes rörde utbildning och arbetsuppgifter, barnantal, personaltäthet, ekonomiska förändringar och dess konsekvenser för verksamheten. Vidare belystes frågor avseende mål, hinder och möjligheter för arbetet med de yngsta barnen samt läroplanens implementering.

Liknande aktiviteter videofilmades i alla grupper: Leken följdes med kamera i 30 minuter, samlingen under 15 minuter, måltiden dokumenterades i sin helhet samt ytterligare en omsorgssituation¹² filmades. För övrigt observerades verksamheten med hjälp av löpande protokoll. Dessutom följdes två barn, ett av vardera könet, under en halv dag. Under 30 minuter videofilmades barnen i det de företog sig. För övrigt observerades de med hjälp av löpande protokoll. Utgångspunkten var att försöka förstå och följa det enskilda barnets perspektiv och de erfarenheter och samspel som barnet var delaktigt i.

Vid besöken intervjuades pedagogerna om arbetet i barngruppen, de mål de strävade efter och de möjligheter de menade sig ha att genomföra dessa. Intervjuerna var kvalitativa till sin ansats, utgick från vissa frågeområden, men följer den intervjuades tankar och berättelser. Avsikten var att försöka fånga och förstå den intervjuades perspektiv och erfarenheter då det gäller arbetet med de yngsta barnen (jfr. Doverborg och Pramling Samuelsson, 2000). De vuxna kunde intervjuas enskilt eller i grupp, allt efter deras eget val. De flesta intervjuer genomfördes dock enskilt. Intervjuerna syftade till att undersöka pedagogernas syn på läroplanen, deras mål med verksamheten och de möjligheter de ansåg sig ha att arbeta efter sina ambitioner med hänsyn till barngrupp, personaltät, lokaler, fortbildning, resurser, pedagogiskt stöd eller liknande. I intervjun kunde pedagogerna komplettera enkätsvaren och vidareutveckla sina tankar om den egna verksamheten.

Vid det andra besöket, som skedde under våren 2000, fördjupades undersökningen på flera sätt. Verksamheten följdes som tidigare i samma barngrupper under en dag. Samtidigt som detta gav ytterligare kunskap om verksamhetsinnehåll och struktur, minskades risken av att tillfälligheter, som frånvaro av barn eller pedagoger, eller oförutsedda händelser i barngruppen påverkade bilden av småbarnsverksamheten. Denna

¹² Med omsorgssituationer avses de sammanhang då pedagoger och barn är inbegripna i vårdande moment som exempelvis blöjbyte, påklädning eller måltider.

gång intervjuades pedagogerna om sina avsikter med de situationer som de arrangerat eller deltagit i under observationsdagen. Pedagogerna beskrev också hur deras intentioner uppfyllts, om de skulle ha velat agera på något annat sätt och i så fall hur. På så sätt kunde vi få en fördjupad bild av pedagogernas strävanden, samtidigt som de själva fick möjlighet att förhålla sig till dessa. Vidare gavs pedagogerna utrymme att beskriva hur de tänkte sig det fortsatta arbetet med liknande situationer, utifrån de erfarenheter de drog av dagens arbete. Till exempel kunde vi fråga:

Idag har ni haft samling. Hur tyckte du att den fungerade? Vad var din avsikt med samlingen? Vad ville du att barnen skulle uppleva, förstå, lära sig? Berätta hur du upplevde det när Lisa inte ville vara med! Vad var din avsikt med att agera som du gjorde? Hur tror du att hon/barnen upplevde situationen? Skulle du ha velat agera på ett annat sätt? Hur?

Även vid dessa tillfällen kunde pedagogerna välja i vilken utsträckning de ville delta. Ofta var det fler personer närvarande vid den andra intervjun.

Vid våra besök blev vi väl mottagna. Pedagogerna beskrev och visade gärna och med stolthet sin verksamhet. På vissa ställen kunde de vuxna uppleva en viss spänning eftersom vi var där och filmade, men i stort sett försökte de bedriva sin verksamhet som vanligt. Detta hade vi också uppmanat dem att göra. Man skulle inte skapa speciella arrangemang för att vi skulle komma, eftersom det var just vardagen vi skulle följa. Vi fick intrycket av att så också skedde för det mesta. Samtidigt blev vi varse att pedagoger ibland hade förändrat sitt arbetsschema för att ta emot oss på bästa sätt. Barnen visade också intresse för oss. De var ofta fascinerade av kameran och ibland nyfikna på oss. Vissa barn tog gärna kontakt, andra iakttog oss, men höll sig till sina vuxna. Vi höll oss avsiktligt i bakgrunden för att så mycket som möjligt undvika att störa verksamheten. Vi vistades i grupperna från halv åttatiden på förmiddagen till fyratiden på eftermiddagen, ibland längre. Vid det andra besöket avslutade vi oftast observationerna efter intervjun, vilket kunde ske vid olika tidpunkter under eftermiddagen.

Analys

Studien är kvalitativ till sin karaktär. Kvalitativ forskning syftar till att urskilja, analysera och vinna kunskap om kvaliteter av olika fenomen i dess mångfald. Centralt är, enligt Alvesson och Sköldbberg (1994), en öppen och mångtydig empiri, liksom att forskaren utgår från subjektens perspektiv. Genom att använda olika datainsamlingsmetoder som relaterats till varandra erhålls ett omfattande datamaterial som på olika sätt kan belysa och bidra till förståelse av verksamheten.

Analysen är beskrivande, tolkande och jämförande till sin karaktär (Ricoeur, 1988; Ödman, 1992). Avsikten var att tolka observationer, intervjuer och enkäter i en helhet och att försöka förstå den innebörd och de intentioner som pedagoger uttrycker med sitt förhållningssätt gentemot barnen och i enkäter och intervjuer. Det gällde att förstå skeendet i sitt levda sammanhang. Forskaren går i dialog med de mänskliga världar som hon studerar, och försöker förflytta sig till de perspektiv som öppnar upp för den andres mening (Gadamer, 1997). Vägen till förståelse går via tolkning som innebär att undersöka betydelsen eller meningen hos något och ses alltså som uttryck för en existentiell värld (Gustavsson, 1996; Ödman, 1992). Att förstå och att förklara är två ömsesidiga moment i tolkningen. De förutsätter varandra. Att förstå betyder, enligt filosofen Paul Ricoeur (1998), att man söker efter den mening, den värld, som texten uttrycker. Med detta avses den mening som gestaltas i barns och pedagogers interaktion. I det förklarande momentet studeras strukturer och relationer, likheter och skillnader i materialet, vilket här innebär att innebörder i samspelsmönster prövats och relaterats mellan arbetslag och pedagoger samt mellan situationer i hela materialet. Verksamhetens villkor och organisation har ibland framträtt som figur för analysen, i andra sammanhang har dessa aspekter utgjort bakgrund.

En betydelsefull del i tolkningsprocessen är förståelsens dialektik: den hermeneutiska cirkeln (Ödman, 1992). Förståelse utvecklas i rörelsen mellan individuellt och generellt, mellan del och helhet liksom mellan subjekt och objekt. Vi kan inte

förstå en helhet utan dess delar. Samtidigt blir delarna bara begripliga mot bakgrund av helheten. Denna beskrivning av den hermeneutiska cirkeln ger en bild av dialektiken i tolkning och förståelse där enskilda situationer har tolkats mot bakgrund av hela datamaterialet och vice versa. *Observationerna* har tolkats mot bakgrund av pedagogers förhållningssätt. Varje situation studerades avseende interaktionens innehåll, struktur, organisation, pedagogers förhållningssätt och barns agerande. *Intervjuer* om pedagogers mål och avsikter liksom *enkäter* speglas mot deras förhållningssätt i verksamheten. Samtidigt har dessa data tolkats i en helhet. Analysen har skett i flera steg.

- Varje arbetslag har beskrivits och analyserats i en helhet. Då har pedagogernas beskrivningar från enkäter och intervjuer samt våra observationer tolkats i termer av förhållningssätt och strategier i möten med barnen i verksamheten. Lek, omsorgssituationer, samlingar och måltider har beskrivits och analyserats. Ur dessa har sedan arbetet med etik, omsorgssituationer och språk urskilts. Dessutom har tolkningen av hela materialet syftat till en förståelse av den atmosfär, barnsyn och kunskapssyn som pedagoger ger uttryck för.
- I nästa steg har de mest framträdande dragen av ovanstående aspekter hos varje arbetslag relaterats till varandra. Dessa har i sin tur tolkats i teman. De *huvudteman* som framträder är exempel på olika förhållningssätt, strategier och perspektiv som pedagoger uttrycker i möten med barnen, i samtal och intervjuer. Ett huvudtema kan gestaltas på olika sätt, vilka beskrivs i *delteman*. Såväl arbetslag som enskilda pedagoger kan gestalta flera olika strategier inom och mellan teman.
- Slutligen har dessa teman problematiserats i relation till annan forskning och teorier om lärande och i viss mån till läroplanen och andra styrdokument.

Resultatet redovisas endast i begränsad omfattning i förhållande till hur många arbetslag som ger uttryck för det ena eller

andra förhållningssättet. Eftersom avsikten främst är att visa på den mångfald av innebörder, som arbetet kan ha för pedagoger och barn, är antal av underordnat intresse. Arbetslag inkluderar flera vuxna som arbetar på olika sätt, vilket medför att det många gånger inte heller är möjligt att ange antal. Dock används ibland begrepp som: de flesta, majoriteten, en liten del, ett fåtal eller liknande. Det är viktigt att komma ihåg att dessa begrepp snarare ger en riktning för deltagarnas erfarenheter än att de utgör ett statistiskt säkerställt resultat. Resultaten beskrivs på detta sätt eftersom det ibland kan vara av intresse för läsaren att veta hur omfattningen av vissa svar eller förhållningssätt tenderar att fördelas.

Resultaten presenteras i teman som exemplifieras med intervjuцитat och observationsbeskrivningar. Barnens åldrar anges inom parentes. Då står första siffran för år och den andra för månader. Alla namn på barn och vuxna är fingerade. Det barn och vuxna uttrycker återges ordagrant. Då det barn säger kan vara svårtolkat förtydligas uttrycken inom parentes. För att göra texten mer läsbar har intervjuцитaten ibland sammanfattats och vissa uttryck utan avgörande meningsinnehård tagits bort.

Förändringar

I detta kapitel sammanfattas de förändringar av arbetet som pedagogerna och deras chefer ger uttryck för.¹³ Avsikten är att ge läsaren en bakgrund till den arbetssituation som pedagoger och deras chefer befinner sig i. Karaktäristiskt för deras berättelser om hur förskolan förändrats under nittioalet är å ena sidan *omorganisationer, minskade resurser* och *brist på tid*. Å andra sidan beskriver de vuxna att förändringarna också har medfört nya *utmaningar, kunskaper* och *delaktighet*.

Ekonomiska förändringar

I frågor om ekonomiska förändringar är samstämmigheten mellan ledning och pedagoger stor. Minskade ekonomiska resurser har bland annat resulterat i att ledningspersonal under nittioalet har fått ansvar för större enheter och fler verksamhetsområden än tidigare. Detta har i sin tur medfört att de pedagoger som arbetar i barngrupp har fått fler administrativa arbetsuppgifter. Under samma period har det dessutom blivit fler barn i grupperna. I vissa fall har det även skett neddragningar av tjänster bland pedagoger, kök- och städpersonal. Konsekvensen av detta är att pedagogerna tar hand om viss städning och att exempelvis våttorkning av golv sker en eller två gånger per vecka i stället för varje dag.

Förändringarna har enligt ledningspersonalen och pedagogerna inneburit ökad stress och brist på tid för alla som är verksamma inom förskolan, men de beskriver också att de ökade kraven har bidragit till en utveckling av verksamheten och av deras kompetens. Chefernas förändrade arbetssituation har medfört att pedagogerna i verksamheten i sin tur har fått ett vidgat ansvar. Exempelvis har arbetslagen nu ett större ansvar för ekonomi och fortbildningsfrågor.

¹³ Avsnittet bygger huvudsakligen på de uppgifter som framkommit i de enkäter som pedagoger och chefer svarat på.

Personaltäthet och barnantal

Den vanligaste ekonomiska förändringen, som pedagoger och chefer berättar om, är att barnantalet har ökat. I tre fjärdelar av arbetslagen förklarar pedagogerna att barnantalet har ökat. Här finns en stor spännvidd, mellan tolv och tjugosex barn ingår i grupperna. Den vanligaste gruppstrukturen är ”rena” småbarnsgrupper. Tjugotvå av de trettio grupperna har barn i åldern tre år och yngre. Resterande är syskongrupper, med mellan femton och tjugosex barn. I fyra syskongrupper sträcker sig barnens åldrar upp till fyra år och i de fyra övriga grupperna ingår barn upp till fem år.

TABELL 3. Översikt över hur barnens åldrar fördelas i antal barngrupper.

Barnens ålder	0-3 år	0-4 år	0-5
Antal barngrupper	22	4	4

I följande tabell framgår hur barngrupperna fördelar sig i relation till antal och storlek.

TABELL 4. Gruppstorlek i relation till barnens åldrar.

Antal barn	0-3 år	0-4 år	0-5
12 -13 barn	8	1	1
14-16 barn	6	8	2
17 -18 barn	1		1
19 barn	1		
26 barn			1

Den vanligaste gruppstorleken är mellan 14 och 16 barn. Samtidigt finns det också barngrupper med extremt högt barnantal, med både 17 och 19 barn i åldrarna tre år och yngre.

Då det gäller personaltätheten uppger sexton arbetslag, att denna är oförändrad. Åtta grupper uppger att den har minskat. Vanligt är att personaltätheten har reducerats med en fjär-

dedels- eller en halv tjänst. Tre arbetslag berättar att resurserna har ökat, från att ha varit två pedagoger till att nu vara tre. Ett arbetslag beskriver att kompetensen förändrats på så sätt att de nu är två förskollärare mot tidigare en förskollärare i arbetslaget. Barnantalet har samtidigt varit konstant.

TABELL 5. Antal tjänster fördelat i % av heltid i relation till arbetslag.

Tjänster angivet i % av heltid	2,5 - 2,75	3	3,25 - 3,75
Antal arbetslag	5	18	7

Den mest frekventa personaluppsättningen är tre pedagoger, vilket finns i arton grupper. Sju arbetslag har fler än tre heltidstjänster (mellan 3,25 – 3,75). Ingen grupp överskrider tre och trefjärdedels heltidstjänster. Fem grupper har mellan två och en halv och två och tre fjärdedels tjänst. En av dessa (2,75 %) har tolv barn i gruppen medan en annan (2,5 %) har fjorton barn. Den senare gruppen har fått både ökning av barnantal och minskning av tjänster.

I nästa tabell visas hur barnantalet förändrats relativt personalstyrkan. Majoriteten av grupperna, 25 arbetslag, har fått ett större antal barn. Endast två grupper rapporterar ett oförändrat barnantal.¹⁴ En grupp har fått minskat barnantal på grund av vikande barnunderlag. Nära en tredjedel av arbetslagen har genomgått förändringar av såväl barngruppens som personalgruppens storlek. Nära en tredjedel av arbetslagen har fått reducerad personalstyrka. Samtidigt som barnantalet har ökat har personalstyrkan minskats.

¹⁴ Två grupper svarade inte på frågan om förändringar av barnantal och personaltätet under nittioalet. Som skäl till det angav de att grupperna eller arbetslagen var nya i verksamheten och de därför inte kände till förhållandena.

TABELL 6. Förändring av barnantal relativt personalstyrka.

Ökat barnantal och oförändrad personalstyrka	14
Ökat barnantal och minskad personalstyrka	8
Oförändrat barnantal och oförändrad personalstyrka	2
Ökat barnantal och ökad personalstyrka	3
Minskat barnantal och minskad personalstyrka	1
Ej svarat	2

Det kan konstateras att arbetssituationen har förändrats för de flesta arbetslagen, både avseende barngruppernas storlek och personalstyrkan. Främst har barngruppernas storlek ändrats, och då ökat för majoriteten av arbetslagen. Då det gäller antal pedagoger har minskningen skett i knappt en tredjedel av arbetslagen. För drygt hälften av arbetslagen är läget oförändrat och för några få grupper har alltså personaltätheten ökat. Tre fjärdedelar av arbetslagen anger att deras barngrupper har ökat i storlek. Åtta arbetslag, en knapp tredjedel, har fått större barngrupper och en faktisk minskning i personaltätheten. De har alltså drabbats dubbelt av neddragningar.

Att pedagogernas förändrade arbetssituation också påverkar arbetet med barnen skall jag återkomma till. Detta är emellertid en komplex fråga. Av undersökningen framträder en mångfacetterad bild. En rad förhållanden, exempelvis pedagogernas syn på barnet som person, deras kunskaps- och lärandesyn liksom verksamhetens villkor är alla betydelsefulla och ömsesidigt samverkande för *hur* den pedagogiska verksamheten bedrivs och för *de möten för lärande* som skapas.

Omorganisationer

Vanliga exempel på verksamhetsförändringar är omorganisationer (inte bara en utan flera), att områdena har blivit större och att föreståndartjänsterna har försvunnit. Flera arbetslag och chefer pekar också på ett större avstånd mellan verksam-

het och ledning i och med att föreståndartjänsterna försvunnit. Arbetsenheterna har i flera fall organiserats om, ibland flera gånger under den aktuella tioårsperioden. Man har fått nya chefer som i sin tur har ställts inför nya uppgifter. Att detta för med sig oro inför hur det skall bli, beskriver både pedagoger och deras chefer. Ledningspersonalen ser sin *huvudsakliga uppgift* framförallt att vara pedagogisk ledare och att leda och utveckla verksamheten. För cheferna är de pedagogiska uppgifterna väsentliga, samtidigt visar deras beskrivningar att arbetet till stor del upptas av en rad olika administrativa uppgifter. Det ledarskap som krävs i chefernas nuvarande arbetssituation är ett annat än det ledarskap man hade som föreståndare. Som föreståndare fanns ledningspersonal nära den pedagogiska verksamhet man var satt att leda. Denna närhet är något som såväl pedagoger som chefer menar är en viktig förutsättning för pedagogiskt ledarskap och som man nu alltså saknar.

Konsekvenser av dessa förändringar är att pedagogerna nu får sköta uppgifter som föreståndaren tidigare ansvarade för. Pedagogerna berättar om ett ökat ansvar för ekonomi, att de deltar i olika grupper som exempelvis planerar fortbildning eller utarbetar mobbningsprogram. Det ankommer på pedagogerna att sköta uppgifter som vikarieanskaffning, schemaläggning, inköp, trädgårdsskötsel, viss städning samt tillagning av frukost och mellanmål. Dessa uppdrag medför också mindre tid till arbetet med barnen och mindre tid för planering och pedagogiska diskussioner.

Vikarieanskaffning är ett problem för flera arbetslag. Uppgiften tar tid och många gånger får man klara sig utan vikarie, påpekar pedagogerna. Å ena sidan behövs en ersättare då den ordinarie personalen är borta. Å andra sidan medför det ofta att den planerade verksamheten "faller" då en ny person tillfälligt skall ingå i arbetslaget. En annan aspekt, som pedagogerna framför, är att man av ekonomiska skäl inte får sätta in vikarier. De måste ibland klara sig med färre vuxna, vilket medför en upplevelse av otillräcklighet. Att verksamheten för små barn är känslig för möten med obekanta männi-

skor är ett välkänt faktum (jfr. även Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby, 2001) och en viktig kvalitetsfråga för verksamheten för de små barnen. Ett alternativ till den situation som pedagogerna nu beskriver, är att istället dimensionera personalgruppen så att den räcker till för att klara tillfälliga vikariebehov. Detta skulle medföra kontinuitet för såväl pedagoger som för barn.

Arbetet med barnen – ökade krav och nya kunskaper

Flera arbetslag anför att arbetet på avdelningen har omorganiserats på grund av förändringar i barngruppen. Ofta framkommer begreppet *struktur* i dessa beskrivningar. Eftersom man har fler barn i gruppen krävs det att den dagliga verksamheten är mer strukturerad. Flera arbetslag anser också att det krävs *flexibilitet* för att arbetet skall löpa. Men det finns undantag, tre arbetslag uppger att det inte skett någon förändring i avdelningens organisation och i deras pedagogiska verksamhet.

Ett genomgående drag i pedagogernas upplevelse av förändringar, är *ökade krav* och *tidsbrist*. Främst rör det sig om brist på tid för arbetet med barnen samt att planera och reflektera över arbetet. Andra arbetsuppgifter tar tid från barngruppen. Man saknar tid att individualisera, ”tid till varje barn”, som ett arbetslag skriver. Eftersom barnen nu också är yngre medför det att man har svårt att genomföra aktiviteter som tidigare. Från ett annat arbetslag framkommer en stor besvikelse över arbetssituationen:

Vi har mindre tid till varje barn, vi har ingen enskild planeringstid, vi är otroligt frustrerade över att vi inte hinner med det pedagogiska arbetet, det vardagliga arbetet, plock och stök på hyllor och material. Vi räcker inte till! Vi stressar jämt och ständigt. Givetvis har vi en, tycker vi, bra pedagogisk verksamhet, men att få till den krävs mycket engagemang och arbete från vår sida. Vi tar ofta fritiden för att planera den.

Förutom svårigheter att se och möta det enskilda barnet, kan det vara svårt att ha full överblick över barngruppen och att kunna se var alla barn befinner sig och vad de gör. Flera arbetslag menar att de har svårt att få tid för planering och pedagogiska diskussioner, samt för utvärdering och dokumentation av verksamheten. En annan konsekvens av de större barngrupperna som pedagoger berättar om, är att man har fler föräldrar att samarbeta med.

Ovanstående förändringar bekräftas av chefernas enkätsvar. De understryker att pedagoger som arbetar i barngrupp har fått en stressigare arbetssituation, där det kan vara svårt att få tid till reflektion och planering av verksamheten. Chefer menar att ”det blir mycket stressigt för personalen” och att ”tiden för reflektion i arbetet saknas idag”. Det ökade antalet barn kan också, enligt cheferna, innebära att pedagoger får svårt att se och möta det enskilda barnet.

På samma gång kan omorganisationer också leda till ”god” förändring, såsom kunskapsutveckling, nya utmaningar, och annat ansvar. Detta visar sig också i pedagogernas beskrivningar. De positiva följderna av förändring har att göra med pedagogernas *inflytande* och *kompetens*. Flera arbetslag åberopar att de har fått mer inflytande över exempelvis ekonomi, de tycker sig vara mer medvetna, diskuterar oftare pedagogiska frågor och ser med nya ögon på verksamheten. ”En ökad medvetenhet som inte behöver vara till nackdel för barnen”, skriver ett arbetslag. Pedagoger berättar också att de nu har en annan kunskap om barn. Vidare har man ”tvingats” *samarbeta* med andra avdelningar och upplever en öppenhet mellan kollegor. Ledningspersonalen instämmer i denna beskrivning:

I och med att vi har fått mindre ekonomiska resurser så tvingas vi att prioritera på ett annat sätt och hitta nya lösningar. Detta ställer större krav på pedagogerna när det gäller samverkan med andra avdelningar inom enheten. Detta har en mycket positiv effekt på verksamheten, det blir ett mer öppet klimat inom enheten. Jantelagen får svårt att finna utrymme och det är positivt.

Man framhåller även att verksamheten har utvecklats och att kompetensen har höjts genom fortbildning. En chef uttrycker att:

Arbets sättet har utvecklats vilket gör att de yngre barnen har en mycket god pedagogisk verksamhet, men man har nått smärtgränsen i gruppstorlek nu.

I chefernas enkätsvar framkommer vidare att pedagoger möter ökade krav genom sitt sätt att strukturera och organisera verksamheten. Genom ”att det finns en bra struktur och tydlig arbetsfördelning hos personalen” så behöver pedagogernas ökade arbetsbelastning inte innebära någon försämring för barnen, enligt en chef.

Mål för den pedagogiska verksamheten

I enkäterna har pedagoger och chefer beskrivit de strävansmål för verksamheten som de sätter främst. I chefernas och pedagogernas resonemang kring sina mål för verksamheten finns likheter, men också vissa skillnader. Båda grupperna uppmärksammar mål som *trygghet*, *sociala färdigheter* och *individuell utveckling*. Även andra mål nämns, såsom barns lärande, utveckling av språk, kreativitet och skapande, men i mindre omfattning.

De mål för den pedagogiska verksamheten som både ledningspersonal och pedagoger ger uttryck för, är i stor utsträckning av *emotionell* karaktär. Mål likställs ofta med hur verksamheten skall bedrivas. De emotionella målen handlar främst om trygghet, harmoni, omsorg och att verksamheten skall vara rolig. Barnen skall känna trygghet med sig själva och andra och tycka att det är roligt på förskolan. Ett annat viktigt mål rör barns *individuella* utveckling. Barn skall utveckla självständighet och självkänsla. Man betonar vikten av att varje barn skall mötas individuellt och få utvecklas utifrån sina förutsättningar. I de mål som har med relationer till andra att göra framhålls barnens *sociala* utveckling, att barn skall

lära sig fungera i grupp, få en känsla för gruppen och kunna samarbeta. Även *etiska* frågor som att visa hänsyn, acceptera olikheter och lära sig demokratiska värderingar och empati anges som mål.

Det är värt att notera att fler chefer än arbetslag tar upp barns *lärande* och då i ett livslångt perspektiv, och lyfter dessutom fram *lekens* betydelse i detta avseende. Mål som på detta sätt knyter till barns lärande uttrycks däremot mer sällan av pedagogerna. Framför allt har pedagoger fokuserat på emotionella aspekter som glädje och trygghet, men visar i enkätsvaren få exempel på att de också har tagit till sig de andra strävansmålen kring barns lärande som genomsyrar läroplanen.

Betydelsen av att stimulera barns *språkutveckling* och att lägga grunden för det svenska språket framhålls i flera enkätsvar. Fantasi, kreativitet och framtidstro är andra mål som lyfts fram, dock i begränsad utsträckning för båda grupperna. Att stödja barns möjligheter till *lek* och *kunskap* om *miljö* framhålls av ett fåtal arbetslag. Endast ett arbetslag menar att barn skall lära om sitt eget lärande, ett arbetslag lyfter fram barns inflytande som mål och ett annat menar att FN:s barnkonvention skall genomsyra verksamheten. Ytterligare ett arbetslag anser att verksamheten skall anpassas till samhälle och näringsliv.

Hur skall denna skillnad mellan chefernas och pedagogernas sätt att beskriva barns lärande förstås? Vad betyder det att man betonar traditionella mål som trygghet och individens utveckling och knappast nämner den nyare forskningen som läroplanen bygger på och som framhåller en ny syn på kunskap och lärande för de yngsta barnen? Är det så att läroplanens intentioner inte alls har fått fäste i verksamheten? Jag skall återkomma till denna problematik. Det skall redan här framhållas att undersökningen visar att frågan är komplex. Pedagoger arbetar med barns lärande på många olika sätt vilka inte alltid är i samklang med hur man beskriver sin verksamhet.

Hinder och möjligheter att arbeta mot målen

I chefernas och pedagogernas resonemang om sina mål betonas trygghet, individuell och social utveckling. Detta är mål som man i förskolan hållit högt redan långt före barnstugeutredningens dagar (Dahlberg och Lenz Taguchi, 1994). Dessa mål förfaller viktiga för såväl pedagoger som för deras chefer. Vilka möjligheter och hinder upplever de vuxna för att arbeta i riktning mot målen?

De *möjligheter* som pedagoger berättar om är i första hand relaterade till deras egen yrkesskicklighet. Som pedagog har man kompetens att arbeta mot målen om förutsättningarna inte hindrar det. De vuxna menar sig besitta pedagogisk medvetenhet, ha utvecklat relevanta strategier för sitt arbete och för hur de skall förhålla sig till barn och varandra. Möjligheterna ligger i att de vuxna reflekterar över sitt arbete och över pedagogiska frågor. Även här kommer tidsaspekten in. Man måste ha tid att planera och att reflektera över och diskutera pedagogiska frågor.Handledning och fortbildning nämns då som viktiga förutsättningar. Samarbete, arbetsklimat och strävan mot gemensamma mål anföras av flera arbetslag som grunder för deras möjligheter att genomföra målen. "Vi har satt mål som är möjliga att förverkliga, ej för höga", skriver en grupp. Ord som förekommer flera gånger i pedagogernas beskrivningar är flexibilitet och kreativitet. Pedagogerna påpekar att de möjligheter de har att sträva mot målen är att de är kreativa, hittar på lösningar och är flexibla i vardagen. Konkreta förhållanden som miljön vid förskolan ger också goda möjligheter att arbeta mot målen.

De *hinder* som i första hand framförs av pedagoger för att arbeta mot målen handlar om *yttre förutsättningar* såsom *tidsbrist*, *stora barngrupper* och *brist på personal*. "I stressituationer handlar vi i motsättning till våra mål", påpekar en grupp. Fjorton arbetslag anför brist på personal som ett hinder. Då anges att man är få pedagoger i gruppen, man får inte tag på vikarier eller att den ordinarie personalen saknas. "När det fattas personal stupar det många gånger", skriver en

grupp. Åtta arbetslag uppger att barngrupperna är för stora och femton arbetslag framhåller tidsbrist som hinder för att förverkliga målen.¹⁵

För att summera – en majoritet av arbetslagen menar att arbetsbelastningen är det största skälet till att de inte kan arbeta efter målen. Men det finns också ett fåtal arbetslag som inte ser några hinder. ”Vi ser inga hinder, endast möjligheterna. Flexibilitet är a och o”, skriver ett arbetslag. Ett annat arbetslag skriver följande: ”Vi uppnår dessa mål.” Liknande antyds av en annan grupp, men med reservationer för om villkoren skulle ändras: ”Goda möjligheter [att arbeta i riktning mot målen] om inte barngruppen blir för stor eller personaltätheten minskar.”

Det framkommer dock en viss skillnad mellan pedagoger och chefer i denna fråga. De *möjligheter* som cheferna ser när det gäller att arbeta mot målen ligger dels i *pedagogers kompetens, engagemang och arbetssätt*, och dels i *yttre förutsättningar som tid och antal barn*. Att *föräldrar* kan ha en positiv roll i detta sammanhang framhålls också. De *hinder* som cheferna beskriver rör *yttre förutsättningar*, och då framför allt *bristen på tid* som får en rad konsekvenser, samt antalet barn och personal. Ledningen tar även upp hinder som rör *personalens kompetens och utbildningsnivå*, liksom att det förekommer *språksvårigheter* i kommunikationen mellan barn och vuxna.

Hur kommer det sig att cheferna i högre grad än pedagogerna, lyfter fram brist på kompetens som en hindrande faktor? Varför är hinder i så liten grad relaterat till den egna kompetensen, men då det gäller positiva aspekter som möjligheter är det främst den egna skickligheten som pedagogerna refererar till? Utan att förringa att yttre villkor kan vara stora hinder, är det även viktigt att reflektera över den egna rollens betydelse i yrket.

¹⁵ Pedagogerna specificerar inte vad brist på tid innebär, vilket inte utesluter att tidsbristen kan ha sin grund i stora barngrupper.

Läroplanens implementering

Vad har läroplanen inneburit för pedagogerna i deras arbete? För pedagoger tycks läroplanen i första hand upplevas som en *bekräftelse på arbetet*. Att läroplanen skulle innehålla något nytänkande eller en ny syn på barn, betonas inte i stor omfattning. Istället förefaller läroplanen i första hand fungera som ett stöd för det arbete pedagogerna anser att de redan gör. En majoritet av arbetslagen uttrycker att läroplanen fyllt en sådan funktion. Läroplanen *beskriver* verksamheten och *bekräftar* pedagogernas arbete. Det kan sammanfattas i följande beskrivning: ”Vi har fått bekräftat att vi har gjort rätt. Vi har fått erkännande för det vi gör samt fått sätta ord på verksamheten.” Läroplanen upplevs också ge *status och erkännande* åt förskolan som ett styrdokument med klara mål och riktlinjer. Detta gäller såväl inför andra som för pedagogerna själva. ”Även yrket har den [läroplanen] gett mer status eftersom vi har en läroplan att följa”, skriver en grupp. Liknande uttalanden finner Marit Alvestad (2001) forskare i pedagogik, som intervjuat norska förskollärare om deras syn på läroplanen.¹⁶ Enligt Alvestad understryker pedagogerna att läroplanen legitimerar förskolläraryrket och förskoleverksamheten som en viktig pedagogisk institution. Centralt är att läroplanen ger arbetet status av att vara en profession.¹⁷

I denna undersökning berättar några arbetslag att läroplanen även bidrar till deras förändring. *Lärande* och det *kompetenta barnet* är då termer som nämns. Ett arbetslag menar att de har fått insikt i små barns lärande, ett annat anser att de har upptäckt det livslånga lärandet och ytterligare en grupp menar sig ha fått insikter i att små barn är kompetenta. Andra

¹⁶ Rammeplan for barnehager (Barne- og familiedepartementet, 1996).

¹⁷ Det är värt att notera att i Alvestads undersökning är det förskollärare som studeras och i denna undersökning är majoriteten av deltagarna barnskötare. Båda grupperna ger uttryck för liknande inställning, att läroplanen bekräftar arbetssättet. I denna fråga tycks inte yrkeskategori ha någon skiljeförande betydelse.

arbetslag påpekar att den nya läroplanen medför att de "tvingas" *reflektera* över sin verksamhet: "Vi måste sätta oss in i läroplanen, vilket medför diskussioner och att man får tänka till om sina egna värderingar." Flera grupper understryker att de inte har börjat med att arbeta efter läroplanen ännu, man har inte satt sig in i dokumentet alternativt håller man på att studera det. Läroplanen har därför inte fått genomslag i det vardagliga arbetet.

Hur skall vi förstå det förhållande att pedagoger ser läroplanen som en bekräftelse på sitt arbete? Å ena sidan är detta troligen ett uttryck för att läroplanen har hamnat rätt. Läroplanen är ett dokument som pedagoger ser som sitt eget, vilket är en god grund för att man skall ta till sig det. Å andra sidan kan vi fråga oss hur väl läroplanen hittills är förankrad, diskuterad och analyserad. Att det finns hinder i arbetet med att förankra den nya läroplanen i praktiken vittnar cheferna och pedagogerna om. Cheferna är angelägna om att initiera diskussioner och anordna fortbildning om läroplanen, men menar att insatserna är otillräckliga. Återigen är det brist på tid som anförs, men också brist på kompetens och förmåga att ta till sig läroplanen. Vi kan konstatera att det kommer att krävas ett omfattande långsiktigt arbete för att göra läroplanen till ett redskap i verksamheten. Ytterst har kommunerna ansvar för att detta möjliggörs.

SAMMANFATTNING

Pedagogernas beskrivningar vittnar om att villkoren för förskoleverksamheten för de yngsta barnen har genomgått stora förändringar. Upplevelsen av brist på tid och utökad arbetsbelastning är central för såväl chefer som pedagoger.

Det finns all anledning att fundera över vad det kan betyda för småbarnsverksamheten att antalet barn i grupperna har ökat samtidigt som personaltätheten i flera grupper reducerats. Enligt Kärrby (1992) innebär stora barngrupper att pedagoger inte hinner med att genomföra de aktiviteter som man

kan förvänta sig att en pedagogisk verksamhet skall innehålla. Då åsyftas bland annat stöd av barns språk och ett personligt mottagande av barn (a.a.). I denna undersökning pekar pedagoger och chefer på liknande förhållande, inte bara med referens till stora barngrupper utan också till de övriga uppgifter som pedagoger ställs inför. *Dilemmat som pedagoger har att hantera är att många av de arbetsuppgifter som ingår i verksamheten med små barn måste utföras direkt och kan svårli- gen skjutas upp till ett senare tillfälle.*

Den här undersökningen visar att det finns flera aspekter som påverkar arbetssätt och innehåll i förskoleverksamheten för de yngsta barnen. Av dessa är gruppstorlek en del.¹⁸ Ett stort problem för pedagoger är minskade resurser i form av reducerad personalstyrka och samtidigt utökade barngrupper. Hur kan en sådan problematik förstås och hanteras? I en forskningsöversikt visar litteraturvetare och forskare Maj Asplund Carlsson, liksom pedagogikforskarna Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby (2001), att gruppstorlek och personalens utbildning är mer utslagsgivande för ett positivt klimat och för barns välbefinnande och utveckling än hög personaltäthet. Det är kanske inte ytterligare en vuxen som behövs i arbetslaget, konstaterar forskarna, utan snarare färre barn. Författarna betonar att i arbetet med små barn är storleken på barngruppen väsentlig. De grupper av barn som har mest att vinna på att vistas i små grupper är de med socioekonomiskt mindre gynnsam bakgrund, barn med annat hem-språk eller med funktionshinder och de allra yngsta barnen. De är mest sårbara i stora barngrupper och deras lärande riskerar att missgynnas även om personaltätheten är hög. För att små barn skall lära och utvecklas gynnsamt krävs att pedagoger har möjlighet att gå in i nära samspel med barnen, vilket förutsätter ett barnantal som medger detta. I detta avseende är barnens språk- och identitetsutveckling centrala eftersom de lägger grunden för lärande.

¹⁸ Denna fråga återkommer i det avslutande kapitlet Utmaningar.

Ovanstående ställningstaganden ligger också till grund för denna monografi vilket gör det särskilt betydelsefullt att analysera både de sammanhang då tiden tycks räcka till, liksom de sammanhang då tiden upplevs vara ett hinder. Utan tvivel vilar ett stort ansvar på kommuner att förhålla sig till det faktum att samtidigt som små barn är kompetenta är de också sårbara och tillhör de medborgare som ytterst drabbas av ekonomiska begränsningar.

Pedagogisk atmosfär

Detta kapitel ägnas åt *atmosfären i arbetslagen*. I läroplans-texten saknas uttryck som pedagogisk atmosfär eller klimat¹⁹ även om det i texten om hur verksamheten skall bedrivas talas om trivsel, en trygg, inspirerande och utmanande miljö, demokratiska former eller liknande (Utbildningsdepartementet, 1998). Vad är då atmosfär eller klimat?

Pedagogikforskarna Bodil Ekholm och Anna Hedin (1991) visar att klimat²⁰ är ett komplext fenomen som kan förstås på olika sätt. Exempelvis kan klimat referera till återkommande mönster av beteenden, attityder och känslor som är eller antas vara karaktäristiska för en organisation. Alternativt kan klimat betraktas som individers gemensamma sätt att erfara det som händer i organisationen. Klimatet växer fram och gestaltas genom individers sätt att skapa mening och sammanhang i sin upplevelse av omgivningen som en psykologiskt meningsfull miljö. Klimat antas också, enligt Ekholm och Hedin, påverka och påverkas av individers förhållningsätt och agerande (a.a.). I det första perspektivet tolkas klimatet främst på basis av människors agerande och i det senare studeras klimat med utgångspunkt från deltagarnas egna beskrivningar.

Atmosfär förstås här som gemensamma och återkommande drag av attityder, förhållningssätt och engagemang eller närvaro i barns livsvärldar, i de vuxnas samspel med barnen. I första hand är det alltså vuxnas interaktion med barn som avses, men även attityder om barn som kan uttryckas mellan vuxna.²¹ Den pedagogiska atmosfären i arbetslagen har tolkats med utgångspunkt från följande frågor:

¹⁹ Orden används här synonymt.

²⁰ Författarna använder ordet klimat.

²¹ Vuxnas förhållningssätt till varandra är självfallet viktigt för det pedagogiska klimatet. I denna undersökning är det emellertid främst attityder till barnen som har studerats.

- Hur talar man om och till barnen?
- I vilka sammanhang och på vad sätt är vuxna tillåtande respektive begränsande i förhållande till barnens intentioner?
- Hur framträder det engagemang de vuxna visar sitt arbete och barnen? I vilken utsträckning och på vad sätt deltar de vuxna i och möter barns världar?

De variationer i atmosfärer som framkommit i undersökningen är följande:

SAMSPELANDE ATMOSFÄR:	INSTABIL ATMOSFÄR:	KONTROLLERANDE ATMOSFÄR:
<ul style="list-style-type: none"> • Närvaro i barns värld • Lyhördhet • Överträda gränser 	<ul style="list-style-type: none"> • Vänlig distans • Tillämpat lugn • Motsägelser 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordning och behärskning • Maktkamp

Dessa teman skiljer sig främst i grad av engagemang och närvaro i barnens världar liksom i variationer av vuxnas strävan efter kontroll.

Atmosfären i de trettio grupperna varierar alltifrån en varm, öppen, tillåtande och *samspelande* till en distanserad och *kontrollerande* atmosfär. I majoriteten av grupperna har de vuxna genomgående en vänlig och respektfull samtalston till barnen. Många arbetslag har också, vad som tolkats som en *samspelande* atmosfär. Några grupper karaktäriseras av en *instabil* atmosfär, där pedagogerna växlar i förhållningssätt till barnen. Ena stunden uttrycks värme och närhet, andra stunden kan samma pedagoger förhålla sig mer distanserade och tillrättavissande mot barnen. Instabiliteten kan även visa sig i att pedagoger i samma arbetslag förhåller sig på olika sätt. I vissa grupper framträder ett mer eller mindre tydligt vuxenperspektiv, där de ”vuxna” av olika skäl är mer distanserade, engagerar sig i vuxna frågor eller försöker hålla verksamheten flytande, speciellt i pressade situationer. Ett fåtal arbetslag karaktäriseras av mer eller mindre starkt *kontrollerande* atmosfär.

De atmosfärer som här anges representerar arbetslagen. Det skall understrykas att det främst är tonvikten i den stämning

som visat sig gemensam för arbetslagen som återges. Självfallet finns variationer och nyanser även inom dessa. Inom varje tema finns dessutom variationer som inte är knutna till enskilda arbetslag eller personer. De skall förstås som exempel på olika förhållningssätt som anknyter till det aktuella huvudtemat.

Samspelande atmosfär

Lyhörddhet för barnet, *närvaro* i barns livsvärldar och en avspändhet inför *överträdelse* av gränser är viktiga delar i en samspelande atmosfär. Pedagogerna uttrycker en undrande, nyfiken attityd till det barnet förete sig och är intresserad att förstå barns upplevelse av situationen. Karaktäristiskt för stämningen är acceptans, uppmuntran och närvaro i barns värld. Den samspelande atmosfären är interaktiv och där uttrycks en strävan efter ett ömsesidigt möte.

Närvaro i barnens värld

Utmärkande för den samspelande atmosfären är ett stort engagemang i barns värld. De vuxna arbetar med att vara nära, möta och förstå barnens intressen och vilja. Det kan ibland visas som en *fullständig hängivenhet* i barnens aktiviteter. Pedagogerna uttrycker då en stark gemenskap med barnen och deras fokus är ständigt riktat mot barnen. Det finns en fysisk och psykisk närvaro i det barnen gör. Man har ögonkontakt, är nära i kroppshållning och samspel. Tiden ägnas åt engagemanget i barnen. Glädje är viktigt. Pedagoger visar att de har roligt tillsammans med barnen.

I vissa arbetslag karaktäriseras stämningen starkt av entusiasm och lust. De vuxna är spontana och livliga. Pedagogerna talar mycket uppmuntrande med barnen. Tonläget är ljust och entusiastiskt. ”Heeej! Kommer du nu Alexis, vad braaaa!!!”, kan man utropa då barnen kommer. Pedagogerna applåderar barnen ofta och samtidigt kan de berömmande säga: ”Vad duktig du är! Du klarade det. Braaa!”

De vuxna samspelar med barnen på ett starkt närvarande sätt. De tar roller i leken, leker med barnen i sandlådan, handlar i affären, bakar kakor eller liknande. Pedagogerna visar en stolthet och en omedelbar glädje i vad de gör. I intervjun bekräftas detta:

Och så tror jag att vi i arbetslaget har så himla är kul också, så jag tror det smittar av sig på barnen. Om vi tycker det är kul, tycker de också det är roligt. ... De ser att när vi kommer på morgonen, så kan vi krama om varandra: "Oh hej, vad kul att se dig." De [barnen] kramar ju varandra också. ... Vi är ju deras förebilder, så de tar ju efter.

Den dag det har snöat lägger sig pedagogen i snön och gör en snöängel och uppmanar barnen att göra likadant. De vuxna åker pulka i backen med barnen. Efter vilan sätter pedagogerna på rytmisk "diskomusik" på radion. Barnen börjar genast dansa:

Awat (2:5) dansar med en nalle i famnen. Refa (3:2) dansar också. Under förtjusta tjut springer de in i en skrubbe och skrattar. Pedagogen sitter på golvet, håller en trähammare framför munnen som en mikrofon. Hon rör sig rytmiskt och låtsas sjunga. Hon iakttar barnen och de dansar ivrigt. Pedagogen frågar om Alexis (3:2) vill ha den [mikrofonen], men Parrisa (2:7) kommer och tar den.

Av exemplet framgår en närhet till barnen och en spontan lekfullhet hos de vuxna som barnen direkt förstår och anknyter till. Med utgångspunkt i ett barnperspektiv kan man säga att barnen möts och blir förstådda på sina villkor. Som pedagog i citatet ovan antyder, tycks glädjen smitta av sig på barnen.

Så här utspelar sig en måltid i ett arbetslag där närvaro och samspel är centralt:

Vid lunchen sitter Sture (3:1), Lea (2:6), Oskar (2:10) och Britta [pedagog], vid ett bord. Pedagogen iakttar Sture, som sitter med sin napp i munnen och sin "snuttefilt" om axlarna. Han äter inte mycket. "Du ser jättetrött ut", säger Britta och smeker honom på kinden. Lea vill ha ketchup. Hon tar själv, sprutar ketchup ur flaskan. Det blir en hel del på hennes tallrik. Sture vill nu ha mjölk. Han håller upp själv och lyckas med visst besvär mätta rätt i glaset. Då Oskar skall ta mat hjälper pedagog honom. De håller båda i skeden och Oskar tar rågade skedar ris.

Britta är följsam och stödjer Oskars rörelser. En del ris åker ut på bordet. Oskar tar sedan flera skedar "Korv Stroganoff" helt själv och håller också upp mjölk. "Du gillar ju ketchup, Lea", menar den vuxna. "Lea och jag började samtidigt", berättar pedagogen. "Så det är lite speciellt med oss", fortsätter hon och tittar på Lea och ler. Lea ler tillbaka.

Samtalet vid lunchen handlar också om vad barnen har gjort ute:

"Oskar du lekte ju i lekstugan med Lea", säger Britta och iakttar barnen. "Jaaa", instämmer Oskar och nickar. "Mamma barn", förklarar han. Den vuxna nickar och vänder sig till Sture och pratar med honom om vad han har gjort, gungat. Måltiden förflyter med lugnt småprat. Pedagogen följer intresserat barnens initiativ. Snart är Sture färdig, vill inte äta mer. Men Britta uppmanar honom att sitta kvar en stund tills de andra också är klara. /.../ Sture som har tappat sin napp på golvet säger nu frågande samtidigt som han iakttar pedagogen: "Hämta tutten?" "Ja, gör det", uppmanar hon vänligt och nickar. Han klättrar ner från stolen, hämtar nappen och klättrar sedan upp i hennes knä och kurar ihop sig. "Sitta Ittas (Brittas) knä", säger han och låter nöjd.

Oskar har ätit upp på talriken, men har mat kvar i munnen. Han ställer sig upp på stolen. "Tugga upp först", förmanar Britta. Oskar står på stolen och tuggar. Pedagogen håller honom i handen. "Är du mätt?", frågar hon vänligt och iakttar honom. Han nickar ivrigt. Oskar har spillt en hel del på bordet. När han har tuggat färdigt kliver han ner och gnider sig ömsint mot den vuxna och biter henne lekfullt i kläderna. "Nej, du får inte bita i mina kläder", protesterar Britta och skrattar "Mr Bus", fortsätter hon och ler. Hennes tonfall är mjukt. Nu är barnen klara och man går ut i tvättrummet.

Pedagogen visar en strävan att delta i och att möta barns livsvärldar. Hon bekräftar att Sture är trött och hon visar ömhet mot honom, klappar honom på kinden. Han tillåts ha napp och sin "snuttefilt" vid bordet. Pedagogen tycks mån om en gemensam bas med barnen. "Lea och jag började samtidigt", berättar hon och relaterar till att de har något speciellt gemensamt. Att Lea har tagit mycket ketchup beskrivs positivt av Britta. "Du gillar ju ketchup", säger hon. Med det uttrycks också en tilltro till Leas förmåga att själv besluta och ha egna uppfattningar. Den vuxna bekräftar att Lea kan gilla något och att hon kan bedöma hur mycket hon vill ha. Barnen ges här möjlighet att pröva att hålla och att göra bedömningar om hur mycket glaset rymmer eller hur mycket de vill ha.

Pedagogen kommenterar varken att det blir mycket mat på tallriken eller att barnen spiller på bordet. Ett av barnen får visst stöd att ta mat, men ges själv initiativet. Pedagogerna hjälper, men Oskar får bedöma hur mycket han vill ta. ”De måste ju försöka”, säger Britta efter måltiden och skrattar: ”Jag tycker att de är jätteduktiga.”

Pedagogen relaterar samtalet till barnens gemensamma upplevelser, leken strax innan måltiden. När Sture inte vill äta mer, uppmanas han att sitta kvar och vänta på kamraterna. Han accepterar. Sture uppmuntras att hämta sin napp och klättrar sedan upp i pedagogens knä. Samtidigt som Sture klättrar upp bekräftar han nöjt sitt företag. Han antyder därmed en insikt om att hans agerande är accepterat av den vuxna. Pedagogerna visar tilltro till att han själv kan hämta nappen och uppmuntrar hans initiativ. Oskar förmanas vid ett par tillfällen. Då han ställer sig på stolen och sedan lekfullt biter den vuxna uppmanas han vänligt att tugga upp och att inte bitas. Pedagogerna tillägger då lekfullt orden *Mr Bus* och skrattar.

Intersubjektivitet, gemensam mening och delade världar karaktäriserar stämningen vid måltiden. Pedagogerna visar en närvaro och tycks sträva efter att möta och dela världar med barnen. Situationen uttrycker en stämning av ömsesidighet, intimitet och gemenskap.

Lyhördhet

Lyhördhet för barnens initiativ och avsikter är framträdande i en samspelande atmosfär. De vuxna har en ambition att försöka förstå barns avsikter i olika situationer. Pedagogerna ”går med” barnen i deras upplevelser och är engagerade och känsliga för barnens intentioner. De vuxna ser det också som en viktig uppgift att vara språkrör för barnen, genom att hjälpa dem att uttrycka sina avsikter. Pedagogerna menar att de lägger stor vikt vid att lyssna till barnen och att försöka förstå vad de menar:

Att man kanske inte alltid förekommer dem, utan att man försöker lyssna. Att man försöker vara tyst och se vad de ska göra. När de reser sig från samlingen, att de kanske inte är det här att de vill lämna samlingen bara för att det är tråkigt. Utan de kanske har en mening med det de vill göra då. Och när man håller igen, så ser man ju faktiskt, ... de har ju en liten plan när de reser på sig, många gånger.

Av citatet framgår att de vuxna försöker hålla sig i bakgrunden, lyssna och se vad barnen har för avsikter. När ett barn försöker att klara av något på egen hand, låter pedagogerna barnet ta den tid på sig som det behöver. Andra exempel på att vuxna är öppna för barns initiativ är att barnen tillåts att stå vid tvättstället inne i tvättrummet och "slabba" med vatten, tills de anser sig färdiga:

Efter mellanmålet går Mitzo (3:0) till tvättrummet för att tvätta sig. Hon blir kvar länge vid tvättstället, långt efter att alla andra är färdiga och har gått in i lekrummet. Så småningom kommer Mitzo in i lekrummet. Hon går fram till en pedagog och säger något, men den vuxna förstår inte vad hon menar. Flickan tar då pedagogen i handen och säger: "Kom lite", och så går de tillsammans in till tvättrummet. Där visar Mitzo att det har kommit mycket vatten på golvet. "Det är jätteblött!", säger hon och låter helt lycklig. Alla tre närvarande pedagogerna skrattar och säger: "Oj, är det jätteblött?" De frågar Mitzo om hon har blivit våt. "Ja, byta tröja", berättar flickan. Hon följer med pedagogen ut i tamburen och tar på sig en torr tröja. När Mitzo har hängt in den våta tröjan i torkskåpet, kommer hon stolt tillbaka till lekrummet och visar sin torra tröja för de andra pedagogerna.

Trots att det är mycket vatten på golvet tycks detta inte besvära de vuxna. I stället tar de fasta på och delar flickans glädjefyllda tilltag. De är engagerade i vad hon berättar och bekräftar glatt att flickan blivit blöt. En pedagog är med när hon tar på torra kläder. Mitzo tycks också van att bli bemött på detta sätt. Hon tvekar inte att berätta och visa för de vuxna vad som hänt. Hon är glad och visar stolt att hon har bytt tröja. Barn ges på så sätt möjlighet och frihet att pröva sin förmåga.

Andra exempel på en samspelande atmosfär är att pedagoger har en generös attityd till barnen som personer med olika behov och önsknings. Man försöker förstå vad som är viktigt för barnen. Exempelvis har ett av barnen med sig en napp-

flaska med mjölk som hon ställer i kylskåpet och sedan själv hämtar på vilan. Barn kan ibland tillåtas att välja en pedagog framför en annan vid blöjbyte. Ett annat sätt att ta hänsyn till barnens olika behov är att Shira (1:6), som ibland sover på förmiddagarna men inte somnar själv i sängen, istället får somna i en av pedagogernas famn. När hon somnat lägger pedagogen henne på den stora madrassen i lekrummet och de andra barnen leker runt omkring.

Överträda gränser

I den samspelande atmosfären är gränserna ofta vida för vad barn tillåts prova. Barnen kan exempelvis tillåtas att flytta material mellan rummen. I stället för att fokusera gränsöverskridandet är de vuxna noga med att ta reda på och stödja barnens avsikter. Pedagogerna utgår ifrån att barns intentioner är meningsfulla och viktiga för deras lek och lärande.

I nästa exempel framgår att pedagogen följer barnen och stödjer deras lek trots att de leker med smutsiga gummistövlar i dockvrån:

Efter vilan leker Eva (2:8), Magnus (3:0) och Sofia (2:6). Pedagogen torkar borden och barnen vill hjälpa till. De får små trasor av den vuxna. Flickorna torkar borden och börjar också torka möblerna i hallen. Så utvecklar de leken, går ut i hallen och börjar torka barnens stövlar. Det har regnat och stövlarna är sandiga. Barnen bär in stövlarna i dockvrån, ställer dem på bordet. Pedagogen föreslår att de kan lägga stövlarna i "tvättmaskinen", ett tomt utrymme mellan kylskåp och en vägg. Barnen är entusiastiska och koncentrerade. De tvättar och bär in alla stövlar i köket och lägger i "tvättmaskinen". Under 35 minuter pågår denna lek, som då och då får näring av den vuxna som iakttar, frågar och stödjer barnen i leken. Då föräldrarna sedan kommer och skall hämta sina barn, letar de efter stövlar och hänvisas då att hämta dessa i "tvättmaskinen". Pedagogen berättar för de vuxna om barnens lek.

För pedagogen tycks det viktiga vara att stödja barnens initiativ. Hon utmanar deras lek och ger förslag med utgångspunkt från barnens perspektiv, så att de kan fortsätta leken. Den vuxna har inget problem med att barnen kan smutsa ner och

åstadkomma oordning bland kläderna. I stället tycks hennes syn vara att leken är konstruktiv och skall därför inte begränsas utan skyddas och stödjas. Hon sitter nära barnen och är hela tiden engagerad i vad barnen gör. Att barnen överträder gränser är inget som bekymrar i detta sammanhang. I ett barnperspektiv kan vi tänka oss att barnen inspireras i sin lek av den vuxnas förhållningssätt. Gemenskapen mellan barn och den vuxna är självklar.

Pedagoger kan också uppmuntra att barnen gör bus. Avsikten kan vara att stödja barn till att våga ta initiativ och få vara lekfulla. En dag då ett av barnen har rivit ut jord ur blomkrukorna så att jorden sprids över golvet, berättar en pedagog:

Det är ju mycket det här att de får ha roligt, de får busa och skratta, det är liksom tillåtet och göra sådant hos oss. Likaväl som att man får vara "gör arg" en dag. Det gör ingenting, utan OK, då du får vara det. Och sedan att vi försöker pusha på dem lite, att vi är positiva och glada De får plocka ut alla haklapparna ibland om de tycker det är kul. Ja, som Nina, hon får gräva i blomkrukorna. OK det gör ingenting, det går att sopa. Ja, och att vi leker och att det är inte så strängt ... Ja, det är tillåtande, precis. Att man ser dem som det de är. De är små barn, de måste ju få bråka och busa och ha roligt och vara arga. Då tror vi att de tycker att det är kul att komma hit.

Den vuxna understryker att för att barnen skall trivas och ha roligt måste de få busa och bråka och gör tydligt att det är en strategi som de arbetar efter, vilket också framkom under observationerna. De vuxna sågs ofta skoja och leka "bråklekar" med barnen.

Instabil atmosfär

Atmosfären i vissa arbetslag kan innefatta både en närhet till barnen och ett visst emotionellt avstånd. En instabil atmosfär kommer till uttryck på olika sätt och med variationer i såväl närhet som avstånd mellan vuxna och barn. En hel del av de kvalitéer som redovisats i den samspelande atmosfären kan också finnas inom detta tema. Samtidigt visar sig en skillnad på så sätt att de vuxna tycks pendla mellan en närvaro och en

viss *vänlig distans* till barnen. Ett tydligare vuxenperspektiv framträder i så motto att de vuxna ibland inte ser eller svarar på barnens initiativ eller avsikter. I stressade situationer visar sig atmosfären som ett *tillkämpat lugn*, med en hög koncentration och en neutral behärskad stämning. Ytterligare en variation inom detta tema är att atmosfären kan vara *starkt* präglad av obalans och *motsägelser*. Vuxna pendlar mellan kraftfulla emotionella uttryck, av såväl positiv som negativ karaktär.

Vänlig distans

Å ena sidan kännetecknas atmosfären av lugn och vänligt bemötande. De vuxna utstrålar trygghet, är avslappnade och verksamheten saknar i huvudsak inslag av stress. Ibland visar sig pedagogerna engagerade i barns världar. Å andra sidan intar de vuxna i andra stunder ett mer passivt förhållningssätt. De iakttar och stödjer barnen kortvarigt vid behov. Pedagogerna kan sitta på golvet nära barnen, vara med i leken, men andra gånger tar de en mer övervakande roll och samspelar som regel endast korta stunder med barnen. Man kan då också passa på att prata med varandra eller utföra andra sysslor.

Även om pedagoger pratar i positiva termer med och om barnen, kan det ibland ske över huvudet på barnen. Barnens olika förhållningssätt kan betraktas med respekt och stolthet, men också med viss [kärleksfull] förnöjsamhet. I följande situation vid frukosten har fyra barn kommit. Två pedagoger är med under måltiden. Två av barnen samtalar ivrigt om sin mamma och pappa. Pedagogerna uppmanar barnen att äta och samtalet mellan barnen avbryts:

Nu pratar de vuxna sinsemellan. Barnen fortsätter sitt samspel. Efter en stund försöker Cecilia (2:10) fånga den vuxnas uppmärksamhet. "Neta, Neta", säger hon ivrigt flera gånger. Efter en stund svarar Agneta, pedagog: "Ja, vad är det? Fjanterier!", fortsätter hon sedan. Hennes röst antyder både skämt och allvar. De vuxna övergår till sitt samtal om vikariebrist och gårdagens behov av hjälp från den andra avdelningen. Cecilia leker nu med maten. Hon har smörgåsen i munnen. "Bit, du har

väl tänder”, menar den vuxna vänligt. Nu sjunger Cecilia och tittar på Mats (2:1). /.../

Efter en stund vill Cecilia ha smörgås. ”Var har du gjort av din smörgås?”, undrar Agneta. Cecilia pekar på Mats. ”Där”, säger hon och låter glad. ”Ville han ha den då?”, frågar den vuxna. ”Ja”, svarar Cecilia med självklarhet. Hon får en mjuk smörgås och äter. Till någon av barnen säger pedagogen, nu med ett bestämt tonfall: ”Du får sitta här hela förmiddagen om du fiantar dig så!”

Nu vill Mats gå ifrån. ”Vänta lite”, uppmanar pedagogen. Mats skruvar på sig, klagar och vill fortfarande gå. ”Gå!”, säger han flera gånger med klagande röst. ”Tusen gånger säger du samma sak!”, påpekar Agneta och släpper ner honom på golvet. ”Nu går du och tvättar händerna!”, fortsätter hon bestämt. Mats går till dörren som är stängd. ”Nej, jag skall öppna!”, invänder pedagogen och fortsätter lika bestämt: ”Nu tvättar du händerna.” Hon går tillbaka till bordet. /.../

Strax därpå går Agneta till Mats på toaletten. ”Nu är det bra, men du använder fel handduk”, påpekar hon. ”Nej”, protesterar Mats. ”Det gör du visst!”, insisterar den vuxna. Hon går tillbaka och fortsätter att plocka bort från bordet. Mats som är ute i hallen rycker i något. ”Nej men vad gör han nu?”, säger pedagogen och går. ”Nej, men vad gör du! Så får du inte göra!” Pedagogens röst är stark och dominerar frukosten.

De vuxna är engagerade i den egna arbetssituationen. Ibland samspelar de med barnen, men utan att det riktigt leder till att ett möte med barnens livsvärldar. Då barnen samtalar och skojar hejdas de efter en stund av de vuxna som försöker återföra barnens intresse till frukosten. Vuxnas samtal med barnen innehåller förmaningar, om än de uttrycks i vänlig eller skämtsam ton. Barnen kommenteras med ord som fjanterier, och ledsagas eller hejdas i sina initiativ. Pedagogerna berättar också att Mats tar fel handduk. Hon informerar högt vad Mats gör och anspelar då med tonfall och ordval att det troligen är något galet: ”Men vad gör han nu?” Kanske är den vuxnas ambition att ledsaga barnet och på så sätt hjälpa pojken att handla rätt. Fortfarande är stämningen positiv, vänligt och skämtsamt tillrättavisande. I ett barnperspektiv kan vi tänka oss att barnens egen glädjefyllda samvaro är viktig. Kanske erfar barnen att de kan utnyttja situationen till sin egen lek eftersom de vuxna är upptagna av sitt samtal. Samtidigt kan vi fundera över vilka budskap sammanhanget ger barn om

deras kompetenser och var gränserna går för vad som är tillåtet eller inte.

De vuxnas fokus tycks ibland riktas mer mot varandra, mot att reda ut och samtala om såväl arbetsrelaterade som personliga frågor. Detta bekräftas vid intervjun då en pedagog berättar att de inte hinner med barnen på grund av alla nya uppgifter:

Man hinner inte prata med alla. Jo, om många är sjuka och borta som i dag. Nu har det ju varit lugnt idag.... Ja, det blir lättare ... För då har man mera tid med dem [barnen]. Fast det värsta är att då blir ju personalen lite mera fri och då kan vi prata om saker som inte vi hinner på planeringar och mer praktiska grejer. Vem ska vi ha som vikarie ... och då tappar man egentligen också det här med barnen. Så hur man än vänder och vrider sig ibland så känner man att, nej, man har för lite tid med allting ibland.

Pedagogen menar att de skulle kunna utnyttja tillfällena då det är färre barn i gruppen till att samtala med barnen. Men det blir inte av. Istället upptas de vuxna av praktiska problem. Pedagogen synliggör ett dilemma där ett ständigt högt tempo kan medföra att i stunder då verksamheten är lugnare, tar vuxna sammanhanget tillvara för att gå ner i arbetsintensitet och diskutera frågor som är angelägna för dem.

Att pedagoger involveras i samtal med varandra visar sig i följande exempel. Denna dag är det få barn närvarande. Man har nyligen infört att barnen skall delas upp i grupper på förmiddagen. På så sätt skall barnen i lugn och ro få leka, pröva olika aktiviteter och en vuxen skall vara med var sin grupp:

Fred, en av de vuxna, tar med sin grupp barn, Nisse (2:9), Hannele (2:0), Algot (2:7) Åsa (1:7), och Tony (2:0), in i lekhallen. "Ja me", säger Svante (2:3). Men pedagogen invänder: "Nej, inte idag." "Svante, du får gå med mig in i dockrummet", berättar Lisa, den andra pedagogen. Hon tar med sig Svante, Carola (1:5) och Erika (1:4), in i dockrummet. Mellan dockrummet och lekhallen finns en dörr. Lisa öppnar dörren, sätter sig på golvet mellan dörrposterna och bildar på så sätt en vägg som hindrar barnen att gå mellan rummen. Lisa pratar med sin kollega, Fred. Barnen i hennes grupp kommer och ställer sig i dörren. "Jaaa", säger Svante klagande och tittar in i lekhallen. Men Lisa invänder: "Nej, nu är det de små barnen som skall vara där med Fred."

Lisa sitter på en kudde och har koncentrationen riktad mot kollegan och samtalet med honom. Under nästan hela grupptiden samtalar hon med arbetskamraten i lekhallen. Under tiden är Svante och Carola i konflikt om saker. Barnen leker med husgeråd och "låtsasmat" – en pizza. Carola har pizzan och Svante vill ha den. Han klagar högt, skriker ilsket och pekar på Carola. Han försöker få Lisas uppmärksamhet. Efter en stund tittar hon på barnen vid bordet. Hon sitter kvar vid dörren och frågar: "Vad är det? Delar du inte med dig till Carola, Svante?" "Nej, nej", svarar Svante. "Det får du göra", uppmanar Lisa honom och återgår till samtalet med sin kollega. Samtalet rör hennes fackliga uppdrag. "Det blir bara mer och mer", berättar hon. Nu leker barnen lugnare igen. Ingen av de vuxna uppmärksammar dem.

Vid flera tillfällen då de vuxna samtalar, uppstår konflikter mellan barnen. Då Svante skriker högre och högre reser sig Lisa och går fram till barnen. Hon förmanar Svante och sätter sig vid dörren igen. Snart uppstår en ny konflikt. Åter frågar Svante om han får gå in i lekhallen. Den vuxna förklarar att barnen måste turas om. "En annan gång får du vara där", förklarar hon. Nu är Lisa mer fokuserad på barnen. Hon uppmuntrar dem att laga mat till henne. Barnen iakttar henne. Efter en kort stund avbryter de vuxna leken. Barnen får nu gå in i lekhallen. De vuxna sätter sig på en soffa, iakttar barnen och fortsätter sitt samtal.

Det är de egna arbetsuppgifterna som de vuxna är engagerade i att lösa. Om vi betraktar situationen i ett barnperspektiv kan vi fundera över om Svante blir förstådd i sina upplevelser och strävanden att få vara med de andra barnen i lekhallen. De svar som Svante får är att det inte är hans tur att vara i lekhallen. Det är de äldre barnen som skall vara där, vilket Svante förväntas förstå. Det är dock uppenbart att han inte tar till sig denna förklaring. I stället fortsätter han att fråga om lekhallen. De vuxna är med barnen korta stunder då barnen hamnar i konflikter, men återgår sedan till sitt samtal. Barnen lämnas att själva lösa sina konflikter, vilket de dock inte lyckas med. Det finns naturligtvis ett behov av att prata om arbetsrelaterade frågor. När möjligheterna att göra detta på tid som ligger utanför arbetet i barngrupp är reducerade, är risken stor att vuxnas samtal går ut över arbetet med barnen. Dilemmat som pedagoger ställs inför är att hantera problem som har med yrket att göra och som kräver lösningar *och* att samtidigt behålla engagemanget i arbetet med barnen.

Tillkämpat lugn

I stressade situationer karaktäriseras atmosfären av ett tillkämpat lugn, en ”avmätt” frånvaro och en hög koncentration. Ofta rör det sig om omsorgssituationer som måltider, blöjbyten och påklädning. Villkoren för verksamheten tycks bli övermäktiga för de vuxna att hantera. Pedagogerna talar också mycket om hur trötta de är och hur negativt nedskärningar har påverkat arbetet:

Det är bra att ni gör en sån här undersökning. Det är bra att det kommer fram, så kanske man förstår att man inte kan skära ner hur som helst. Vi pratade om det Birgit [kollegan] och jag hur trötta vi är. Det flyter på, men man är fantastiskt trött, man vill ju vara med barnen. Man vill ge dem så mycket man kan, men man känner sig otillräcklig många gånger. Även om dom är små skulle man vilja ge varje barn så mycket mer.

Intensiteten och tempot i pedagogernas förhållningssätt varierar. De moment och det antal barn som ingår influerar pedagogernas förhållningssätt och därmed också atmosfären. En stor del av pedagogernas engagemang upptas av att hålla ”ställningarna”, även om samtalstonen kan vara lugn och vänlig. Det gäller att få dagen att flyta utan allt för mycket konflikter och att hålla barngruppen på en lugn nivå. Detta lyckas ibland, men i flera situationer är pedagogerna pressade, barnen oroliga och aktiviteterna kännetecknas av en hög ljudnivå. Vid dessa tillfällen arbetar pedagogerna snabbt, behärskat och intensivt. Då sker få eller inga samtal med barnen utöver det som skall ske här och nu. Det man talar om är i första hand om det som skall göras, att barnen skall ta av sig, äta eller gå på toaletten.

I småbarnsgruppen i nästa exempel ingår 19 barn, vilka är tre år eller yngre. Tre pedagoger arbetar här. Ofta försöker man dela upp barnen. Avdelningen är trång. Efter utevistelsen är man hänvisad till att vara i hallen tills barnen kan sätta sig vid borden för att äta. Denna dag samlas sjutton barn i hall och skötrum. Pedagogerna är vänliga, men sammanbitna:

Efter utevistelsen kommer alla barnen in samtidigt. En pedagog tar av barnen och en annan är ute och hämtar in dem. Snart är sjutton barn i hallen och skötrummet. Det är livligt och trångt. Ljudnivån i hallen är

hög. Irma (1:3) som just anländer med sin mamma, är ledsen. Hampus (1:4) nyper Lisa (1:7), som gråter högt av smärta. Hampus nyper henne igen. Snabbt hinner Hampus nypa tre barn till och alla gråter. Fyra barn gråter intensivt nu. En pedagog sitter på bänken och försöker frenetiskt att få av barnen kläderna, samtidigt som hon iakttar flera barn som springer runt i hallen. De knuffas, slänger kläder, skriker och gråter. En pedagog är i skötrummet och hjälper barnen att tvätta sig och byta blöja. En vuxen tar tag i Hampus och förmanar honom bestämt att inte bitas. När barnen är klara med avklädningen sätter sig de äldre barnen på golvet i ett hörn i hallen. De yngre går omkring. De bär på skor. De vuxna arbetar intensivt med att klä av barnen, byta blöjor och hänga upp kläder. De barn som är ledsna och gråter får ingen tröst. I stället skyndar pedagogerna sig att bli klara. En förälder kommer och lämnar sitt barn mitt i denna intensiva och stressade situation.

Ur barnens perspektiv kan vi tänka oss att sammanhanget är fyllt av rädsla, obehag och oöverblickbarhet. Barnen visar oro, de springer runt, drar i kläder, skriker och knuffas. Pedagogerna tycks både uppgivna och pressade. De hanterar situationen genom att tyst jobba på. Samtal sker knappast utöver någon förmaning till barnen att ta av sig eller sitta stilla. De barn som är ledsna får vara utan tröst, pedagogerna försöker att bli klara så fort som möjligt. I enkäten har pedagogerna skrivit om måltiderna: "När hela barngruppen är här hinner vi inte med det pedagogiska." Pedagogerna förklarar senare innebörden i detta. De vuxna kan inte låta barnen ta själva, dela maten själva eller på annat sätt hjälpa barnen att klara sig själva. De vuxna hjälper barnen mer när man har många barn och barnen får ingen chans att pröva själva: "Man måste se till att det flyter."

Stressen tycks ibland sitta i även då barnantalet är lågt och det skulle kunna finnas utrymme för pedagogerna att vara uppmärksamma på barnens intentioner och utvidga samspelssituationen genom att utmana barnens lärande.

På eftermiddagen är det fem barn och två pedagoger kvar. Då man skall gå ut får Martin (3:7) hjälp med kläderna av en vuxen. "Ja vann", säger han stolt. "Blev du först?", frågar pedagogen. Hon tar på honom jackan och säger sedan: "Försök nu att ta på skorna själv." Hon visar honom hur han kan ta på skorna, men strax efter hjälper hon honom på med dem. De båda vuxna klär på de andra barnen. Emilia (3:7) tar på sina skor själv. En förälder kommer. De vuxna småpratar sinsemellan.

Pedagogerna förefaller inte att ta vara på denna situation som mycket väl skulle kunna utnyttjas till en stund av närhet och samtal med tid för barnen att själva klä på sig. Man kan fråga sig om förhållningssättet i omsorgssituationerna ”sitter i kroppen” så att de vuxna förhåller sig ungefär på samma sätt som de brukar, eller om det är press och utmattning som gör att pedagogerna inte orkar nyttja en situation som denna till ett vidare lärande. Utan tvivel är det nödvändigt att överväga vad stora barngrupper kan medföra för vuxnas distans till barn, men också att de vuxna utvecklar en långsiktig strategi för sin pedagogiska verksamhet.

Motsägelser

I mer explicit instabila atmosfärer råder obalans och motsägelser. Pedagoger växlar i förhållningssätt, pendlar mellan en positiv och en kontrollerande hållning till barnen. De vuxna kan hälsa glatt på barnen när de kommer. De kramar och pussar barnen. Ibland sitter pedagogerna på golvet nära barnen, kommunicerar vänligt med dem, ler, kramar om och berömmar barnen. I nästa stund tilltalas barnen i en bestämd och uppfordrande ton, och pedagogerna ger barnen negativa tillsägelser och kommentarer. Det finns en variation i bemötandet av olika barn. Vissa barn ges rik tilldelning av positiv uppmärksamhet, medan andra uppmärksammas i huvudsak negativt. Några barn får knappt någon uppmärksamhet alls. I följande exempel framgår att vuxna växlar mellan att visa barnen ömhet och att klandra och uttala sig nedlåtande om vissa barn:

Vid lunchen sitter barnen vid matborden och väntar på att en pedagog skall ska komma med matvagnen. Den vuxna går fram och kramar om Mirza (2:7) och pussar henne på huvudet, och frågar henne om det är roligt att vara tillbaka på förskolan. De andra barnen vid bordet vill också ha en puss. Den vuxna går runt och delar ut pussar till alla barnen. Barnen har suttit länge och väntat. Sandro (1:4) är ledsen. När pedagogen pussar honom på magen, skrattar han. Karim (1:8) är hungrig och tar en bit knäckebröd från brödkorgen som står på bordet. Då ropar Ali (3:1): ”Bodil, han äter knäckebröd!” ”Jajja dig!”, säger den vuxna

med ett bestämt tonfall och tar ifrån Karim knäckebrödet. Hon säger också till Ninni (2:1) som håller sin sked i handen: "Ninni hur många gånger ska jag säga till dig. Nu låter du skeden ligga där, annars får du gå och sätta dig någon annanstans." Den vuxnas röst är irriterad.

När lunchen börjar gå mot sitt slut blir Namir (2:4) ledsen. Han vill inte sova. Två av barnen sover inte, utan får vara uppe då de andra vilar. Pedagogernas uppfattning är emellertid att Namir ska sova. Den vuxna säger till honom: "Du behöver inte gråta varje dag, bara för att du inte vill sova. Du ska sova! Du är ingen stor pojke!"

Ena stunden kelar pedagogen med barnen, i nästa uttrycks ingen förståelse för barnens situation, att de suttit länge och troligen är trötta och hungriga. Barnen tillrättavisas. Då ett av barnen inte vill sova klandras han för att han är ledsen och han får veta att han inte är stor. I ett barnperspektiv kan vi tänka oss att situationen blir svår att förstå och att vuxnas emotionella växlingar och klander kan skapa osäkerhet hos barnen.

Inom ett personallag kan det ibland finnas motsättningar som grundar sig på olika uppfattningar kring hur verksamheten bör bedrivas. Vissa pedagoger är ofta upptagna med olika praktiska göromål, och kommunicerar främst med varandra och med andra vuxna. Kontakten och kommunikationen med barnen är oftast kortvarig och sker främst på barnens initiativ. Andra pedagoger däremot är ständigt närvarande hos barnen och har ett engagerat förhållningssätt gentemot barnen. De uppmärksammar och bekräftar barnen och försöker förstå vad de menar, samt visar en glädje i samvaron med barnen. Som helhet blir atmosfären motsägelsefull.

Kontrollerande atmosfär

Det finns atmosfärer som utmärks av vuxnas strävan efter kontroll.²² Å ena sidan kan kontroll av barnen ske i en vänlig och lågmäld ton. Då är det *ordning* och struktur som är framträdande i de vuxnas förhållningssätt. Atmosfären är dämpad och kontrollerad med få känslouttryck, vare sig positiva eller negativa. Å andra sidan kan atmosfärer utmärkas av *maktkamp*, med konflikter, oro och negativ stämning. Även om stämningen emellanåt är lugn och vänlig, dominerar starka

kontrollerande och negativa inslag. Pedagogerna försöker få grepp över vad barnen gör och var de skall vara, ofta utan att riktigt lyckas med det.

Ordning och behärskning

En kontrollerande atmosfär kan syfta till att barn skall lära sig och att barnen därför har behov av struktur. Arbetssättet skapar ordning och ett dämpat klimat. Barnen följer vuxnas instruktioner. Verksamheten har en viss karaktär av ”skola”, med lite utrymme för spontana infall eller överträdelse av gränser.

I ett arbetslag utmärks stämningen av ett strukturerat arbetsätt, stark styrning av barnen och ett kontrollerat lågmält samspel. Pedagogerna är tydliga gentemot barnen. De styr barnen och verksamheten med ett vänligt men bestämt tonfall. Man arbetar med barnens bästa för ögonen, men ur ett vuxenperspektiv. Många gånger saknas en närvaro i barns livsvärld. Att styra barnen till stillasittande aktiviteter vid matborden, är en gemensam strategi hos pedagogerna, även om förhållningsättet gentemot barnen i dessa situationer kan variera. Barnen rättar sig efter vad de vuxna säger, men visar olika strategier för att hantera situationen. Stämningen kan vara positiv och vänlig, men en del barn visar ibland att de är missnöjda med att behöva göra det som pedagogerna har bestämt, exempelvis att sitta vid ett bord och lägga pussel eller göra halsband.

²² Det skall poängteras att kontroll inte behöver förstås i negativa termer. En pedagogisk verksamhet förutsätter kontroll eller makt i bemärkelsen att vuxna ytterst har och tar ansvar för verksamheten. Detta är inget som kan läggas på barnen. Kontroll kan däremot utövas på olika sätt och i olika omfattning. Här avses atmosfärer där kontrollen främst sker från ett vuxenperspektiv och är hindrande för barns upplevelser och utforskande. Vi kan jämföra med pedagogen Berit Bae (1988) som menar att vuxna i förskolan har kontroll på så sätt att de har makt att definiera och beskriva vad som sker. Detta kan skapa förutsättningar för att barn inte känner sig eller blir förstädda på sina premisser och att möten inte kommer till stånd.

Ibland observeras barn som är passiva, iakttagande och tycks ointresserade av uppgiften, alternativt kan barn uttrycka en önskan att göra något annat. Ett barn, Argos (3;0), som har svårt att sitta still långa perioder, löser detta genom att gång på gång tappa något på golvet, och får på så vis utlopp för en del av sin rörelseenergi genom att klättra ner från stolen och plocka upp det som ramlat ner.

Det finns under observationsdagarna knappast något utrymme för barns egna initiativ. De vuxna berättar att de med utgångspunkt från just denna barngrupp har valt att arbeta så strukturerat eftersom barnen behöver det. Att släppa på kontrollen och ge barnen större frihet och möjligheter till egna initiativ, riskerar enligt pedagogerna att medföra kaos, våld och konflikter, samt att flera barn bara skulle "flyta omkring" och inte ägna sig åt någon målinriktad aktivitet.

För pedagogerna finns en problematik att hantera. Samtidigt som de inte ser någon möjlighet att ge barnen större inflytande över sin situation på grund av det kaos som då skulle utbryta, tycks pedagogerna nödsakade att motivera sin strama struktur med att barns lärande på så sätt stöds. Detta antyder att de vuxna inte är riktigt nöjda med situationen. Kanske känner de att deras pedagogiska uppdrag kräver ett annat arbetssätt, men lyckas inte finna alternativa former som fungerar för denna barngrupp. I ett barnperspektiv kan vi tänka oss att det strama klimatet är begränsande för barnens möjligheter att utforska och att tro på sin egen förmåga eftersom deras initiativ hålls tillbaka av de vuxna.

Maktkamp

Karaktäristiskt då vuxna försöker återta en kontroll över barngruppen som de förlorat, är att de uttrycker irritation och uppgivenhet, särskilt gentemot vissa barn som avviker från det förväntade beteendet. En maktkamp visar sig då mellan vuxna och barn. Den kan komma till uttryck vid måltider och samling, men också under lek och andra aktiviteter. Regler tycks då viktiga. De barn som är inblandade i sådana maktkamper är ofta barn som inte accepterar eller förstår de vuxnas för-

hållningssätt. Pedagoger uttrycker ibland klagomål sinsemellan om barnen, samtidigt som barnen finns i närheten. Tjat och negativa tillsägelser präglar arbetssättet, särskilt vid gemensamma aktiviteter som samling och måltider, men också i barnens lek. Vissa barn informeras om att de misslyckas och inte har skött sig. De "lyfts ur" aktiviteter och blir fräntagna leksaker med motiveringar (och hot) att de inte klarar av situationen. "Om du inte kör med bilen på golvet, så får du inte ha den", eller "Om du inte sitter still, så får du inte vara med härinne", är exempel på sådana uttryck. Följande intervjuцитat visar att vissa av pedagogerna upplever sin roll som övervakande och kontrollerande och att de är irriterade ibland:

Alla har samlats i soffan efter att vi har varit ute och det fungerar liksom inte. För vi har så många som inte kan sitta still eller vara still. Då blir det ju ett störande moment och man blir irriterad till slut att de inte klarar detta. ... För att ibland så känner man ju det, att man hade nästan gått upp i varv innan maten. Sedan när vi kom in och satte oss vid bordet och det blev liksom prat om: "Ge mig det! Jag vill ha det och det!" Då var man redan upp, ja inte stressad, men man kände ... att det varit mycket på samlingen då. Man blir lite mer lättirriterad, när det späds på då sedan under matsituationen.

Beskrivningen antyder att de vuxna är medvetna om att de saknar kontroll. Därmed blir irritationen stor. En annan pedagog berättar om sin upplevelse av arbetet: "Man känner sig ibland som en polis."

En känsla av uppgivenhet visar sig i vuxnas upplevelse. Pedagogerna berättar att det inte spelar någon roll vad eller hur de gör. Barnen bryr sig inte om deras förmaningar i alla fall. Barnen vinner maktkampen och de vuxnas strategier är verkningslösa. De vuxna känner sig misslyckade, men uttrycker samtidigt att barnen saknar förmåga att uppföra sig rätt. Dilemmat för pedagogerna är att de vet att vissa barn har svårigheter, men de vet inte hur de skall möta dessa.

Pedagoger förhåller sig dock på olika sätt. Vissa vuxna är mer explicit kontrollerande och då på ett bestämt sätt. Andra strävar efter kontroll, men gör det på ett mjukt, vänligt sätt. Då barnen opponerar sig eller bryter mot reglerna använder de

vuxna ibland strategier som hot och tvång för att driva igenom sina avsikter. Man gör det vänligt, oftast utan att höja rösten, men även kyliga eller tillrättavisande tillsägelser och hot förekommer. Uttryck som: ”Om du gör så med boken får du inte läsa mer!”, eller ”Ingen vill leka med dig om du gör så där.”, ”Nu får du sitta här på stolen!” eller ”Om du inte dricker upp mjölken får du ingen glass!” är alla exempel på ett sådant förhållningssätt. Samtalstonen kan vara lugn, men tillsägelser och negativ förstärkning är vanliga, särskilt i samband med måltider. En pedagog menar att han vill undvika att gå in i konflikter. Senare samtalar vi om vad han menar:

”Det skall räcka att säga till dem, utan att jag behöver gå fram”, berättar pedagogen och fortsätter: ”Då skulle jag behöva göra det hela tiden. De [barnen] är ju ganska stora. Det bästa är att barnen skall leka själv med varandra. Barnen skall själva klara att leka, det är viktigt att de skall kunna det när de kommer till syskon²³, när de blir större. Fast det händer ju ibland att man griper in och blir lite arg, får ta dom i armen och så. Men jag tycker att dom lär sig. Fast vissa får man ju puffa på så att de lär sig”, berättar pedagogen och pekar på ett av barnen.

Pedagogen förväntar sig att barnen skall förstå och följa vuxnas tillsägelser. Barnen förväntas leka självständigt. Samtal eller förklaringar tycks inte framträdande för denna pedagog, som framhåller att det skall räcka med att han säger till barnen. Då tillsägelser inte hjälper kan han ibland bli arg och ta barnen i armen. Då blir närhet en strategi för kontroll. I ett vuxenperspektiv kan vi se att barn å ena sidan förväntas klara av att samspela med varandra och å andra sidan knappast tycks förstås som personer som det går att resonera med. Med utgångspunkt från barnet kan vi tänka oss att dessa olika krav kan vara svåra att förstå. Frågan är också vad detta förhållningsätt kan betyda i termer av överblickbarhet och trygghet för barnet.

Tydligast blir den kontrollerade atmosfären i situationer som kännetecknas av påfrestningar. Här förefaller pedagogerna främst ha fokus på att förhindra kaos och konflikter. Då framträder en mer negativ atmosfär. Vuxenperspektivet tar över-

²³ Syskon står här för syskongrupp.

handen och kommunikationen med barnen sker inte alls eller i form av tillsägelser och klander. Detta gäller framför allt vid övergångar mellan olika aktiviteter, exempelvis när barnen ska in efter utevistelsen och ta av sig ytterkläder, tvätta sig och byta blöja, samt efter lunchen när barnen ska gå och lägga sig för att vila. Här finns tiden med som en pressande faktor. Problematiken som pedagoger har att förhålla sig till är att vissa moment måste vara klara i tid. Barnen ska vara på plats och vila vid en viss tid, så att pedagogerna hinner ta hand om disken, torka bord och stolar, sopa golv och ta sina raster. Barnen kan då tilltalas i en irriterad ton. Detta märks exempelvis vid måltiderna: "Nej, nu får du inget mer! [att dricka] Nu får du äta!", "Du får lugna dig!", och "Säg inte nästa gång att du vill ha en smörgås, när du inte äter upp den!" Så här kan en måltid utspela sig:

När två barn kommunicerar med varandra vid matbordet och härmar varandras rörelser säger den vuxna: "Sluta! Ska jag behöva bli arg på dig? Nu får du faktiskt äta! Sitt nu ordentligt! Ska jag flytta en av er till andra bordet?" Barnen upphör med sitt samspel. Yngve (2:10) tar sin mugg med mjölk och dricker, men han spiller. "Du är inte smart", säger en annan vuxen. Yngve skrattar, men pedagogen påpekar: "Det var inte alls kul." Barnen vid det andra bordet vill titta när den vuxna torkar upp mjölken. De snurrar runt för att se, men blir tillsagda att vända sig tillbaka till sitt bord igen.

När barnen har ätit färdigt och ska gå och tvätta sig, säger en vuxen: "Lena har busat så mycket så hon får sitta kvar. Dom som har ätit sin mat får gå." Alla barn vid bordet, utom Lena (2:3), går ut i tvättrummet. Lena blir ledsen. "Jag vill inte", klagar hon. När den vuxna har gått iväg, klättrar flickan ner från sin stol och går ut till tvättrummet, men hon skickas tillbaka till matbordet.

De vuxnas dilemma tycks vara att barnen inte gör vad de förväntas. Barnen skall följa reglerna för måltiden, vilka i barnens perspektiv är starkt begränsande. För att få barnen att följa reglerna ställs de inför hot om vissa påföljder. Barnens lek föranleder en vuxen att visa att hon är arg och att barnen kan komma att flyttas till ett annat bord. Den pojke som spiller får veta att han inte är smart och slutligen skall en flicka sitta kvar som straff för att hon busat. Stämningen är kontrollerande. Barnen inskränks och klandras.

SAMMANFATTNING

På ett plan kan vi säga att atmosfärer i småbarnsgrupperna blir synliga i motpoler, å ena sidan *öppenhet och samspel* – å andra sidan *kontroll*, å ena sidan *närvaro* – å andra sidan *distans* i barns livsvärld. Resultaten ger vid handen att de yttre villkoren och vuxnas känsla av kontroll och inflytande är viktiga aspekter för klimatet.

Låt oss här jämföra med Ekholm och Hedin (1991) som studerade daghemsklimat i tolv daghem. De försökte förstå klimat med referens till vuxnas uppfostringsstil, deras återkommande intentioner och förhållningssätt i arbetet med barnen. Man studerade vuxnas normer och attityder till arbetet och deras relationer inom personalgruppen. Forskarna fann två olika typer av klimat; uppfostringsklimat och arbetsklimat. Dessa klimattyper blev i första hand synliga i de vuxnas agerande och i mindre utsträckning i pedagogernas beskrivningar av sina intentioner, attityder och regler.

I den här undersökningen har klimat i första hand studerats som arbetslagens förhållningssätt till barn, vilket gör det intressant att jämföra med det som Ekholm och Hedin (1991) talar om som uppfostringsklimat. Forskarna fann tre uppfostringsklimat, vilka framträder i relation till varandra. För det första visade sig ett *framtidssinriktat* klimat. De vuxna var aktiva med barnen. Man samtalade, diskuterade, samarbetade och hjälpte barnen. Vanligt var att barn och vuxna hade ett gemensamt inflytande över planerad verksamhet och lek. Stämningen upplevdes som varm och glädjefull (a.a.). En övervägande del av arbetslagen, i den här undersökningen, uttrycker ett *samspelande pedagogiskt klimat*, vilket delvis ger stöd för Ekholm och Hedins framtidssinriktade klimat. Grupperna tycks ha utvecklat gemensamma ”barnfokuserade” strategier för arbetet, de finner en glädje och en trygghet i sitt yrke. Pedagoger i grupper med ett samspelande klimat håller till viss del fast vid sitt lyhörda, tillåtande och ömsesidigt interaktiva förhållningssätt även i stunder av press, även om pedagogerna själva pekar på att det är i dessa sammanhang som de riskerar att ”glömma bort” arbetssättet och de mål de har satt upp.

För det andra fann Ekholm och Hedin (1991) ett *nu-inriktat* klimat. Det karaktäriserades av att de vuxna var mer passiva och frånvarande än i de andra klimattyperna, speciellt under leken. Vuxna gav barnen fler tillsägelser och pratade med varandra. Barnen hade inflytande över lek och de vuxna över planerad verksamhet. Stämningen upplevdes som kylig och glädjelös. Forskarna fann också ett *genomsnittligt klimat*, där tillsägelser förekom i lägst utsträckning och där inflytande liknar det nu-inriktade klimatet, alltså att barn och vuxna har ett gemensamt ansvar för lek och aktiviteter. Då det gäller vuxnas initiativ och passivitet kontra aktivitet, fanns denna atmosfär mitt emellan de övriga (a.a.).

Dessa typer av klimat bekräftas till vissa delar av atmosfärer som i denna undersökning beskrivs som *instabil* – respektive *kontrollerande atmosfär*. I det förstnämnda klimatet finns både en närhet till barnen och ett visst emotionellt avstånd. I det senare klimatet är vuxnas strävan efter kontroll tongivande. De grupper som präglas av distans och kontroll över barn förefaller till stor del vara grupper där pedagogerna upplever villkoren pressade och själva erfar en brist på kontroll. Socialpsykologen Lars Dencik, socionomen Carina Bäckström och socialpedagogen Ewa Larsson (1988) analyserade förskolan som offentlig institution och vad det kunde föra med sig för pedagogers förhållningssätt. Utgångspunkten var pedagogers samspel med barn och de förutsättningar som därmed skapades för barns samspel. I termer av dold läroplan hävdade författarna att pedagoger uttryckte förväntningar på att barn skulle lära sig självdisciplin, ordning och självständighet. Vuxnas kontakter med barnen styrdes av ett rättvisetänkande och en tämligen affektlös interaktion, menar författarna. Här finns också paralleller till denna undersökning, även om Dencik et. al. (1988) inte problematiserar de sammanhang eller de pedagogiska dilemman där förhållningssätten kommer till uttryck.

Pedagogerna i den här undersökningen växlar i förhållningssätt i relation till barn och situationer, vilket inte heller fram-

kommer med samma tydlighet i Ekholms och Hedins studie (1991). Även om författarna understryker att de finner olika klimat på samma daghem, tolkas dessa antingen som uppfostringsklimat eller arbetsklimat. Forskarna framhåller att klimat därför bör studeras i små enheter, som exempelvis arbetslag, vilket har varit fallet i den här undersökningen om småbarnsverksamheten. Även inom arbetslagen visar sig skillnader. I den samspelande atmosfären finns variationer av pedagogernas förhållningssätt, dels i grad av inflytande som barnen tillmäts, dels var gränserna går för vad man tillåter. I en del grupper tycks de vuxna vara *eniga* i sitt förhållningssätt. De bemästrar stressituationer, visar en stolthet över sitt arbetssätt och en tilltro till den egna förmågan. De tycks uppleva att de har inflytande över sin verksamhet. Utmärkande är en trygghet i rollen som pedagog. Några arbetslag visar en större spännvidd mellan de vuxnas förhållningssätt. Vissa sammanhang kan ibland utmana de vuxna så att man tillfälligt inskränker den vanligtvis lyhörda och generösa atmosfären.

Sammanhang som kan sätta samspelande atmosfärer ur spel kan vara måltider och stunder präglade av stark *stress*, även om de flesta arbetslagen utstrålar lugn och vänlighet i sitt förhållningssätt till barnen och varandra. I några grupper finns ibland ett avstånd mellan vuxna och barn. Även om pedagoger visar en stor närvaro i barnens värld, tenderar vissa ändå att ibland inta en attityd av vänlig distans. Intressant är också att en stämning många gånger uttrycks i samtalstonen i arbetslaget och röstläget till barnen. Samtalstonen i det samspelande klimatet är ofta mild, lugn och stödjande, ofta med anslag av en barntillvänd melodi. I atmosfärer som kännetecknas av kontroll kan tonläget mer bestå i korta tillsägelser eller instruktioner, ibland åtföljda av suckar och menande blickar.

I vissa grupper präglas klimatet av avstånd och mental frånvaro, i andra av mer negativt kontrollerande stämning kombinerad med distans. Närvaron i barns värld går tidvis förlorad. Här är det främst de *yttre förutsättningarna* som upptar de vuxnas engagemang. Dessa förutsättningar kan röra försko-

lans existens²⁴, miljö och lokaler, barngruppens storlek, men också barngruppen i sig. Förutsättningarna tycks bli övermäktiga, trots de vuxnas ansträngningar att bevara kontrollen över dem. Atmosfären kan variera, men karaktäristiskt är att de vuxna strävar efter att återta en kontroll som de upplever sig sakna. Vuxnas upplevelse av maktlöshet tycks inte oviktigt här, samtidigt som arbetsuppgifterna blir övermäktiga, exempelvis i extremt stora barngrupper. De dilemman som pedagoger möter är tidspress, arbetsintensitet och frågor om bristande kontroll. Dessa problem lyckas de inte alltid att bemästra. Konsekvensen kan då bli att barnen drabbas av de vuxnas maktlöshet. Barn utsätts därmed inte bara för de vuxnas frustration, de utsätts dessutom för en påfrestande miljö där mängden kontakter och skeenden kan vara svåra för barnen att förstå.

Sinsemellan kan vuxna vara samstämmiga i sin uppfattning om de faktorer som utgör hinder för dem, såsom kommunledning, barngruppens sammansättning, tidspress eller antalet barn i gruppen. Å andra sidan finns arbetslag som präglas av motsättningar. Atmosfären kan då präglas av en *existentiell kamp*, en strävan efter att överleva. I dessa sammanhang finner vi gradvisa variationer, alltifrån en vänlig, men frånvarande atmosfär, till ett mer stressat distanserat emotionellt klimat, alternativt en irriterad och negativ stämning. Slående är vuxnas behov av att villkoren ändras, att något sker som kan bidra till en förändring.

Pedagogisk atmosfär

Låt oss stanna vid ett sätt att se på klimat eller atmosfär, som med filosofen och pedagogen Otto Bollnow (1989) kan beskrivas som pedagogisk atmosfär. Bollnow framhåller att pedagogisk atmosfär är något skilt från det som i allmänhet brukar

²⁴ En förskola var föremål för ett kommunalt beslut att den skulle övertas av ett föräldrakooperativ, vilket ledde till en stor oro bland pedagoger och föräldrar.

beskrivs som emotionell atmosfär. Vad är då pedagogisk atmosfär? Enligt Bollnow gestaltas pedagogisk atmosfär i de känslomässiga förutsättningar och kvalitéer som är viktiga för barns lärande. Pedagogisk atmosfär skall förstås som en helhet i det som skapas mellan barn och vuxen i ett pedagogiskt sammanhang. Då Bollnow analyserar den vuxnas ansvar för att åstadkomma en pedagogisk atmosfär anger han tilltro till barnet, sensitivitet för barnets erfarenheter och livsvärld och en konstruktiv bild av barnet, som viktiga aspekter i vuxnas förhållningssätt. Bollnow framhåller också mognad, engagemang och humor som viktiga förutsättningar för att skapa en pedagogisk atmosfär (a.a.).

Om vi förstår pedagogisk atmosfär i termer av engagemang, tilltro och närvaro i barns livsvärld bekräftar den samspelande atmosfären vad Bollnow (1989) kommer fram till. Centralt för ett pedagogiskt klimat blir då ett emotionellt förhållningssätt som kan antas främja lärande. Pedagogisk atmosfär betonas då i relation till pedagogers engagemang i och möten med barns livsvärldar, öppenhet för barns gränsöverskridande, upptäckter och kontroll liksom en fysisk och psykisk närvaro i barns erfarenheter (jfr. Merleau-Ponty, 1962). Stämningen uttrycker en ömsesidighet där förutsättningen för delade världar bygger på ett engagemang i båda riktningar, från vuxna till barn och vice versa. Självfallet blir glädje och lust också viktiga delar i den samspelande pedagogiska atmosfären. I läroplanstexten saknas, som redan antytts, explicita åtaganden om pedagogisk atmosfär. Däremot framhålls aspekter som kan förstås som delar av ett pedagogiskt klimat, exempelvis att verksamheten skall stödja barns nyfikenhet, glädje och tillit till sig själv och andra. Vidare poängteras att pedagoger skall förhålla sig öppna för barns initiativ, att verksamheten skall stödja varaktiga och trygga relationer liksom barns utforskande och lust att lära (Utbildningsdepartementet, 1998). Även om dessa formuleringar kan tyckas triviala är tolkningen av dem varken självklar eller enhetlig. Det fordras en analys av innebörden i vad som kan karaktärisera en pedagogisk atmosfär. Ett sätt kan vara att ta fasta på de beskrivningar av möten mellan barn och vuxna som belysts i detta kapitel och analyse-

ra dem i termer av pedagogisk atmosfär. I nästa steg kan det egna klimatet granskas och problematiseras.

Frågor till stöd för analys:

- Vad karaktäriserar vårt klimat som helhet? Hur gestaltas engagemang och tilltro till barnen, till deras erfarenheter, upplevelser och aktiviteter? Hur upplever barnen, deras föräldrar och kollegorna atmosfären i gruppen? Skiftar atmosfären mellan situationer under dagen (exempelvis samling, måltider) och i relation till enskilda barn?
- Vilken atmosfär gynnar barnens lärande? Hur stöds deras nyfikenhet, lust och glädje? Visas tilltro till barnen och på vad sätt finns en närvaro i deras livsvärldar? Hur skapas ömsesidigt samspelade möten mellan barnen och de vuxna och barnen sinsemellan?
- Hur förhåller vi oss till barnens gränsöverskridande, vilka gränser är viktiga i relation till deras lärande och varför? Ur vems perspektiv kan gränser vara betydelsefulla?
- Hur talar vi med och om barnen? I vilken omfattning används uppmuntran respektive klander i förhållande till barnens agerande? Vilka emotionella uttryck är accepterade i förhållande till barnen och till oss vuxna?
- I vilka sammanhang förändras vår atmosfär och vad kan det bero på? Hur ser de villkor ut där atmosfären kan övergå till kontroll och distans? Vad kan vi göra för att förändra eller påtala dessa villkor?

En betydande uppgift för forskning, lärarutbildning och kommuner är att studera och problematisera relationer mellan verksamhetens villkor och organisation, pedagogers strategier och den pedagogiska atmosfär som utvecklas i arbetslagen.

Barnsyn

En viktig fråga i verksamheten för de yngsta barnen är pedagogers föreställningar om *barnet som person*. Hur barn definieras har betydelse för den omsorg och det bemötande som de får, skriver utvecklingspsykologen och forskaren Karsten Hundeide (2001). Ytterst handlar synsätt på barn om *människosyn* och *respekt*. Läroplanstexten understryker arbetslagets ansvar för att barn upplever sitt eget värde (Utbildningsdepartementet, 1998).

I detta kapitel beskrivs och tolkas pedagogernas arbetssätt i termer av barnsyn. Med barnsyn menas hur vuxna *uppfattar, bemöter* och *förhåller* sig till barnen som personer. Låt oss först kort beröra vad det kan innebära att se ett barn som en person. Uttrycket ”att se ett barn som en person” bygger på ett antagande att ett barn är en medmänniska i motsättning till en främling, skriver Hundeide (2001). Utgångspunkten är att den andre har samma behov som jag själv av att kunna handla utifrån egna initiativ och avsikter, att bli förstådd och tolkad och kärleksfullt bemött.

De frågor som varit föremål för analysen rör den syn på barnet som person som pedagogerna uttrycker i samspel med barnen och i sina beskrivningar av sitt arbete. Särskilt intresse riktas mot vuxnas strävan att förstå och möta barn på barns premisser. De synsätt som då framkommit har att göra med om pedagoger betraktar barnet som en medmänniska, en *meningsskapande* person med intentioner, behov, intressen och önskningsar som det gäller att respektera, alternativt om man anser att *vuxna vet* och avgör vad som är bäst för barnet och att barnets avsikter är *irrationella* och inte riktigt att räkna med.

Pedagogernas barnsyn beskrivs i följande teman:

BARN ÄR MEDMÄNNISKOR:	VUXNA VET BÄTTRE:	BARN ÄR IRRATIONELLA:
<ul style="list-style-type: none">• Utgå från barns erfarenheter• Ge barn kontroll	<ul style="list-style-type: none">• Barns rätt att välja – utifrån vuxnas struktur• Barns bästa – ur vuxnas perspektiv	<ul style="list-style-type: none">• Begränsa barn

Barn är medmänniskor

Under temat *Barn är medmänniskor* tar vuxnas barnsyn sin utgångspunkt i barnet. Här riktar sig pedagogerna till barnet som en medmänniska, person med intentioner, behov, önskingar och förmågor som det gäller att försöka förstå och ta hänsyn till. Man strävar efter att möta barnet på dess egna villkor, försöker få en insikt i barns upplevelser, behov och individualitet. Utgångspunkten är barns *erfarenheter* och *känsla av kontroll*. De vuxna har en ambition att ge barn översikt och kontroll över sin tillvaro.

Utgå från barns erfarenheter

Synen på barnet som en meningsskapande person att ta hänsyn till medför att verksamheten anpassas till barns intentioner, behov, erfarenheter och intressen. Exempelvis kan barn som inte orkar äta vid lunchen få göra det senare. Om barn har speciella behov eller önskemål vid vilan försöker pedagogerna tillgodose dessa. Göran (3) sover inte tillsammans med de andra barnen i vilrummet. I stället ligger han på soffan i ”mellanrummet”. En vuxen berättar om hur det gick till:

En gång när Göran skulle vara kvar länge så ville han inte vila alls. Han ville gå hem. Då fick han lägga sig på soffan, hos oss vuxna. Sedan den gången har han vilat där.

Vid vårt andra besök under senvåren hade Göran bestämt sig för att vila hos de andra barnen.

Pedagoger kan sträva efter att förstå och utgå ifrån barnens perspektiv. De har en ambition att förstå hur barn kan uppleva olika saker, försöka se omvärlden så som barnen ser den. Att det ibland krävs att barnen är tydliga och inte ger sig för att vuxna skall upptäcka deras intentioner och upplevelser visar Boris i följande situation:

Då man skall gå ut har en pedagog hjälpt Boris (2:10) på med regnkläderna. Han har en färgglad regnrock på sig. När han är klar går han efter pedagogen som är upptagen med att hjälpa andra barn. ”Ea, Ea, Ea”, säger han ilsket med rynkad panna och vrede i blicken. Den vuxna går fram och tillbaka och hämtar saker och Boris följer efter. ”Ea, ea!”, fortsätter han. Hon stannar upp, iakttar honom, stryker över regnrocken och säger sedan. ”Har du en sån fin idag? Va bra!”, med glad röst. Boris nickar och ler nöjt och går.

Då pedagogen ser Boris och bekräftar vad han vill visa för henne, förändras hans förhållningssätt. Hans ansikte lyser upp och han blir nöjd och gör sedan andra saker. Pedagogen upptäcker och bejakar det som är viktigt för barnet – hans nya regnrock.

Ett annat sätt att visa respekt för barnens avsikter och upplevelser är att medge att man har gjort fel:

Pedagogen ber Josef (2:4) att lägga bort sin gitarr på hyllan i hallen. Han går iväg. ”Yllan (hyllan)”, säger han. Efter en stund hörs Josef klaga i hallen. ”Yllan, yllan”, säger han med besvikelse i rösten. En annan pedagog, uppmärksammar honom. Hon ropar ut i hallen: ”Jag skall hjälpa dig!” Men hon blir sedan upptagen av annat. Efter en stund går hon ut i hallen till Josef. ”Ursäkta mig Josef”, säger den vuxna, ”nu kommer jag och hjälper dig”.

Pedagogen visar för Josef att hon ”försummat” att komma till honom så som hon hade lovat. Hon tillmäter hans upplevelse betydelse. Hon ber honom om ursäkt.

RESPEKTERA BARN S VILJA

Pedagoger visar förståelse och respekt för barns vilja. Man efterfrågar vad barnen vill. Det kan leda till att de vuxna följer barnens önskan, alternativt att de bekräftar barnens vilja,

utan att följa den. I följande situation vill inte Göran prata om vilan, vilket den vuxna respekterar.

Vid utevistelsen frågar pedagogen Göran (3:0) om han skall vila idag. Göran svarar inte. "Vill du inte prata om det?", frågar den vuxna. "Nej", säger Göran. Den vuxna lämnar ämnet.

Kompromisser med barn är vanliga. Då resonerar de vuxna med barnen och agerar sällan mot barnens vilja. I stället lyssnar de, samtalar och försöker uppnå överenskommelser med barnen:

Vid frukosten leker Sture (2:9) i dockvrån som finns i samma rum som köket där barnen äter. Sture lagar mat, men vill inte komma och äta frukost. Den vuxna som dukar och har bjudit in de andra barnen till frukostbordet, försöker övertala honom att komma. Sture verkar inte alls intresserad. "Ja e inte hungrig", säger han bestämt. Pedagogen går fram till honom. Hon böjer sig ned, iakttar honom och säger uppmuntrande: "Du har ju lagat jättefin mat. Den kan ju stå och svalna medan du sitter vid frukostbordet." Hon småpratar vänligt med honom om det han har gjort. "Vad fint du har dukat", säger hon. Så lyfter hon honom och sätter honom vid bordet.

I denna situation bekräftar pedagogen barnet, tar hans perspektiv, berömmar och ger förslag som utgår från hans villkor och får honom att sätta sig och äta.

I en av grupperna ville pedagogerna att barnen skulle välja den vuxen som de ville ha som sin kontaktperson vid inskolningen. Det gick till så att den person som barnet sökte sig till blev den som tog hand om inskolningen. Pedagogerna var mycket stolta över detta arrangemang som de ansåg fungerade mycket bra. De vuxna menade att barn kan fungera olika bra med olika vuxna. Barnen skulle därför få chans att välja "sin" vuxen.

BARN SKALL FÅ VARA DEN DE ÄR

Vissa pedagoger värderar barnens individualitet högt. De strävar efter att förstå varje barns *specifika* perspektiv. I detta förhållningssätt synliggörs dilemmat mellan det individuella och

det gemensamma och blir till ett problem för de vuxna. Pedagoger står mitt emellan sin starka känsla för barnet som individ och den hänsyn till alla barn och vuxna som grupp-samvaron och verksamhetens villkor kräver. En pedagog berättar vad det innebär för hennes arbetslag, att barnen skall få vara den de är:

Jag tänker ibland så här, att man tänker väldigt kollektivt när man tänker barn här i gruppen. Alla ska ut, alla vill inte gå ut, men alla måste ut. ... Man kanske hellre vill vara inne och leka. Vad skönt det skulle vara om de fick göra det. Det kan jag tycka är ett verkligt dilemma ibland. ... För jag menar vi är ju olika, alla vill inte gå ut just då, men alla måste. Alla vill inte var i samlngen just då, men man måste. ...

... vi upplever det som en konflikt att vi inte kan följa barnen mer än vad vi kan göra. För det tycker vi, ... att man ska få utvecklas precis som den man är...

Pedagogen ger i ovanstående resonemang uttryck för en konflikt – de vuxna kan inte ta hänsyn till individen i den utsträckning de skulle vilja. Dessa tankar avspeglades dock inte i vuxnas attityder till barnen. I stället visar de en stark strävan efter att ta hänsyn till barnen som individer:

Då barnen skall gå ut har pedagogen hjälpt Linus (3:1) på med kläderna. Han står i hallen med ytterkläderna på. Men plötsligt klagar han och börjar ilsket att ta av sig igen. "Ja vill inte gå ut", säger han bestämt. Den vuxna iakttar Linus, sätter sig på huk framför honom och frågar: "Vad är det Linus?" Linus gnäller igen: "Vill inte gå ut." Han tittar i golvet och slänger mössan. Pedagoger hjälper honom att ta av sig de sista plaggen och frågar igen med vänlig röst. "Men hur är det? Mår du inte bra Linus?" "Vill inte gå ut", fortsätter Linus. Den vuxna tar honom i handen och går ut i tvättrummet, småpratar: "Får jag känna? Är du varm? Du kanske har feber?" Hon letar efter en febertermometer, men hittar ingen. Hon ropar på snabbtelefonen efter febertermometern. Pedagoger fortsätter att prata med Linus som nu är lugnare. En pedagog kommer med termometern och hon tar febern på honom. Han har ingen feber. Den vuxna fortsätter att prata. Nu har Linus ändrat sig och vill gå ut igen. Pedagoger får nu klä på honom. Han går ut och verkar nöjd.

Pedagogen tvekar inte att ta Linus reaktion på allvar. Trots att de andra barnen har gått ut och att hon också behövs där ute, tar hon sig tid att följa upp hur det är fatt med Linus. Hon ifrågasätter inte alls att han inte vill ut, utan försöker ta reda

på varför. En förklaring kan vara att han är sjuk. Troligt är att pojken på grund av den respekt och den omsorg han blir bemött med, också strax efter får lust att gå ut. I intervjun berättar pedagogen:

Först trodde jag att han var sjuk ... Intervjuaren: Men du tog det ändå på allvar?

Ja absolut. Och det är viktigt. Det är absolut det viktigaste som finns tycker jag, att man har respekt för barnen och tar dem på allvar. Jag kunde ju lika gärna tryckt på honom kläderna igen ... Det är också ett sätt att visa att man får vara den man är.

För pedagogen är det helt främmande att inte ta pojkens uttryck på allvar. Det är viktigt att barnen får vara den de är, och då gäller det för vuxna att inte försöka ändra på det, utan att förstå orsakerna till barnens reaktioner.

Ge barn kontroll

De vuxna försöker få barn att uppleva att de är delaktiga i beslut om sig själva. Pedagogerna kan fråga om barnen vill ha hjälp, be dem att försöka själva med exempelvis strumporna eller overallen, men strävar efter att stödja barnen på *barnets* villkor. Barnens självständighet uppmuntras samtidigt.

Dick (3:1) har satt på sig sandalerna fel. Den vuxna pekar på hans fötter och frågar hur det känns att ha skorna så. Hon visar hur andra barn har skorna på fötterna. Men pojken tycker att det känns bra och håller fast vid att skorna skall vara så som han har tagit på sig dem. Han springer ut och leker.

Lite senare frågar pedagogen Dick hur det känns med skorna. Dick är nöjd och rör sig obehindrat. Pedagogen berättar om sina avsikter:

Barnen måste ju får känna själv. I stället för att jag säger att han har skorna fel och att vi skall ha en konflikt om det, kommer han ju själv så småningom att upptäcka hur skorna skall vara. Det gäller att fråga sig: "Vad har det egentligen för betydelse om han har skorna fel så länge det inte är något problem för honom?" Skulle det bli obekvämt, kan jag ju hjälpa honom att undersöka saken mer.

De vuxna visar att de räknar med att barnen kan förstå och kan klara av saker. Barnen ges reella möjligheter till val och att själva kontrollera sin vardag. Vuxna kan också undvika att besluta för barnen. I stället resonerar man med dem och ger förslag, men överlåter till barnet att bestämma. På så sätt ges barn möjlighet till kontroll över vad som sker. I nästa situation framkommer liknande förhållningssätt. Barnet ges möjlighet att själv besluta om sin person:

En morgon när man äter frukost kommer Oskar (3;2) med sin pappa. Oskar går in i lekrummet och sätter igång att leka. Efter en stund går pedagogen in till honom och frågar: "Är du inte hungrig?" Hon är kvar en stund hos Oskar som fortsätter att leka och inte vill komma. Den vuxna går sedan tillbaka till barnen vid bordet. Oskar fortsätter sin lek. Så efter en stund avslutar han leken, kommer fram till bordet, kliver upp och sätter sig på sin stol intill pedagogen. "Roligt att se dig", säger hon vänligt. Oskar äter nu frukost.

Oskar tillåts att själv ta beslut om när han skall komma till frukosten. Pedagogen utgår ifrån pojkens egen upplevelse. Han ges möjlighet att känna efter om han är hungrig och får möjlighet att själv ha kontroll över situationen.

Vuxna vet bättre

Utmärkande för de förhållningssätt som beskrivs inom temat *Vuxna vet bättre* är att pedagogerna i första hand utgår ifrån sitt eget synsätt på vad som är bra för barnet. Om barnets behov är basen för den vuxna är det främst utifrån ett *ovanifrån-perspektiv*. Pedagogerna tycks se *sina* mål som de bästa för barnet. Ibland agerar vuxna med referens till barns förståelse, men oftare är det vuxnas idéer om vad som är rätt som går *före* barnets förståelse och upplevelse av situationen. Man agerar "över huvudet" på barnen. Detta förhållningssätt uttrycks i följande delteman: *Barns rätt att välja – utifrån vuxnas struktur* respektive *Barns bästa – ur vuxnas perspektiv*.

Barns rätt att välja – utifrån vuxnas struktur

Ibland konfronteras barns och vuxnas önsknings. Pedagogerna försöker ge barnen en känsla av kontroll, men ändå genomföra sina avsikter. Man agerar mot barnens vilja, men försöker då genomföra sina föresatser utan att barnen ”märker” det. Exempelvis kan ett barn ha en bestämd uppfattning om vad det ska ha på sig. Pedagogerna accepterar barnets vilja och tar sedan omärkligt av eller på plagget då barnet tycks ha glömt bort sin önskan. Barn kan ges rätt att uttrycka sin vilja utan att pedagoger följer denna. Vuxna kan också acceptera att barnet säger nej, och sedan ägna sig åt något annat och på så sätt vänta in att barnet självt skall vilja genomföra det som vuxna avser. Formuleringen, ”Jag vet att du inte tycker om detta”, är exempel på att barnens vilja kan bekräftas, men behöver inte alltid följas för det.

Ibland kan man tala om ett skenbart val – barnen ges möjlighet att välja, men främst inom ramarna för de val som vuxna ger dem. Exempelvis kan vuxna fråga barnen: ”Vill du ha röd färg?”, samtidigt som man håller upp röd färg till barnet. Det val som då erbjuds är knappast att säga ”ja” eller ”nej” till den vuxnas förslag, än mindre att ta ställning till olika alternativ. Barnen har små möjligheter att överblicka eller ha kontroll över vad som sker, trots att vuxna delvis erbjuder det.

Barns bästa – ur vuxnas perspektiv

Vuxna utgår ifrån att barn för sin egen skull behöver vara med om, öva eller lära sig vissa saker, även om barnen visar att de inte alls har samma inställning som de vuxna. Barnen skall för sin egen skull lära sig att äta upp, tåla motgångar och följa regler. Detta menar de vuxna, är för barnens eget bästa. Uttryck som att ”Barn måste lära sig tåla motgångar” och ”Man skall bara behöva säga till en gång”, illustrerar ett sådant perspektiv. Underförstått finns en förväntan att barn för sin egen skull behöver lära sig att acceptera och följa de regler eller uppgifter som vuxna ger dem. Dilemmat som peda-

goger har att hantera är att barn inte alltid kan förstå sitt eget bästa, men att det är vuxnas uppgift att se till att barn underordnar sig vissa beslut. Det är då förförande lätt att i namn av barns bästa utöva makt – tvinga barn att anpassa sig.

En pedagog berättar om hur hon ser på deras regler vid måltiden. Reglerna går ut på att barnen tvingas att äta upp sin mat då vuxna upplever att barnen protesterar mot maten bara för protestens skull, eller för att de hellre vill ha glass. Den vuxna berättar:

Jag tyckte själv inte om det från början, jag tyckte synd om barnen. Men nu förstår jag att det är för deras eget bästa. De måste ju lära sig att man inte bara kan äta det man vill eller bara det som är gott.

Även om de vuxna inser att barn föredrar viss mat och ogillar annan, är det väsentliga att barnen lär sig att de inte kan göra som de vill. Barnen förväntas äta den mat de inte tycker om. Samtidigt uttrycker pedagogen sin omedelbara känsla, då hon i början tyckte synd om barnen, men hon menar nu att hon har vunnit en insikt. Hon förstår att de vuxna agerar med utgångspunkt från barnets bästa. Ytterst kan vi förstå detta som en fråga om makt, ett sätt att undertrycka barns vilja. Vems behov handlar situationen egentligen om? I termer av lärande kan vi fråga oss vilken syn på mat som förmedlas i sammanhanget? Vilka egna erfarenheter av att känna hunger respektive mättnad blir möjliga för barn?

ÖVER HUVUDET PÅ BARN

I vissa sammanhang är det inte meningen att barn skall uppfatta det som vuxna säger. Det kan då röra sig om samtal om barnen, trots att barnen är närvarande. En del pedagoger kan då prata om barnen i underförstådda termer. Ibland används en ironisk ton.

Då den vuxna frågar Nisse (2:10) vad han vill ha på smörgåsen svarar Nisse: "Ja." "Ja, det var ju lätt att förstå", svarar pedagogen i ett menande tonfall. Lite senare under frukosten suger Tony (1:11) på kaviartuben. En vuxen tar tuben ifrån honom och säger bestämt: "Man skall inte ha

den i munnen.” När den andra pedagogen kommer från köket berättar hon för honom om vad som hänt. ”Very nice”, säger hon ironiskt och rynkar pannan. ”Dom får dubbelt så långa armar som dom har”, säger hennes kollega bekräftande.

I den vuxnas uttryck ”very nice” finns en betydelse som barnen inte kan förstå. Däremot är det möjligt för dem att uppfatta att hon berättar om Tony och kanske på tonfallet tolka den vuxnas negativa klang. Möjligen kan barnen också få en känsla av att kamraternas agerande och uttryck inte värderas positivt. De vuxna antyder ett synsätt på barn som ”oregerliga” snarare än nyfikna och undersökande. Här följer ett annat exempel på ironi:

Pedagogen byter blöja på Svante (1:4). Hon berättar för honom att Nisse sitter på pottan. Då Svante sätter sig upp säger han ivrigt: ”Nisse, se Nisse.” ”Ja, det är bra att du ser honom annars vore det dåligt med synen”, kommenterar pedagogen.

I stället för att samtala med Svante om det han vill berätta, svarar pedagogen på ett sätt som Svante knappast kan förstå. Hon avbryter därmed hans försök till samtal. Pedagogen ger uttryck för en barnssyn där barns initiativ inte tillmäts någon betydelse.

Barn är irrationella

Ibland tycks vuxna uppleva barns strävanden som irrationella, planlösa och utan intentioner eller förmåga att erfara och skapa mening. Pedagogerna tenderar i dessa sammanhang att tolka barnets strävanden i negativa termer. Barn gör något som de inte har tillåtelse till och agerar då utan några avsikter alls eller möjligen för att utmana vuxna. Följden blir att de vuxna arbetar med att hindra och *begränsa* barns agerande.

Begränsa barn

Detta tema utmärks av en barnsyn där pedagoger varken försöker förstå barnens strävanden eller tycks anse det viktigt att uppmuntra dessa. Det som förefaller viktigt är i stället att *begränsa* barnets agerande, eftersom barnet gör något som ur den vuxnas perspektiv inte tycks ha någon annan mening än att överskrida gränser för det tillåtna.

Då några av de yngre vilar är Mimmi (1:10) och Amad (2:10) vakna. Vid datorn sitter Eskil (4:0). En pedagog finns i rummet. Mimmi leker med en stor boll. Amad vill ha den och försöker ta den ifrån henne. Den vuxna hejdar honom. Amad skriker högt och ilsket. Mimmi släpper taget om bollen. Nu tar Mimmi en stol från bordet och drar iväg med den till datorn. Pedagogen tar tillbaka stolen. Mimmi börjar gråta. "Glada barn vi har här", säger pedagogen lite ursäktande. Hon försöker nu få Mimmi att leka med lera, men Mimmi är inte intresserad. Tamara (3) flyttar en stol runt bordet. Hon blir tillrättavisad av den vuxna. "Varför skall du flytta den stolen", säger pedagogen med ett irriterat tonfall. Mimmi försöker nu flytta "sin" stol på nytt, men den vuxna tar den ifrån henne. Nu gråter Mimmi högt och stampar ilsket i golvet. Pedagogen reser sig och går fram till diskbänken och hämtar vatten. Mimmi tar åter stolen och kör iväg den över golvet fram till Eskil som sitter vid datorn. Mimmi ställer sin stol intill hans och låtsas trycka på knappar på datorn. Pedagogen sätter sig nu vid bordet, där tre av de äldre flickorna spelar spel. En vuxen som sitter vid ett annat bord, är upptagen av att skriva något. Efter en stund när Mimmi har lekt lite drar hon stolen runt i rummet och sedan tillbaka till datorn igen. Ingen av de vuxna kommenterar nu Mimmis agerande.

I denna situation där Mimmi har för avsikt att sätta sig och leka intill sin äldre kamrat vid datorn, tycks den vuxna främst fokusera att Mimmi gör något som hon inte får och som saknar mening. Flickan flyttar stolen från det bord där stolen skall vara. Den vuxna gör inga försök att ta reda på flickans avsikter. Möjligen är hennes föreställning att flickan inte har några avsikter utan agerar planlöst. Pedagogens utgångspunkt förefaller vara att Mimmi gör fel, oavsett vad som är hennes intresse. Stolen får inte flyttas från sin plats vid bordet. Men den vuxna ger upp inför Mimmis ihärdiga försök och tycks sedan inte se hennes agerande. Hur skall vi förstå detta? Ger den vuxna upp sina avsikter för att hon inte vill ha en stor konflikt, att hon inte vill ta strid med flickan? Kan hon ha

kommit till insikt om att Mimmis avsikter var att leka med en kamrat vid datorn och inte att överträda regler och att den vuxnas eget agerande inte var så bra? Oavsett orsakerna till pedagogens agerande, visar hon inga tecken på att hon själv begick ett misstag eller har förstått Mimmis avsikt. I stället ignoreras Mimmi. En relevant fråga är vad barn kan lära i denna situation.

SAMMANFATTNING – RESPEKT FÖR BARN

För att sammanfatta – majoriteten av pedagogerna visar *stor respekt* för barnen som meningsskapande personer. En stor del av de vuxna drivs av en strävan efter att förstå barns intentioner. Många gånger bekräftar de vuxna barnens avsikter, önskingar och behov, verbalt såväl som emotionellt. Ofta sker förhandlingar med barnen. Vi kan känna igen psykologen Dion Sommers begrepp ”förhandlingsbarnet”, som refererar till att vuxna i västerländsk kultur, kanske främst i de nordiska länderna, ofta möter barn genom att resonera och förhandla med dem (Sommer, 1997). Att svensk förskola karaktäriseras av respekt för barn framkommer också i OECD:s rapport (Utbildningsdepartementet, 1999). Där framhålls respekt som specifikt för den svenska förskolan i en rad avseenden. Tillit till barn och barns förmåga är aspekter som särskilt lyfts fram (a.a.).

Barnen i denna undersökning bemöts ofta vänligt. De tilltalas på ett sätt som uttrycker att barn är personer att räkna med. Däremot är det inte självklart att pedagogerna alltid förstår eller följer barnens intentioner. Man kan mycket väl känna till barnens avsikter, men ändå undgå att följa dem genom att ignorera barnens uttryck eller avleda barnens intresse. Respekten för barnen har olika dignitet. För några arbetslag tycks respekt vara den viktigaste frågan i arbetet. De drivs av en stark strävan att förstå och stödja barnen som meningsskapande personer. Vid tillfällen då man gör avsteg från barnens avsikter sker det med utgångspunkt från ett ovillkorligt krav att resonera och förhandla med barnen. Det framkommer

också att vuxna strävar efter att agera efter barns bästa, men utgår då från ett ovanifrån – perspektiv. Man tar för givet att barn skall följa vuxnas beslut. I dessa sammanhang är det mindre viktigt att förstå eller följa (respektera) barnets upplevelser och önskningsar. I avsikt att göra det goda för barnet agerar vuxna ibland utan känsla för barnets intentioner och upplevelser. I den vuxnas perspektiv tycks det inte heller självklart att barnet då skulle kunna uppleva sig kränkt. I stället tycks vuxnas ambition vara att i ett långsiktigt perspektiv göra det goda *för* barnet. Målet ligger bortom den aktuella situationen och utanför barnets kompetensområde. Det finns också arbetslag eller enskilda pedagoger som inte visar känslighet för barn, som tycks uppleva barnen som irrationella och problematiska. Detta förhållningssätt blir tydligast i situationer som har en stark normativ laddning för pedagoger, exempelvis måltider, men också då vuxna upplever press eller brist på kontroll.

Vi kan konstatera att barnsyn har att göra med pedagogernas människosyn. Det handlar om de vuxnas inställning till barnet som en person med förmågor, avsikter, behov och önskningsar och i den mån man anser sig behöva ta hänsyn till dessa. Barnsyn kan också beskrivas som förståelser av barn vilka i sociologin har polariserats i två synsätt: – å ena sidan betraktas barn som mer ofullkomliga än vuxna, som "human becomings" – å andra sidan förstås barn som "human beings", medmänniskor med intentioner och förmåga till mening även om barn inte har vuxnas begreppsapparat, eller samma kroppsliga och verbala förmåga (Corsaro, 1987; James och Prout, 1990; Merleau-Ponty, 1962).

Barnkonventionen lyfter fram barn som sårbara och som personer med rättigheter. Exempelvis framhålls barns rätt att bli lyssnade på och att göra sina röster hörda men också barns rätt till beskydd (Bartley, 1998). Denna dubbelhet visar på problematiken för pedagoger, där det gäller att möta barn som medmänniskor och som sårbara och beroende av vuxna, utan att den ena dimensionen utesluter den andra. Jag skall återkomma till detta resonemang.

Barnsyn har för pedagogerna i denna undersökning att göra med de mål som är betydelsefulla för vuxna, såväl i som bortom den aktuella situationen. Vuxnas upplevelse av kontroll och situationens laddning är då centrala. Ideologi, situationernas karaktäristik och verksamhetens villkor visar sig vara viktiga aspekter för den barnsyn som kommer till uttryck. Pedagoger som drivs av en starkt förankrad idé om respekt för barnet som en meningsskapande person tycks ofta klara att bibehålla detta förhållningssätt, även i sammanhang av stress. Om än vi kan tänka oss att det inte sker i alla sammanhang, förefaller de vuxnas strategier då ”sitta i kroppen”. Respekten för barnet blir ett självklart förhållningssätt.

Frågor till stöd för analys:

- Vilken syn på barnen som personer, är viktig för vårt arbetslag? Hur uttrycks denna syn i vårt förhållningssätt till barnen och i hur vi lägger upp verksamheten?
- Hur ser vi på och bemöter enskilda barn? Hur talar vi med och om barnen? Hur ser vi på och tar hänsyn till barnens förmåga att erfara och uttrycka mening? På vad sätt räknar vi med och anpassar verksamheten till barnens olika intentioner, behov, erfarenheter och intressen?
- Hur påverkar vuxnas upplevelse av (brist på) kontroll vårt förhållningssätt? Finns det sammanhang då barnen ”körs över” och inte respekteras? Vilka rättigheter ges barnen och hur utövar vuxna makt i förhållande till barnen?

Kunskap och lärande

I det här kapitlet beskrivs hur pedagoger avgränsar och strukturerar barns lärande, liksom hur lärandesituationer utnyttjas i vardagen. Vilken syn på kunskap och på barnet som lärande uttrycker pedagogerna i samspel med barnen och i sina beskrivningar av sitt arbete? Vilka strategier för att stödja barns lärande framkommer i pedagogernas förhållningssätt?

Vuxnas strategier för barns lärande skiljer sig i vad man fokuserar: sitt eget förhållningssätt, sin uppgift som pedagog och egenskaper hos barnet. Spännvidden mellan pedagogernas syn på lärande och kunskap är stor och skiljer sig mellan arbetslag, enskilda pedagoger och mellan olika situationer. Kontrasterna sträcker sig ifrån att se barnet som någon som skall ta emot kunskap från vuxna till att se barnet som en person med resurser, vars egna upptäckter och kunskapsinhämtande det gäller för vuxna att stödja. Dessa drag sammanfattas i teman.

Av resultaten framträder ett perspektiv på lärande där barnen ses som *kompetenta*, bärare av förmågor och delaktiga i sin egen kunskapsbildning. Vägen till lärande och kunskap går via reflektion, uppmuntran och att vara aktiv. Mötet mellan barnet och omvärlden, ofta den vuxne, anses viktigt i lärandet. Vi kan tala om ett *konstruktivistiskt*²⁵ perspektiv på kunskap och lärande. I detta förhållningssätt blir kunskapen delvis relationell, men också föreställningar om en objektiv, sann kunskap gör sig gällande.

I andra sammanhang betonas barnets *mognad* som grund för deras lärande. Då framkommer ofta den vuxnes stöd och uppmuntran, men även ett förhållningssätt där pedagoger förser barn med kunskap och förklarar *för* barnen, som således blir

²⁵ Med konstruktivism avses att den lärande själv är aktiv i att skapa sin egen kunskap (jfr. Piaget, 1932). Se en mer utvecklad diskussion i slutet av detta avsnitt.

mer eller mindre passiva mottagare av vuxnas kunskaper. I vissa grupper och situationer utkristalliseras en mer *behavioristisk*²⁶ inställning till barns lärande. Stimuli i form av belöning respektive bestraffning visar sig då i pedagogernas förhållningssätt. Vuxna får eller tar rollen som den som formar barnet med hjälp av yttre påverkan. Ett synsätt på kunskap som objektiv och faktisk är mer framträdande i de två sistnämnda förhållningssätten.

Det skall poängteras att det i grupperna finns många sätt att se på kunskap och lärande som inte helt görs rättvisa i denna redovisning eftersom den ”endast” lyfter fram karaktäristiska drag i pedagogernas förhållningssätt.²⁷ Vanligast är en sammansatt kunskaps- och lärandesyn. Ofta blandas en syn på barnets inneboende mognad, förmedling av kunskap, strategier för uppmuntran och stimuli, och en strävan att stödja barns egna upptäckter. Vissa av dessa synsätt kommer endast till uttryck i vissa situationer. Inte sällan har pedagogerna olika strategier för barns lärande, ofta beroende på kunskapsinnehåll och sammanhang i den aktuella situationen.

I några arbetslag finns en samstämmighet i arbetssätt och synen på barns lärande. Då speglas synen på hur barn lär som en helhet, i sättet att förhålla sig till barn, strukturera arbetet och miljön. Främst kan vi finna dessa arbetslag inom det perspektiv på lärande som utmärks av en tilltro till barns förmåga. I andra arbetslag skiljer sig förhållningssättet emellan pedagogerna, då med den skillnaden att det inte genomsyrar hela verksamheten. I några grupper kan vi se en brist på samstämmighet mellan den syn på kunskap och lärande som pedagogerna uttrycker i samtal och i det konkreta mötet med barnen. Enskilda pedagogers inflytande har visat sig ha stor betydelse för de lärandestrategier som arbetslaget gör till sina.

²⁶ Behaviorism står för en syn på lärande där människans beteende formas genom yttre stimuli och som påverkas genom positiv eller negativ förstärkning exempelvis genom belöning eller bestraffning (jfr. Skinner, 1969). Diskuteras mer utförligt i sammanfattningen av avsnittet.

²⁷ I några sammanhang anges omfattning i pedagogers förhållningssätt, men endast i termer av tendenser som exempelvis, de flesta, många, få etcetera.

De teman för pedagogers syn på lärande som framgått är följande:

TILLTRO TILL BARNS FÖRMÅGA	AVVAKTA BARNS MOGNAD	STRAFF OCH BELÖNING
<ul style="list-style-type: none"> • Se och synliggöra barns lärande • Ta fasta på barns intentioner • Göra barn delaktiga • Få barn att fundera 	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassa efter mognad • Lärande som mekanik och kunskap som produkt • Barns oförmåga 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivera lärande genom olika påföljder

I temat *Tilltro till barns förmåga* framgår att pedagoger räknar med att barn har resurser som det gäller att ta fasta på i deras lärande. Inom temat *Avvakta barns mognad* baseras pedagogers strategier för barns lärande på en föreställning om att den vuxna skall hjälpa barnet att utveckla sina ännu ej färdiga resurser. Det sker genom att den vuxna ger kunskap åt barnet. Det sista temat *Straff och belöning* karaktäriseras av ett förhållningssätt där barn förväntas lära genom yttre stimuli. Pedagoger motiverar barns lärande genom olika påföljder. Genom positiv eller negativ förstärkning kan barnets beteende och lärande förändras.

Tilltro till barns förmåga

Detta tema karaktäriseras av en tilltro till barns förmåga att lära. Förhållningssättet bygger på en stor respekt för barnen som personer som deltar i sin egen kunskapsprocess. De strategier för lärande som de vuxna uttrycker varierar, men ger på olika sätt makt åt den lärande. Pedagogerna visar att de förutsätter att barnen har avsikter, förmåga att förstå, ta ställning och göra val. En pedagog berättar:

Vi har ändrat arbetssättet på småbarnsavdelningarna. Vi har numera ett synsätt att små barn är kompetenta, vi försöker se deras avsikter, vad gör dom och inte hindra dom.

Om pedagogernas strategier ibland är att förklara för barnen, visa hur de kan göra eller upprepa vad barnen har sagt, framgår det ändå att man "räknar med" barnen. Barnet bemöts som en person med ett självständigt tänkande, som de vuxna också försöker förstå och ta hänsyn till. Pedagogerna strävar efter att se och uppmuntra barnens intentioner.

Men just att man kämpar för att påvisa att det är lärande det de håller på med. Det är inte, ja, gosande och pysslande, det handlar om ett lärande. ... De [barnen] kan jättemycket, mer än vad vi tyckte innan, och har väldigt mycket funderingar och lösningar, så små de är här. Även om de är så små, så har de väldigt mycket tankar och *kan*.

Trots att barnen är små har de tankar, funderingar och förmåga att erfara mening (jfr. Merleau-Ponty, 1962). De vuxna betonar att små barn ständigt är involverade i att lära. Läroprocessen är viktig i arbetet med barnen. Det gäller att bygga på barnens intresse, kompetens och förmåga att förstå.

Mindre vanligt är att pedagoger betonar att barnen lär varandra, men det förekommer. Då är det i första hand de äldre som man menar lär sina yngre kamrater. De äldre barnen kan vara förebilder för de yngre och lära dem att leka. Främst tycks lärande då handla om att barn ser och imiterar de äldre kamraternas agerande

Se och synliggöra barns lärande

En strategi som pedagogerna kan använda för att stödja barns lärande är att se och *förstå* det barnen gör som lärande. Poängen är att studera barnens aktiviteter och på så sätt försöka upptäcka och förstå deras lärande. Pedagogernas angreppssätt är olika. Dokumentation hjälper de vuxna att upptäcka barns lärande. Ett annat sätt är att avvakta och iakta. Pedagogerna strävar efter att se vad barnen håller på med och undviker att direkt gripa in. Utgångspunkten är att barnen är meningsskapande och har viktiga saker för sig som handlar om upptäckter och lärande.

I intervjun berättar en pedagog om ett vattenprojekt som man har arbetat med, eftersom ”alla barnen älskar ju att stå, som vi säger att slabba med vatten.” Pedagogerna ställde sig då frågan vad barnen egentligen gör:

De håller ju säkert på med någonting som vi inte hinner titta på, utan vi förutsätter bara att de står att spiller och så där. Så då bestämde vi oss för att vi vill nog se vad de gör för någonting. Och vi såg ganska många olika strategier där när de höll på. ... Och sedan när vi har diskuterat runt det här, så har vi ju sett att de håller verkligen på med något, som vi inte trodde alltså. Utan allting har ett syfte. Även om vi inte alltid har tid och hinner se det här.

Dokumentationen kan vara en viktig del i arbetssättet när det gäller barns lärande. En personalgrupp skriver i enkäten att: ”Vi vill se det de [barnen] egentligen gör, inte det vi tror att de gör.” I intervjun framhålls hur fotografier hjälper till att synliggöra barns utveckling och lärande:

Vi försöker ju ta mycket fotografier, och egentligen så tror jag inte alltid att vi vet vad vi fotograferar för någonting. Och så att man skriver ett litet brev då och då också. För i och med, ja det är inte säkert att vi vet att det här kommer att betyda någonting, men om vi tittar tillbaka sedan så ser man ju en ganska kraftig utveckling som syns också. Det blir ju väldigt synligt när man fotograferar ju.

För att synliggöra barnens läroprocesser kan man observera, anteckna och diskutera kring olika situationer. På så vis har de vuxna uppmärksammat och blivit medvetna om olika företeelser som de kanske inte hade upptäckt annars.

SYNLIGGÖRA LÄRANDE

Pedagoger arbetar med barns lärande genom att hjälpa barnen att bli medvetna om vad de kan och då de har lärt. De vuxna menar att barnens lärande stöds om barnen uppmärksammas inte bara på sitt eget lärande utan även på andras sätt att lära. Det gäller att få barnen att upptäcka att de har förmåga att lära. Detta sätt att förhålla sig till barns lärande är mindre vanligt. Även här är dokumentation ett redskap. Pedagogerna menar att dokumentationen ger tillfälle för barnen att upp-

täcka och reflektera över sitt eget lärande och hur de lär sig. Detta motiverar i sin tur barnens vilja till fortsatt lärande.

Vuxna kan i samtal visa på barnens lärande genom att framhålla att barnen nu förstår på ett annat sätt än tidigare. Barnets förändrade förståelse är då i fokus. Vid en måltid utspelas följande:

Liselotte (2:6) pratar om vad bananer heter. Pedagogen frågar Liselotte om hon vet vad den vuxna heter. Liselotte iakttar den vuxna och skakar på huvudet. Pedagogen berättar: "Jag heter Nina Andersson. Vet du vad hon heter?" Hon pekar på en pedagog vid bordet intill. Liselotte skakar på huvudet. "Hon heter Agneta Hansson", förklarar pedagogen. Barnen lyssnar och tittar. "Och så har vi en fröken till", förklarar pedagogen. Hon pekar på observatören och säger hennes namn. Pedagogen berättar sedan att när Alfred (2:5) var ny kallade han henne något. Hon vänder sig till Alfred. "Kommer du ihåg vad du trodde att jag hette Alfred?" Alfred skakar på huvudet. "Du trodde att jag hette "Dagis." Han ropade efter dagis", berättar den vuxna och fortsätter: "Man pratade ju så hemma. Men nu vet ju du Alfred, att jag heter Nina." Alfred nickar och ser nöjd ut.

Pedagogen uppmärksammar pojkens förändring, att han nu vet något han inte visste tidigare. Liknande framkommer i nästa exempel, men med den skillnaden att nu poängterar den vuxna både vad barnet kan och hur han har lärt sig detta:

När Ebbe (3:4) brer sin smörgås själv, berömmar pedagogen honom och gör honom uppmärksam på hur han har lärt sig att smöra smörgåsen. "Titta vad du kan Ebbe, när du har tränat! Du är jätteduktig!"

I dessa sammanhang kan vi lägga märke till att pedagogerna talar om barnens lärande i positiva ordalag. Vuxna kan ibland relatera till sitt eget lärande och på så sätt visa på hur lärande kan gå till.

Ta fasta på barns intentioner

Då pedagoger tar fasta på barnens intentioner försöker de anpassa arbetssättet till barnens initiativ, intresse och önskemål. De vuxna är känsliga för och följer barnens aktiviteter.

Pedagogernas ambition är att delta i det som barnen gör på barnens villkor. De lyssnar på vad barnen säger och iakttar vad de gör och utgår ifrån det i arbetet:

Inte att vi hittar på någonting som ska göras, utan det är utifrån barnens tycke. ... Det känns som att ögon och öron framförallt har blivit större.

Barns aktivitet blir på så sätt utgångspunkt för arbetet. De vuxna bidrar med förslag till aktiviteter, försöker utvidga och ge leken näring, men det sker med barnens erfarenheter och initiativ som bas. Här förklarar en pedagog varför man inte har samling:

Vi har försökt, men det passar inte barnen. I stället har vi smågrupper där vi gör olika saker. Vi följer barnen. Om vi ser att de behöver gå ut så går vi ut. Vi har frågat oss varför vi skall ha det [samling] och prövat, men eftersom vi då fick avbryta barnen i deras lek och det inte heller fungerade så bra, så bestämde vi oss för att avstå.

En verksamhet som passar barnen är viktig för de vuxna. Eftersom samlingen avbryter barnens lek väljer man andra strategier som att följa barnen och stödja dem i det de är intresserade av. Pedagogerna följer barnens intentioner så att deras erfarenheter och intressen blir synliga. På så sätt kan man utvidga det som barnen håller på med, genom att samtala, föreslå och fråga.

LUST, SPONTANITET OCH NYFIKENHET

En strategi för barns lärande är att medverka till att barn blir nyfikna och undersöker omvärlden. Pedagogerna skriver i enkäten att förskolan ”ska inspirera barnen att utforska omvärlden”. Vägen till detta är att få barn att känna lust och glädje i lärandet. Det gäller att ta vara på barns upptäckter. Uppmuntran är en strategi för detta. Då framhålls ofta barnens kompetens. I intervjun understryker en pedagog hur hon kan stödja små barns lärande:

Genom att jag är positiv och intresserad av vad de [barnen] lär, jag menar de lär, jag tror inte att de tänker på att de håller på med det, men genom att jag uppmuntrar dem och tycker det är intressant så blir det ju kul att fortsätta.

Pedagoger menar att de möjligheter till lärande som dyker upp i vardagen är viktiga att ta fasta på eftersom barn lär hela tiden. Det gäller att passa på då barnen visar intresse och deras nyfikenhet är stor. Pedagoger kan också betona att barnen själva skall pröva. Om barnen får agera stöds deras lärande. Man visar tilltro till barnen och beskriver barnens handlande positivt både i ord och tonfall. Utmaningen för pedagogerna är att vara uppmärksamma på barns upptäckter och att inspirera barnen vidare i deras undersökningar. I intervjun beskriver en pedagog:

Det här med att barnen lär sig hela tiden. ... Och det upplever jag nog är skillnaden att jobba med små barn mot stora, att det gäller att vara alert, när stunden kommer med de små, tycker jag. Det är då jag måste vara med och utmana dem, så att säga.

Så här kan pedagoger ta vara på barns spontana nyfikenhet och upptäckter i vardagen och göra dessa till ett gemensamt lärande och en delad glädje:

Vid lunchen upptäcker Yani (3:6) att solen speglar sig i hans haklapp så att det blir ett mönster i taket. Yani skrattar och tittar i taket. Han pekar. "Gijaff", säger han förtjust. Han vrider kroppen fram och tillbaka så att mönstret i taket kommer och går. Alla barnen tittar. De vuxna skrattar. "Titta", säger pedagogen ivrigt och skrattar. Adela (2:8), Amir (2:5) och Marga (2:4) skriker högt och skrattar. "Tänk att han såg det. Vilken fantasi att han såg en giraff", säger den vuxna med glad röst. "Har ni sett barn att Yani kan trolla", fortsätter hon. Yani ler förtjust, ser stolt ut. "Gijaff", upprepar han. Det är nu livligt kring borden, barnen pekar och är ivriga, och både vuxna och barn skrattar.

De vuxna visar uppskattning över Yanis upptäckt. Trots att det är under måltiden och att det blir livligt vid bordet, ger man utrymme för lek och undersökande. Alla barnen involveras. Främst är det upptäckandets glädje som gestaltas här.

Pedagoger kan också själva ge uttryck för ett lustfyllt, lekfullt förhållningssätt, där man är *med* barnen, leker och skojar. Vuxna försöker då fånga barnens uppmärksamhet genom överraskningar och spontana infall, med variationer i tonfall och beröm. Exempelvis då barnen vid måltiden pratar om Bamse associerar en pedagog till en ramsa. Högljutt, med frenesi och glädje läser barn och vuxna ramsan tillsammans.

En del av pedagogerna arbetar medvetet med att utnyttja miljön för att stimulera barnens nyfikenhet och lust att lära. De talar om miljön som ”den tredje pedagogen”²⁸. Tanken är att utforma en tillåtande miljö med tillgängligt material som lockar barnen att utforska. I ett arbetslag har pedagogerna förändrat miljön på avdelningen flera gånger. De har då låtit barnens intresse och lek styra utformningen:

Vi observerade var de lekte och vad de lekte med och möblerade om tillsammans med barnen utifrån vad vi sett. Nu möblerar de om när de vill, men behovet av det är inte så stort längre.

Pedagogerna berättar att de har plockat ner saker i höjd med barnens nivå. Deras tanke är att varje morgon ska sakerna stå och inbjuda till lek. De uppger att de har blivit mer tillåtande och att barnen får flytta saker mellan rummen:

Vi tittar mer på vad de använder sakerna till och varför de flyttar på dem. Lyssnar!! Det får lov att se ut som kaos.

Att runt om på avdelningen sätta upp stora speglar i barnens höjd, är ett sätt att använda miljön som ”den tredje pedagogen”. En pedagog beskriver att syftet med speglarna bland annat är att barnen ska få syn på sig själva i leken och reflektera över vad de gör. Ibland händer det att barnen stannar upp och tittar länge och tankfullt i spegeln. Detta tolkar de vuxna som att barnen reflekterar över sig själva.

I en förskola framstod en lugn och visuellt vilsam miljö. Det finns få, men tillräckligt med leksaker framme för att inspirera till lek. Barnens bilder ramas in eller monteras på vackert naturfärgat papper. Dämpade färger ger ett rent och enhetligt intryck. Trästolar, träbord och trähyllor finns i barnens höjd. I flätade korgar finns byggmaterial och bilar. På hyllan finns papper, färger och en del pussel som barnen själva kan nå.

²⁸ Arbetssättet är inspirerat av förskoleverksamheten i Reggio Emilia, där man talar om miljön som den ”tredje pedagogen”. Miljön skall vara så tillrättalagd att barnen kan förhålla sig till den som en tredje pedagog (Lenz Taguchi, 1997).

Böcker finns också tillgängliga för barnen. I samarbete med en inredningsarkitekt hade pedagogerna studerat och arbetat för att förbättra inomhusmiljön.

”Vi hade förut höga hyllor och mycket grejer i hallen. Nu har vi valt att inte ha så mycket material. Vi har skaffat nya stolar och vi ramar in barnens teckningar”, berättar pedagogen. ”Nu har vi hyllor som inte är högre än att barnen kan nå upp till alla hyllorna.”

I de avdelningar där miljön var organiserad på ovanstående sätt, gav barnen intryck av att vara målmedvetna och upptagna av undersökning och lek.²⁹

Göra barn delaktiga

En strategi för lärande är, enligt vissa pedagoger, att göra barnen delaktiga i verksamheten. Genom att vuxna ställer frågor till barnen om vad man skall göra involveras barnen i verksamheten. Därmed ges barnen möjlighet till inflytande. Detta skall ge barnen förståelse för demokrati. Så här skriver några pedagoger:

Vi har alltid en dialog med barnen: ”Vad gör vi idag?”, där de ofta är med och styr vad vi ska göra under dagen. Detta för att barnen ska känna sig delaktiga i arbetet på avdelningen och få förståelse för demokrati.

Frågan rör naturligtvis också vad de vuxna menar med demokrati och hur de tar sig an barnens delaktighet. Några olika förhållningssätt framträder. Pedagogerna visar att de förväntar sig att barnen klarar av att *utföra* vissa saker. De kan också visa att de räknar med barnens *idéer* och förslag och rättar sig och verksamheten efter dessa. Pedagogerna följer upp barnens strävanden och hjälper till om det behövs:

”Alexis, skall du hjälpa mig att bädda?”, frågar den vuxna. Alexis (2;6) tar av ett kuddfodral. ”Bra Alexis, du kan ta av en kudde till”, säger den vuxna uppmuntrande. Alexis leker lite i fönstret, men tar sen fodralen.

²⁹ Det förtjänar att påpekas att detta var ett intryck vi forskare fick, snarare än något som systematiskt studerades i hela undersökningen.

”Kan du lägga dom i tvättkorgen under skötbordet!”, uppmanar pedagogen. Alexis går iväg med fodralen i famnen. ”Vad duktig du är!”, berömmar den vuxna. Nu har Nelly (1:9) vaknat. ”God morgon Nelly”, säger pedagogen och låter glad. Refa (2:3) och Alexis plockar nu in kuddar i skåpet i facken där madrasserna brukar vara. ”Men var skall jag lägga Nellys madrass om ni lägger kuddarna i skåpet?”, frågar den vuxna. Pojkarna tittar på henne och tittar i skåpet där det ligger fullt med kuddar. Pedagogen upprepar sin fråga. Nu pekar Alexis på skåpet intill. ”Där”, säger han. Den vuxna resonerar med barnen om att det andra skåpet är fullt. Då pekar Alexis ovanpå skåpet och de bestämmer att madrassen kan ligga där. Pedagogen lägger madrassen på skåpet.

Pojkarnas förslag tycks viktiga för pedagogen. Hon visar respekt för deras insats och för deras idéer. Hon problematiserar och utmanar dem att lösa situationen då de i sin iver att lösa en uppgift fyller skåpet med kuddar. Hon tar pojkarnas lösning på allvar och lägger madrassen ovanför skåpet. Barnen blir på så sätt delaktiga inte bara i vad som sker utan också hur.

Materialets tillgänglighet påverkar barns möjlighet till delaktighet, menar de vuxna. Barnen skall vara informerade om vilket material som finns, var det finns och att de kan använda det. På så sätt får barn inflytande, kan välja material och aktiviteter så som de själva önskar. Ett annat sätt att få barn delaktiga är att barnen uppmuntras att själva försöka klara av saker, såväl färdigheter som att förhålla sig till andra. Barn får uppgifter som rör deras egen person:

Dennis (1:10) får hjälp av pedagogen att ta av sig sin tröja. ”Kan du gå ut och lägga den på din plats?”, frågar den vuxna. ”Ja”, säger Dennis ivrigt och springer ut i hallen. Pedagogen följer efter. Dennis försöker lägga tröjan på sin hylla. Han lyckas till viss del och den vuxna hjälper honom med det sista.

Pedagogen visar Dennis tilltro till att han själv klarar av situationen, trots att hon vet att han inte når upp till hyllan. Hon ger honom stöd med uppgiften, men gör det först i slutet så att han lyckas med projektet.

Ibland kan pedagoger göra barn delaktiga i reella problem. I en grupp är två pedagoger sjuka, men man beslutar sig att

endast ta in en vikarie. Pedagogen berättar för barnen om situationen och ber dem om hjälp att klara av dagen ändå. De måste hjälpa varandra, menar hon. Hon vänder sig också till enskilda barn:

”Nu Julius får vi hjälpas åt här. Nu är det bara Margareta och jag och Margareta känner inte barnen. Så nu får du hjälpa till här”, berättar den vuxna i skötrummet då hon tvättar Hannele (1:7). Julius (2:6) hjälper till att torka flickan. ”Vad bra att du hjälper Hannele. Nu måste vi torka bordet och sopa och så”, fortsätter pedagogen. De går till bordet. Julius får en trasa och börjar att torka. Nikolas (3) kommer också. ”Ja vill också torka”, säger han lite klagande. Pedagoger ger honom en trasa. Pojkarna torkar ivrigt. De är glada.

Pedagoger utnyttjar tillfället till att be barnen om hjälp därför att hon verkligen behöver det. Då involveras barnen att delta och ta ansvar på ett annat sätt. Deras deltagande är betydelsefullt för verksamheten. Troligen känner barnen detta. Det visar deras entusiasm och allvar. De går in för sin uppgift. Lite senare vid samlingen sitter Julius intill den vuxna på hennes stol. De andra barnen sitter mitt emot dem:

Nikolas (3:1) lägger märke till att Julius (2:6) sitter hos den vuxna. ”Ja, Julius får hjälpa mig idag”, berättar hon och påminner barnen om att de måste klara av mycket själva i dag. ”Jag vill också hjälpa dig”, menar Nikolas lite klagande. ”Ja, det skall du få om en liten stund”, berättar pedagogen. Så småningom ber hon Nikolas att han skall bjuda kamraterna på frukt. Han får korgen och går runt med den och bjuder barnen. Han ser allvarlig och nöjd ut. ”Jag tycker att ni har varit så duktiga idag”, berömmar pedagoger.

Den vuxna visar barnen tilltro och ger dem ett ansvar som de tillsammans delar, de måste klara av mycket själva idag. Såväl enskilda barn som hela gruppen måste hjälpas åt.

SJÄLVSTÄNDIGHET

En aspekt av att göra barn delaktiga i verksamheten är att de skall utveckla självständighet. Det betonas i pedagogers mål och uttrycks i vuxnas förhållningssätt. Man har organiserat en del aktiviteter så att barnen ges möjlighet till självständigt age-

rande. Exempelvis används små glastillbringare vid måltiden, som möjliggör att även de allra yngsta barnen själva kan hälla upp mjölk. Barnen får skala potatis med fingrarna. Vid samlingen får barnen utse kamrater som skall välja sång bland korten i sångkortslådan. Ett barn får inför de andra be kamraterna, en och en, att komma till måltiden: "Varsågod Elin", säger barnet högt. Barnen kan också uppmuntras att själva försöka säga ifrån till kamrater och att uttrycka sina avsikter så att kamraterna skall förstå.

En dag äter barnen glass i samlingen. De sitter i ring på golvet och äter i plastmuggar. Då barnen är klara uppmanas de alla att ställa ut sina muggar i köket. Detta gör barnen utan att tveka. Även de yngsta barnen, som är strax över året, genomför denna uppgift trots att de nästan inte når att ställa muggen på diskbänken. De vuxna konstaterar nöjda: "Ja, tänk va bra att vi nu kan säga till dem att de skall ställa ut sina muggar och de gör det och att de sen sätter igång och leker. Det är framsteg."

Några pedagoger berättar om sitt yttersta syfte med att lära barn att bli självständiga:

För att klara sig i livet. Ja, för att klara sig i samhället. Ja, men det är väl det, det är väl en väldigt viktig grund som människa ... Ja, precis att man vågar stå för det man tror på ... Det är ju tufft samhället, det är ju det. Ja det är tufft att hävda sig, jag menar man ska ju vara stark.

Självständighetsfostran handlar till stor del om att barn lär sig klara av färdigheter. I mindre utsträckning betonas självständighet i termer av att barn skall uttrycka sin mening som i citatet ovan, även om det förekommer. Det ger anledning att fundera över vad demokrati kan innebära och hur det kan komma till uttryck i arbetet med de yngre småbarnen.

Få barn att fundera

I en del arbetslag ställer pedagogerna frågor till barnen i avsikt att väcka barnens undran över något. De vuxna menar att det är viktigt att låta barn fundera över olika företeelser och göra dem uppmärksamma på varför saker och fenomen i omvärlden förhåller sig på ett visst sätt. De vuxnas erfarenhet

är att små barn kan reflektera om man använder ett enkelt och konkret språk som barnen förstår. Detta förhållningssätt förekommer som en helhet endast i några arbetslag. Vanligast är dock att enskilda pedagoger tagit till sig ett arbetssätt där reflektion är centralt. I sin konkretisering av målen skriver några pedagoger:

Genom ett tematiserat arbetssätt lär vi barnen att reflektera och fundera över saker vi ser, hör eller håller på med på olika sätt. På så sätt övar barnen sin kognitiva förmåga.

Vad ett tematiserat arbetssätt är framgår inte av denna beskrivning. Poängen är dock att genom att barnen får fundera över det man gör anser de vuxna att barnen övar sin kognitiva förmåga. Barnens tänkande utvecklas, menar pedagogerna.

Pedagoger kan också uppmuntra barnen att pröva sig fram och söka lösningar på olika problem. Istället för att tala om för barnen hur de ska göra, ställer de vuxna frågor till barnen för att få dem att reflektera över situationen. En avsikt kan vara att barnen skall förstå *varför* de skall göra olika saker. De skall inte bara agera för att vara vuxna till lags. En annan intention är att få barn att fundera över om vad de ska göra, *hur* de ska göra och om det som *sker*. De vuxna bygger arbetet på vad barnen gör och utmanar dem att finna lösningar tillsammans. I stället för att med ledande frågor lotsa ett pusslande barn fram till en lösning, använder pedagoger öppna frågor för att hjälpa barnet att *själv*t söka sig fram till lösningar.³⁰ När barnen ska ta på sig ytterkläder och gå ut kan de vuxna, istället för att säga till barnen vad de ska ta på sig, ställa frågor för att barnet självt ska komma på vad det behöver ha på sig innan det går ut.

Det är intressant att notera att i ovanstående betonas frågor där det finns ett "rätt" svar att finna. I nästa exempel är förhållningssättet annorlunda. Gemensamt undersöker vuxna och barn tankar och idéer om materialet de leker med.

³⁰ Ett exempel på hur pedagoger kan lotsa barn i att pussla återfinns i den avslutande sammanfattningen i detta kapitel.

Från ett av skåpen i lekrummet har Anders (3:1) tagit fram en stor plasthink med lock på. Han försöker förgäves ta av locket från hinken. Pedagoggen som sitter på golvet bredvid, hjälper honom att ta av locket. Hon frågar honom vad det är för något i hinken. "Det är lera", konstaterar Anders. Han känner på leran och säger: "Den är jättehård." Pojken böjer sig fram och luktar på leran. "Åh, vad den luktar *inte* gott!", utbrister han. Pedagoggen frågar vad han tycker att det luktar. Anders tycker att "det luktar sprit". Pedagoggen däremot tycker att det luktar mossa. Hon frågar Anders: "Vad tror du händer om vi håller vatten på den?" Det vet inte Anders. Pedagoggen reser sig och hämtar en mugg med vatten. Tillsammans håller de vatten på leran. Pedagoggen visar både med tonfall och förhållningssätt att hon är intresserad av leran som pojken har fått fram och att hon är nyfiken på vad man kan göra med den. Anders är också mycket engagerad i det som sker. Han känner med handen på den blöta leran. "Hur känns den?", undrar pedagoggen, och tar en bit lera i handen. "Tror du att den blir mjuk?", frågar hon och ger Anders en liten bit av leran. Anders kramar lerbiten i handen. Pedagoggen ger honom en liten bit lera till och frågar: "Tror du att du klarar att baka ihop dom två?" Anders tar båda lerbitarna och knådar koncentrerat ihop dem till en klump. "Ja, det klarade jag!", utropar han glädjestrålände och visar pedagoggen. Pojken tar några små lerbitar till, som han mycket bestämt och ivrigt får ihop till en klump. När han har lyckats med det han föresatt sig, konstaterar han stolt: "Nu var alla infasta!" /.../

En annan pojke Felix (2:10), har blivit intresserad av det som pågår. Han tar fram en hink till. Pedagoggen frågar med ett tonfall som om hon var väldigt nyfiken, om de ska se efter vad det är för något i den hinken. Tillsammans undersöker de leran i hinken. Pedagoggen uppmanar pojkarna att känna på leran. Hon frågar om den är hård. Anders känner på leran och konstaterar att den inte är hård. Pedagoggen fortsätter att samtala med pojkarna om leran och vad det beror på att den här leran inte är hård. /.../

Pedagoggen tar upp en hård och en mjuk lerklump från hinkarna. Pojkarna och pedagoggen turas om att känna på lerklumparna och jämföra dem. "Titta! Är det någon skillnad på färgen?", frågar hon pojkarna, som lägger märke till att den hårda lerklumpen är ljus, medan den mjuka lerklumpen har en mörkare färg. Barnen forstärker ivrigt att undersöka leran i de båda hinkarna.

Genom sin entusiasm och nyfikenhet och sina frågor, inspirerar den vuxna barnen att lekfullt undersöka leran i hinkarna. Pedagoggen följer intresserat vad barnen gör och uppmuntrar dem att utforska leran vidare. Hon gör barnen uppmärksamma på hur leran ser ut, hur den känns och om det finns skillnader mellan lerklumparna. Pedagoggen tycks också fascinerad

av leran. *Tillsammans* undersöker och prövar de relationer och samband mellan lerklumparna. Pedagogerna tar fasta på den aktuella situationen och utnyttjar och strukturerar denna till upptäckter och lärande.

I ovanstående exempel tar pedagogerna fasta på lusten att upptäcka. Hon utmanar barn att i leken göra jämförelser och undersöka möjliga förändringar. Pedagogerna gör ibland barnen observanta på olika matematiska begrepp, såsom antal, mängd och storlek. Vanligast är att göra barnen uppmärksamma på antal. Ofta hjälper man till att räkna eller räknar tillsammans:

Lukas (3:4) har bakat kakor med play-doh.³¹ Han visar en pedagog att han har gjort många kakor. "Ja, titta vad många!", säger pedagogerna glatt, och hon frågar: "Hur många är det? Ska vi räkna?" Det vill Lukas gärna och de räknar långsamt tillsammans hur många kakor som Lukas har bakat.

En del arbetslag utnyttjar matstunden till att pröva matematik. Vid frukosten kan de vuxna fråga barnen om hur många kuddar (frukostflingor) de har kvar på tallriken. Vid lunchen kan barnen gå och hämta frukt till varje bord. Pedagogerna ber barnen att hämta exempelvis två eller tre frukter, och de frågar barnen hur många frukter de har hämtat. Ett lekfullt sätt att låta bokstäver finnas med i vardagen är när man vid frukosten gör bokstäver och gubbar med messmöret. Låt oss följa ett samtal vid en måltid:

Då pedagogerna hämtar frukten frågar hon Lisa (1:3) som är yngst: "Vad är detta Lisa?" "Ahhaa (banan)", svarar Lisa. "Ja, banan är det", bekräftar den vuxna. Så vänder hon sig till Max (2:5): "Vad tycker du att det är? Bananpengar? Hur gammal är du Max?", fortsätter pedagogerna. "Två", svarar han. "Ja två, då skall du få två bananpengar." Lisa och Alfred (2:8) har fått ett bananspöke som pedagogerna har skurit ut av skalet. "Hur många vill du ha nu Max?", frågar den vuxna då han har ätit upp. "Tre", svarar Max. Den vuxna uppfattar inte vad han svarar utan frågar igen: "Sa du tio eller tre?" "Tre", svarar Max på nytt. "Då skall du få tre." Pedagogerna skär och räknar högt: "En, två, tre." Max får skivorna. Så frågar den vuxna Lisa hur gammal hon är. Lisa svarar inte. "Du är ett år", berättar pedagogerna och ger henne en bananpeng.

³¹ Modell-lera.

Pedagogen problematiserar runt matsituationen och för framför allt in matematik i samtalet. Man pratar siffror, men den vuxna räknar också varje bananskiva. Hon ber barnen berätta hur många år de är. Barnen får lika många bananskivor som deras ålder. På så sätt används matematiken på flera sätt. Siffrorna används som symboler och pedagogen ramsräknar. Pedagogen ställer frågor till barnen. Även den allra yngsta ettåringen involveras i hennes frågor. Vid ett tillfälle säger Lisa något med frågande röst och pedagogen vänder frågan till Lisa. "Vad tycker du Lisa?"

Pedagoger kan också, även om det är mindre vanligt, involvera barn i att fundera över sammanhang och relationer:

En dag sitter Max (2;5) i soffan med en kulram. Den vuxna frågar honom om färgerna på ramen. "Kan man se färger på andra saker?", frågar pedagogen intresserat. "Var kan gult finnas? Kommer du ihåg något som kan vara gult?", frågar hon. Max har svårt att komma på och pedagogen fortsätter med jämförelsen. "Tänk på bananer som vi brukar äta här, vilken färg har bananerna?" Max iakttar den vuxna. "Gul", säger han ivrigt, "gul e bananen". Samtalet fortsätter och pedagogen och Max pratar om de andra färgerna och var färger kan finnas, på kläder och leksaker, på pappans bil och i naturen.

Pedagogen passar på att få pojken att fundera över färger i andra sammanhang, bortom den aktuella situationen med kulramen. På så sätt kan pojkens erfarenheter vidgas. Han kan få stöd att upptäcka att gult är en generell symbol för en färg.

Spontana leksituationer kan ibland struktureras för att stödja barnens lärande:

Pedagogen sitter med tre barn vid bordet i köket. Hon har Nina (1;3) i knät. Viktoria (1;6) som är funktionshindrad, sitter i en barnstol intill och Hilda (2;0) sitter mittemot. En bondgård med djur står på bordet. Den vuxna tar fram fem grisar och sjunger om grisarna samtidigt som hon tar dem en och en och "går" med dem på bordet. Hon riktar sig främst mot Hilda mitt emot. "Den lilla grisen skall ..." I slutet av visan skall grisen låta och den vuxna uppmanar Hilda att låta som grisen. "Det är svårt", säger hon och grymtar som en gris. Ibland vänder hon sig till Viktoria och försöker fånga hennes intresse för leken. Viktoria har svårt att hålla huvudet rakt och hon drar i duken. "Du är mest intresserad av duken du", säger pedagogen. Hon slår lätt med handen på bordet

framför Viktoria och säger hennes namn. Pedagogen ställer en häst framför Viktoria som tar hästen. Den vuxna är uppmärksam på barnen. Efter en stund tar hon fram kor och sjunger samma sång om korna. Hon räknar då hon plockar fram dem. /.../

Efter en stund kommer Lisa (2:6) och Göran (3:0) och klättrar upp på var sin stol. "Få va me?", frågar Lisa. "Ja visst, kom ni", uppmuntrar pedagogen. Hon sjunger på nytt sången och frågar sedan Lisa: "Denna kan väl du?" "Ja", svarar Lisa. "Vad bra, då hjälper du till." Den vuxna sjunger. Hilda och Lisa iakttar henne och är med i sången. De hjälper till med ljuden som korna "säger". Pedagogen tar fram några kor och Lisa räknar dem. "Hur många är det nu?", frågar den vuxna. Lisa svarar: "Tre." "Och hur många blir det nu?", fortsätter den vuxna och ställer fram ytterligare en ko. "Fyra", svarar Lisa snabbt. Men när pedagogen ställer fram den femte kossan säger Lisa: "Den är dum." "Är den dum?", frågar pedagogen lite förvånad. "Ja", säger Lisa. Hon nickar och pekar på de andra korna. "Är den också dum?", frågar den vuxna. "Ja", fortsätter Lisa, lika bestämt. "Alla e dumma." "Men varför är dom dumma då?", frågar pedagogen. "Dom bara e de", svarar Lisa. "Vad har dom gjort då?", fortsätter den vuxna att fråga. "Dom har gått i vattenpölar-na", berättar Lisa samtidigt som hon iakttar den vuxna och ler. "Jahaa", svarar den vuxna som om hon nu förstår precis. "Utan gummistövlar?" "Ja", säger Lisa glatt. "Mycke", fortsätter hon. "Jaha, ja, det får man ju inte göra", instämmer pedagogen. "Det har du rätt i Lisa."

Pedagogen arrangerar spontant en lekfull lärandesituation. Hon strukturerar sammanhanget med frågor till barnen och använder leken som stöd i detta. Pedagogen sjunger och inbjuder barnen att vara med. Hon räknar djuren och då Lisa själv räknar är den vuxna följsam och fortsätter räkneleken. Hon följer med i Lisas resonemang om att kossorna är dumma. Däremot ställer hon få frågor till barnen som inte kräver ett "rätt" svar. Den vuxna tar initiativen, men försöker följa barnens intentioner. Då Lisa initierar en lek om kossorna följer pedagogen upp denna och frågar då på ett annat sätt eftersom hon inte har svaren, däremot har Lisa det. Den kunskap som barnen skall utveckla är till viss del fakta (siffror, vad djuren säger). Barnen förväntas upprepa och imitera den vuxna, men då ett av barnen initierar en lekfull fantasiberättelse, följer pedagogen med i denna. I intervjun berättar pedagogen hur arbetslaget ser på lärande:

Ja, för att lära sig för livet. Att det här med att lära sig saker. Man kan ju inte börja med det när de är tre år och slutar hos oss, utan vi måste ju ge dem förutsättningar för att lära sig att lära. ... Småbarn är nästan den viktigaste gruppen att satsa på. Det finns möjligheter att få lära sig, sedan hur man lär sig, det är ju en annan sak, men huvudsaken är att man lär sig lära sig på något vis. Att vi kan lägga grunden till att de har chans att kunna ta in saker, att de inte är för stressade utan att de kan lära sig.

Den vuxna poängterar att barn skall lära sig lära och att detta lärande är livslångt och grundläggs hos de allra yngsta barnen.

Konstruktivism och kompetens

Pedagogerna ger här uttryck för en *konstruktivistisk* kunskapsyn där barnet har en viktig del i lärandet. Barnet tillmäts kompetens att erfara mening och lära, och visas tilltro till sin förmåga. Vi kan jämföra med vad Sommer (1997) beskriver som "kompetensbarnet". Han poängterar att begreppet inte skall ses som vårt tids dyrkande av den "duktiga människan", utan att barn är riktade mot, initierar, reagerar och utvecklas genom en kontinuerlig och varierad mänsklig kontakt. Frågan är om det senare är utgångspunkt för pedagogernas strävanden.

I pedagogiska sammanhang har psykologen Jean Piaget varit den som främst fått företräda den konstruktivistiska traditionen (jfr. Piaget, 1932, se även Pramling, 1983). I korthet går denna idé ut på att barnet genom att undersöka, pröva och vara aktiv i omgivningen konstruerar en egen förståelse av omvärlden. Gradvis utvecklas denna förståelse till en alltmer förfinad och realistisk världsbild. Piagets teori har emellertid ifrågasatts. Kritiken går ut på att Piaget i för liten grad tar hänsyn till kunskapens relativa karaktär och den betydelse som det sociala, kulturella och historiska liksom det kontextuella sammanhanget har för denna förståelse.

Även om det inte är självklart hur läroplaner tolkas, varken av verksamma pedagoger eller av forskare, skall några aspekter som är relaterade till villkor för lärande ändå framhållas. I läroplanen understryks att den pedagogiska verksamheten

skall genomföras så att den stimulerar och utmanar barns utveckling och lärande. Förskolan skall stödja barns intresse för att lära, erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter. Hörnstenar i denna process är utforskande, nyfikenhet, kreativitet och lust att lära. Barns delaktighet i läroprocesser och i verksamhetens innehåll betonas också (Utbildningsdepartementet, 1998). Läroplanen tydliggör ett perspektiv på kunskap och lärande, där barnet har en aktiv del i att mot bakgrund av erfarenheter i olika sammanhang i och utanför förskolans värld, utveckla kunskap.

I de olika exemplen inom temat *Tilltro till barns förmåga* kan vi se uttryck för delar av dessa aspekter. Barnen tillmäts förmåga att erfara mening och delta i sin läroprocess, de involveras i verksamheten. Men frågan är hur pedagoger ser på kunskapens kontextuella betydelse. Då de vuxna talar om barns lärande är det främst i relation till barns kompetens och aktivitet. I mindre grad framhålls lärande i relation till miljö, sammanhang, andra barn eller de vuxna själva. Kunskapens relativitet berör man sällan. Inte heller tycks pedagoger betrakta olikheter som väsentliga för lärande. Snarare förefaller pedagogerna bygga på ett förgivet taget antagande om "kunskapens objektiva natur". Med detta synsätt är kunskap objektiv, oberoende av sammanhang, tid och rum. Det finns något "faktiskt" som barn skall lära sig och som de vuxna tycks förutsätta att man är överens om. Å andra sidan framkommer i vissa pedagogers strategier att de strävar efter att utgå från barns perspektiv och barns förståelse *och* att dessa aspekter kan variera. Man anpassar då verksamheten efter barnens erfarenheter och är känslig för barns intresse, utan att ta för givet att det främst är vuxna som skall avgöra innehållet i det barn skall lära sig. Dessa förhållningssätt kan ses som inslag hos enskilda pedagoger och är mer sällan ett uttryck för verksamheten som helhet. I huvudsak betonas den dimension av barns lärande och kunskap som har att göra med individens förmåga att benämna världen. Detta är naturligtvis en viktig del av lärandet, men knappast den mest betydelsefulla.

Utmaningen för pedagoger är att upptäcka och förhålla sig till olika former av kunskap liksom till kunskapens processuella och relationella karaktär. I läroplanen och andra styrdokument betonas kunskapens konstruktivistiska *och* kontextuella karaktär. Kunskap är inte endast en avbild av världen, skriver Läroplanskommittén (Skolverket, 1998). Kunskap är ett sätt att göra världen begriplig och meningsfull. Tre aspekter på kunskap framhålls. För det första antas att den enskilde är aktiv i att konstruera kunskap. Kunskap blir i detta *konstruktivistiska* perspektiv en relation mellan vad man vill uppnå, den kunskap man äger och de erfarenheter man gör. För det andra framhålls kunskapens *kontextuella* aspekt, sammanhanget är grunden mot vilken kunskap blir begriplig. Kunskap är för det tredje *instrumentell*, ett redskap för att bearbeta och hantera världen (a.a.).

En slutsats vill jag här framhålla. Även om förhållningssättet inom detta tema ligger nära läroplanens intentioner finns en risk i att pedagoger betonar barnets kompetens³² utan att problematisera vad kompetens kan innebära och vilka olika former av kunskap som små barn har att möta. Det konstruktivistiska perspektiv på kunskap och lärande som alltmer ersätts av ett relativt och kontextuellt perspektiv, kan därmed bli kvar, dolt i en ny språkdräkt – barns kompetens.

Avvakta barns mognad

I detta avsnitt belyses det tema där vuxna i första hand tar fasta på sin egen roll som den som ger av sina kunskaper i arbetet med barnen. Vuxnas fokus riktas mot den egna betydelsen för barns lärande. Pedagoger ger uttryck för en blandning av *mognadstänkande* och *förmedling* av kunskap. De vuxna lär ut och barnet blir den som tar emot kunskapen.

³² För en mer utförlig diskussion om pedagogers förhållningssätt till barns kompetens se Lotta Bjervås: Det kompetenta barnet, i Johansson och Pramling Samuelsson, 2003.

Avsikten är att hjälpa barnet att utveckla sina ännu ej färdiga förmågor. Barnen erbjuds aktiviteter först då de anses mogna att klara av dessa. I extrema varianter kan aktiviteter genomföras oavsett om barnet klarar eller är intresserat av uppgiften. *Resultatet* är viktigt för de vuxna. Vägen dit går via handfast instruktion. I detta förhållningssätt döljer sig en kunskaps- och lärandesyn som tycks ta barns *bristande förmåga* för given. Kunskapsprocessen underordnas produkten och lärandet blir instrumentellt.

Anpassa efter mognad

En strategi för barns lärande som pedagoger arbetar med, bygger på en underförstådd idé om mognad. Vuxnas roll i barns lärande blir då att förse barn med lämpligt material, anpassat efter ålder och i nivå med barnets utveckling. Först då barnet är "färdigt" för vissa aktiviteter med tanke på deras ålder och mognad kan de delta i dessa.

Å ena sidan tycks vuxna se som sin uppgift att iaktta barnen, snarare än att delta i lekar och utveckla lärande i samspel *med* barnen. De servar barnen, plockar fram material och finns med i bakgrunden som stöd. Man svarar på barnens initiativ, ofta genom att upprepa det som barnen har sagt. Retoriska frågor, alltså frågor där frågeställaren förväntar sig ett visst "rätt" svar, är inte ovanliga. Frågor som egentligen inte innebär någon valmöjlighet förekommer också. Å andra sidan kan vuxna samtala sinsemellan på ett sätt som är svårt för barnen att förstå. Budskapet till barnen är ibland underförstått, mer riktat till de andra vuxna. På så sätt ges barnen små eller inga möjligheter att delta eller förstå. Ibland tycks detta också vara vuxnas avsikt.

I anslutning till ett mognadsperspektiv finns ofta ett förmedlande förhållningsätt. Vuxna reder ut för barnen, svarar på deras frågor, men problematiserar mindre ofta sammanhang eller situationer. Avsikten tycks vara att ge barn svar och att klargöra för dem och på så sätt bana väg för deras lärande.

Att utmana barnen genom motsägelser, eller problem bortom tid och rum, är inte framträdande här. Inte sällan genomförs samlingar genom att vuxna förbereder och presenterar för barnen vad de skall göra. Barnen erbjuds olika aktiviteter i samlingen. Om vuxna erbjuder lämpligt material i lagom doser, förklarar och reder ut för barnen, antas barnen lära sig. Det kan ibland betyda att barnen saknar tillgång till färger, lera, papper eller kriterier. Böcker och pussel kan vara placerade utom räckhåll för dem. Detta ger barnen små möjligheter att på egen hand undersöka, skapa eller spontant starta aktiviteter. Ett inte ovanligt motiv till att de äldre barnen tillåts klä på sig själva är att de förmår att göra det, vilket är i linje med ett mognadsperspektiv. I ett arbetslag har man ett estetiskt år som övergripande tema för hela förskolan, som består av fem avdelningar. Under sex veckorna har man arbetat med färgen blå i barngruppen. Man kan fråga sig om det är vuxnas perspektiv på vad barn bör lära sig, som är grunden för dessa teman. Att ha samma tema för alla barn, antyder att lärande relateras till ett "generellt" barn med samma förutsättningar oavsett barnets intresse och erfarenheter.

Det har redan poängterats, att villkoren för verksamheten ibland "tvingar" fram ett arbetssätt där vuxna av tidsbrist inte tycker sig kunna arbeta som de önskar. Då kan ett mognadstänkande bli styrande för de erfarenheter som barnen ges möjlighet att göra. Så här berättar en pedagog:

Fast är det stressigt och så, kan det ju ofta bli så, att man klär ju på dem fast de kanske kan.

Pedagogerna menar också att de många gånger lyfter barnen trots att de skulle kunna klättra[upp på stolen] själva:

Just vid måltiden och de är hungriga, och allting ska gå så fort, så man ger sig inte tid för en... vissa kan ju faktiskt klättra om man stödjer dem med en stol bredvid och så där. Och sådant tycker jag egentligen att man skulle ha tid, att de, de kunde göra det, de kan.

Pedagoger försöker att lösa en pressad situation med att vara effektiva och ordna det praktiska så att de kan ägna sig åt barnen. I citatet antyder pedagogen att trots att barn har för-

måga medger inte sammanhanget att de tillåts använda denna. Det dilemma som pedagogerna har att hantera är att få arbetet att löpa, men det sker då genom olika lösningar som endast i begränsad omfattning ger utrymme för barn att involveras, vara aktiva och meningsskapande på sina villkor. Barnen ges inte möjlighet att delta i att förbereda aktiviteter, exempelvis att duka och sköta blommor. Detta blir för krävande enligt vissa pedagoger. Eftersom man har så många barn hinner man inte med "det pedagogiska", som en vuxen uttrycker det.

Vid måltider dukar pedagogerna och serverar barnen för det mesta. Tallrikarna ställs i en hög mitt på bordet, utom räckhåll för barnen och man delar snabbt ut maten. De äldre barnen kan få ta själva, eftersom de skall flytta över till syskongruppen.

Barnen ges på så sätt liten kontroll. De har små möjligheter att överblicka vad som skall ske. Självständighetsfostran blir då främst relaterad till mognad. Gradvis antas barnet bli moget för att ta till sig alltmer avancerade kunskaper. Då barnen är tillräckligt "gamla" får de försöka själva med vissa uppgifter. Barnen skall då förberedas för de ökade krav som kommer att ställas på dem i framtiden.

Lärande som mekanik och kunskap som produkt

Pedagoger drivs ibland av förutsatsen att barn skall genomföra vissa aktiviteter. Vi kan här tala om kunskap som en *produkt* och *mekaniskt* lärande. Om vuxna har mål för sina strävanden visar det sig ibland att dessa mål inte alltid provas i relation till barnens intresse och lärande. Pedagogerna tycks helt enkelt inte ha funderat över vad barnen kan få ut av aktiviteten som de arrangerar, i termer av barnens upplevelser, erfarenheter och lärande. I stället framgår att vuxnas mål med aktiviteten är förgivettagen. Vuxnas planer ges företräde framför barnens intentioner:

En dag skall böcker lämnas tillbaka till biblioteket. De två närvarande pedagogerna tar med sig alla barnen på promenad till biblioteket. Vägen till biblioteket går genom ett skogsområde där fullt med vitsippor har slagit ut. Där pågår även ett röjningsarbete och träd sågas ner. Det har nyligen regnat och det finns många maskar på marken. Promenaden genomförs utan att barnen får avvika från gångvägen, stanna upp och iaktta eller på annat sätt uppmärksamma något av det som förekommer utefter vägen. Detta trots att flera barn visar ett stort intresse för maskar på marken och den trädfällning som pågår i skogsbacken. Pedagogerna manar istället bestämt på barnen att "gå ordentligt" och att inte stanna upp på vägen. Framme vid biblioteket går en pedagog ensam in och lämnar tillbaka böckerna. Den andra pedagogen väntar på en asfalterad skolgård med alla barnen. Hon är fullt sysselsatt med att förhindra att barnen springer iväg från gården åt olika håll.

I intervjun uppger en vuxen att syftet med promenaden var att lämna böcker på biblioteket, men hon tror inte att barnen var medvetna om att de gick till biblioteket. Pedagogen menar att hon inte vill genomföra promenaden, återlämnandet av biblioteksböckerna på det viset som gjordes, men att hon som vikarie anpassar sig efter det rådande arbetssättet. Barnen är fångslade av vad de ser under promenaden. Däremot är de vuxna inte inriktade mot barnens upplevelser. Det som tycks viktigt för dem är i stället ärendet till biblioteket. Då blir barnens engagemang i det som händer i skogen ett hinder för vuxnas avsikter. Det lärande eller de upptäckter som skulle kunna möjliggöras i skogen är inte i centrum för de vuxna.

Pedagogens beskrivning pekar på en viktig problematik. Den vuxna väljer på grund av sin position att avstå ifrån att försöka förändra en situation som hon upplever är fel. Här visar sig ett dilemma. Pedagogen ställs inför att å ena sidan vara obekvämt och ifrågasätta kollegornas strävanden och att försöka ta barnets perspektiv, *eller* att å andra sidan acceptera ett förhållningssätt som hon egentligen förkastar, men som innebär att hon undviker att gå emot sina arbetskamrater.

I nästa exempel är avsikten att *alla* barnen i en grupp skall tillverka var sin Lucia-figur av toalettpappersrullar. Pedagoger styr muntligt och handgripligen barnens "skapande", fram till den färdiga produkten. Samtidigt berömmar hon dem:

Pedagogen tar med sig barnen, ett och ett, till ett bord i matrummet. Där får barnen måla var sin toaletttrulle i vit färg. Den vuxna håller rullen medan barnen målar. Hon talar om hur barnet ska måla, och ibland styr hon även barnets hand och pensel. Även den minsta nyinskolade pojken, Elis (1:4), ska måla en lucia trots att han inte vill. Han skriker och försöker att komma bort från situationen, men den vuxna fortsätter att hålla i hans hand och pensel för att han ska ”måla”. Efter en stund ger hon upp.

Pedagogen gör dock ett nytt försök lite senare, och lyckas då få Elis att ”måla” färdigt. Den vuxna instruerar barnen när de målar och talar om hur de ska göra: ”Så målar du två ögon. Och så där, jämte. Bra! Och så en röd mun.” Under tiden som målningsaktiviteten pågår, berömmar pedagogen också barnen. Hon säger om och om igen: ”Åh, vad duktig du är!”

När Mirza (2:2) målar berömmar pedagogen flickan och säger: ”Vad duktig du är! Vad duktig du är!” Hon tar tag i Mirzas hand och visar hur hon ska måla. ”Så kan du vända lite på penseln. Inte så mycket färg. Och så lite färg där. Ja där, vad duktig du är.” Mirza målar under tiden som pedagogen håller i den tomma toaletttrullen, och dirigerar hur flickan ska måla: ”Du ska måla allt. Allt ska vara vitt. Titta här! Måla så, med långa tag. Måla så! Tryck lite hårdare. Vänd på penseln så går det bättre. Åh vad duktig du är!”, berömmar pedagogen och fortsätter: ”Åh, så fin mun du har gjort, och så en näsa med. Åh, så fint! Duktig tös du var!”

Målsättningen med aktiviteten är det färdiga resultatet. Även den som inte vill förväntas att måla. Pedagogen utgår ifrån sin ambition att lära barnen att måla på ett, från hennes perspektiv, adekvat sätt. Instruktion, såväl verbal som handgriplig, är den strategi pedagogen använder. Genom att visa hur man gör med penseln skall barnen öva sig och utveckla skicklighet i de färdigheter som den vuxna anser betydelsefulla. Den vuxnas ambition är troligen att lära barnen det som utifrån henne är gott och viktigt för dem. Resultatet, produkten, är det centrala. Kanske finns en tanke att barnen (och inte minst deras föräldrar) skall känna stolthet inför det färdiga resultatet. Frågan är dock vilket lärande som främjas i detta sammanhang.

Barns oförmåga

Då pedagoger utgår från vad små barn inte kan, anpassar de verksamheten efter det. Exempelvis har alla barnen i en grupp babymuggar med två handtag, och de flesta sitter i bygelstol, som de lyfts i och ur.³³ Barnen kläs som regel både på och av. Endast i undantagsfall uppmuntras barnen att försöka själva. Ett annat exempel på hur barns kompetens (under)värderas, är följande. I intervjun berättar en pedagog att de i samlingen³⁴ sjunger samma sånger och säger samma ramsor varje dag i flera månader. Efter ungefär ett halvår anses barnen mogna att ta in en ny sång på ”repertoaren”. Ibland blir barn av olika anledningar varken sedda eller bekräftade i sitt lärande av de vuxna. Ofta rör det sig om barn som inte tydligt gör sina röster hörda eller utmanar vuxnas uppmärksamhet.

Observationerna visar barn som går till synes planlöst omkring, eller sitter tyst och tittar på vad andra barn gör. En pojke söker kontakt med vuxna ofta utan att få något gensvar, beroende på vilka vuxna som är närvarande. En flicka med funktionshinder ses ofta tyst sysselsätta sig själv.

Det händer att barn hindras i sina avsikter. Pedagoger tycks då anse att barn i stället behöver hjälp. De vuxna kan upplysa enskilda barn om att de inte kan eller klarar av olika saker, som exempelvis att lägga ett visst pussel eller sopa upp ris från golvet. Barnen får därför inte lov att försöka:

Vid frukosten har Seila (2:6) tagit en smörkniv och börjat att själv breda smör på sin smörgås. ”Men lilla Seila, jag kan hjälpa dig!”, säger en pedagog och försöker att ta smörkniven. ”Nej, jag kan hjälpa! Jag kan!”, invänder Seila bestämt, och hon får smöra färdigt sin smörgås. Pedagogen frågar om flickan vill ha ost på smörgåsen. ”Jag kan, jag kan!”, insisterar Seila och vill skära en ostskiva själv. ”Nej, det räcker nu”, tycker pedagogen och ger Seila en ostskiva.

³³ Det kan jämföras med ett motsatt förhållningssätt där pedagogerna har införskaffat små tillbringare som möjliggör att barnen själva kan hålla upp mjölk i sina glas.

³⁴ Vid de tre tillfällen som samlingen observerades i denna grupp, visade de äldsta barnen på olika sätt att de inte var motiverade och intresserade av att delta.

Flickan insisterar på att själv bre smör på sin smörgås och då får hon fortsätta med det. Men när hon vill skära ost, hejdas hon av pedagogen trots sina invändningar. Kanske är avsikten att underlätta för flickan. Kanske är pedagogens utgångspunkt ett hjälplöst barn som behöver en vuxens stöd. Oavsett pedagogens grunder måste vi fråga oss vad agerandet betyder för barns lärande och barns uppfattning om sin egen förmåga. I nästa exempel blir problematiken mer delikat:

En dag då några av barnen målar har Milla (1:6) målat lite på sitt papper. Pedagogen tar tag i hennes hand och penseln och drar med penseln över pappret. Sedan tar hon undan färgen. Josefina (2:9) har målat färdigt. Den vuxna tar av henne förklädet, och följer med henne till diskbänken och hjälper henne att tvätta sig. Under tiden tar Milla penseln och en mugg med färg. När pedagogen upptäcker det, tar hon penseln ifrån Milla och sätter den i muggen, utan att säga något. Pedagogen håller sedan penseln och Millas hand och målar på pappret, samtidigt som hon samtalar med en pedagog från andra avdelningen som har kommit in i rummet. /.../

Milla hittar två penslar som ligger på bordet. Hon tar dem och börjar måla. När pedagogen märker det, tar hon undan den ena penseln och målar sedan genom att föra Millas hand och pensel över pappret. Sedan doppar pedagogen penseln i en mugg med färg och ger den till Milla, som själv försöker doppa penseln i muggen. Pedagogen hindrar flickan och tar undan penseln, vänder på pappret och för flickans hand och pensel över pappret och målar, samtidigt som hon talar med en annan pedagog om behovet av vikarie. Hon lyfter därefter upp Milla och bär flickan till diskbänken och ställer henne på en stol. ”Nu får vi tvätta dig”, säger pedagogen och tvättar Milla under tystnad. ”Så”, säger hon sedan när de har tvättat färdigt, ”och så tar vi handduken och torkar dig. Nu är du fin igen. Nu är du ren och fin igen. Nu får du gå ut Milla”, säger pedagogen och lyfter ner Milla från stolen.

Barnen hejdas och pedagogen blir den som agerar. Vi kan fundera över vad som kan vara viktigt för den vuxna i sammanhanget. Kanske är det aktiviteten att barnen skall måla som är central. Produkten prioriteras framför barns initiativ och förståelse. Vi kan också tänka oss att pedagogen försöker hjälpa barnen att utveckla de färdigheter, utföra de rörelser som behövs för att de skall lära sig måla. Kanske är det för att underlätta flickans målande som pedagogen tar undan den ena penseln när flickan prövar sig fram med två penslar och färg.

Vi kan också tänka oss att pedagogen tvättar Milla eftersom flickan behöver hjälp med det. Tanken leder lätt till ett mekaniserat lärande där den vuxna tillrättalägger och visar utan att förklara för barnen vad och varför hon gör vissa saker. Den lärandes perspektiv blir underordnat produkten eller övningen.

Mognad och oförmåga

Med utgångspunkt från ett mognadstänkande, reduceras betydelsen av barnens inflytande över sitt eget lärande. Eftersom barnens resurser eller kunskaper inte anses utvecklade ännu, blir dessa inte heller pedagogens främsta utgångspunkt för arbetet. I stället är det de vuxna som förklarar och reder ut förhållanden *för* barn. *Ansvar*et för och *ägandet* av kunskaperna finns främst hos den vuxna. Lärande antas komma till stånd genom att vuxna visar och instruerar *och* att barnen upprepar och övar efter vuxnas modell. Kunskap som kontextuell, beroende av sammanhang och något som skapas också av den lärande i samspel, tycks vara av underordnat värde.

De stadieteorier som har kommit att ha ett stort inflytande internationellt och inom svensk förskola har utvecklats av bland andra psykologen Jean Piaget och psykoanalytikern Erik Eriksson (Piaget, 1932; Erikson, 1950; se även Sommer, 1997). Dessa teorier bygger på tanken att barns utveckling är universell och sker stadiervis. Barn utvecklas efter ett visst förutbestämt mönster oavsett den kultur, det samhälle och det sammanhang som barnet lever i. Dessa teorier har haft (och har) en framträdande position inom psykologi och pedagogik. Problemet med utvecklingsstadier är att de ofta omformuleras till normativa krav och mål för hur långt barnet har och bör ha kommit i sin utveckling. Omvärlden förväntar sig att barn i en viss ålder skall ha utvecklat vissa (men inte andra) förmågor. Tonvikten förläggs många gånger på vad barnet inte kan, vilket också blir synligt i ovanstående exempel.

Enligt Sommer (1997) har utvecklingspsykologisk teoribildning lett till en föreställning om ett bräckligt, beroende, sår-

bart och utsatt barn som lever i en farlig värld. Utvecklingsstadier förutsätter ofta en dualism, en åtskillnad mellan individens inre och omvärlden vilket kan ses som en västerländsk individualiserad framställning av människans förhållande till sin omvärld, skriver Sommer (a.a.). Denna bild blir också synlig i pedagogernas förhållningssätt till barns lärande. De vuxna tycks se barnet som en person med potentiella förmågor, förmågor som barnet ännu inte har uppnått. Vid ”rätt” tillfälle och med adekvat hjälp från omvärlden kommer dessa inneboende färdigheter att utvecklas. Pedagogerna arbetar med att bana väg för barnet, ibland genom att barnet får vänta med vissa aktiviteter tills de har utvecklat kompetenser, ibland genom att man hejdar barnets initiativ och utför saker för barnet som det inte klarar av.

Mognadsteorier börjar alltmer att ifrågasättas som konstruktioner som inte räcker till för att beskriva barns lärande och utveckling. Utvecklingspsykologiska teorier om ”det generella barnet” ersätts med en ny syn där barn anses utrustade med perceptuella, emotionella, kognitiva och sociala kompetenser och där utveckling och lärande sker och relateras till ett sammanhang (jfr. Stern, 1991; James och Prout, 1990). Hur kan detta te sig för verksamma pedagoger?

Å ena sidan finns en problematik i hur och om dessa förändrade perspektiv når en pedagogisk kontext som förskolan. Å andra sidan bidrar stadieteorier till att sätta ord på vad som kulturellt förväntas av barn i olika åldrar. Tanken om mognad respektive omognad blir då en hjälp för pedagoger att förstå och beskriva barn. Utmaningen för pedagoger är att de i sitt uppdrag *måste* förhålla sig till nyare forskning som ger dem en betydligt mer osäker bild av barn än den traditionella utvecklingspsykologiska forskningen har gjort. Frågan är också hur pedagoger kan ta steget över från att förutsätta kompetenser hos barnet, som många av pedagogerna gör i denna undersökning, till att *också* se samspelet med omvärlden och med andra som avgörande för barns utveckling. Sommer (1997) poängterar dock att detta inte är tillräckligt. Varje individ skapar ett förråd av personliga och sociala erfa-

renheter där den personhistoriska kontinuiteten också är avgörande för lärande och utveckling. Det kan jämföras med sociologen och filosofen Alfred Schutz (1972) begrepp erfarenhetsförråd, som står för tanken att vi i det dagliga livet skaffar oss generella och specifika kunskaper som vi använder då vi tolkar handlingar och upplevelser. Vi får en generell förgivettagen kunskap om världen och människan, men också specifika förgivettaganden om personer vi möter, deras sätt att förstå, deras vanor, sätt att uttrycka sig och liknande. Då vi interagerar med andra, bidrar våra erfarenhetsförråd till vår tolkning av deras handlingar. Det sker tack vare våra erfarenheter av just den personen, men också av människor i allmänhet. I vårt fortsatta samspel, då vi tolkar och förstår varandras mening, förändras och utvidgas föreställningarna om människan som sådan, om den specifika personen och om det speciella tillfället. Vi förändrar vårt erfarenhetsförråd genom våra relationer till varandra (a.a.).

I vardagens pedagogiska möten finns en komplexitet. Pedagoger förväntas förstå och förhålla sig till såväl det individuella barnets förmåga och personliga erfarenheter som samspelet med andra. De vuxna har att förhålla sig till lärande som en kontinuitet för barnet och ta stöd i en kulturell beskrivning av ett generellt lärande barn (om än det nu har försetts med en rad kompetenser). Detta visar sig i denna undersökning inte helt okomplicerat för de vuxna.

Straff och belöning

Ibland framkommer ett *behavioristiskt*³⁵ förhållningssätt till barns lärande. Genom förstärkning, yttre påverkan, främst i form av tillrättavisningar, skall barnen förmås att agera på ett visst sätt. Att försöka förstå barnens perspektiv eller få dem

³⁵ Det skall understrykas att det inte är det enda förhållningssättet. Kunskapssynen är komplex och karaktäriseras av såväl förmedling, mögnadstänkande som inslag av behaviorism.

att förstå sammanhang och orsaker tycks då inte i första hand vara pedagogernas ambition. Vuxna synes snarare inrikta sig på barnens *bristande förmåga* i avsikt att förbättra och korrigera barns beteenden.

Motivera lärande genom olika påföljder

I vissa sammanhang karaktäriseras arbetssättet av att iaktta och tillrättavisa barnen. Vuxna förhåller sig passiva. De observerar barnen. Då man anser att det behövs möter man barnen genom tillsägelser och klander, ofta riktade till vissa barn. Barn kan också uteslutas ur gemenskapen. Detta kan ibland ske i vänlig uppmuntrande ton och i andra sammanhang i en mer kylig och tillrättavisande ton. I följande exempel skall barnen städa:

”Jag vill ha bollar”, uppmanar pedagogen och sätter sig på golvet. Barnen är glada. De plockar upp bollar, och ger honom. Barnen är ivriga och springer runt. Då knuffar Nisse (2:6) Bekim. Pedagogen lyfter undan Nisse och sätter honom på en stol: ”Du får sitta här. Det är ingen som vill leka med dig om du knuffas.” Nisse sitter tyst med händerna i munnen. Han iakttar allvarligt de andra som plockar bollar och skrattar.

Då Nisse knuffar Bekim får han sitta på en stol med motivet att ingen vill leka med honom om han knuffas. Vi kan tänka oss att problematiken som pedagogen har att handskas med är flerfaldig: för det första att hejda ett agerande som kan skada andra, för det andra att få barnet att förstå att detta agerande inte accepteras och för det tredje att få pojken att inse de negativa konsekvenserna av sin handling. Kanske är pedagogens avsikt främst att hindra ett negativt agerande. Den strategi pedagogen i denna situation tar till är att utesluta pojken och presentera tanken att han kommer att bli bortvald av kamraterna. På så sätt förväntas pojken förstå och därmed lära sig att inte knuffas.

Vissa barn kan ha negativa förväntningar riktade mot sig från en del av de vuxna. I ett arbetslag bemöts en pojke ofta med klander och negativa kommentarer. I intervjun visar pedagogen att hon förstår hans svårigheter:

”Amad (2:10) är ny i gruppen, han har lite svårt med språket. Vi vet inte hur mycket han förstår. Så är han van vid att få som han vill”, tillägger pedagogen och fortsätter förklarande: ”Så vi har mycket konflikter här.”

I följande exempel visar vuxna att de observerar barnen, låter dem leka själva och agerar först då barnen inte klarar av situationen. De strategier man då använder är förmaningar, hot och underförstådda negativa budskap:

I lekhallen leker Algot (4:3), Amad (2:10) och Börje (3:10). De vuxna är i matrummet, de pratar sinsemellan. En pedagog ringer. En konflikt uppstår mellan barnen. Man kan höra höga röster mellan pojkarna i lekhallen. Den vuxna går dit. ”Måste ni bråka så här!”, säger hon klagande och tar tag i armen på Algot. ”Då får du gå härifrån.” Pojkarna klättrar i rutschkanan. Amad slår Algot, som nu gråter högt och starkt. Pedagogen ser det och säger: ”Det var ju inte så farligt. Du vet vad vi har sagt om att skrika så där.” Hon står kvar i dörren och iakttar pojkarna som fortsätter att dra i varandra och skrika högt. En annan pedagog kommer till dörröppningen. Den vuxna som är i rummet med barnen säger med trött röst: ”Det är dom vanliga.” ”Det var en i morse som sa att han aldrig slåss här. Vem var det?”, frågar pedagogen i dörren menande. Hon tittar på Amad. Strax efter går hon. Den vuxna som är kvar torkar näsan på pojken. Lutad mot väggen iakttar hon sedan pojkarna. Rosita (2:0) försöker klättra upp i rutschkanan. Pojkarna trängs i rutschkanan och Rosita är på väg att ramla ner. Pedagogen försöker få pojkarna att lugna ner sig. Barnen drar i varandra. Den vuxna tar nu tag i Amad och sedan i Algot. ”Nu blir jag arg”, säger hon med stark, ilsken röst. Nu gråter också Amad. Pedagogen går. Amad följer efter. Den vuxna är strax tillbaka. Hon har hämtat ett kassettband. ”Vi får göra nåt annat för det här spårar ur”, säger hon och riktar sig till observatören: ”Du ser vilka pojkar vi har här. Vi har fyra stycken som är *väldigt* aktiva.” Hon betonar ordet *väldigt*.

Den vuxna tar nu med barnen till det lilla rummet. Hon har med sig en bandspelare och uppmanar barnen att ställa sig i ring. Barnen tar varandra i händerna och går runt efter musiken. Man gör rörelser. Nu är alla barnen med. Barnen är glada. Den andra pedagogen kommer tillbaka och är med i dansleken men avbryter sig och möter ett barn i hallen. Ytterligare en vuxen kommer med i leken.

Efter en stund kommer Torsten (5:0), som varit med i femårsklubben, tillbaka. ”Nu får vi ha honom här”, berättar en vuxen. ”Det gick inte”, säger hon menande. Hon går för att ha ett samtal med en förälder. Tolv barn dansar nu i ringen. Man leker en lejonlek. Amad blir trampad av Marcel (3:9). Han sitter utanför ringen och gråter högt. ”Ja fick inte plass”, klagar han, men accepterar inte den plats i ringen som pedagogen

då erbjuder honom. Barnen trängs nu ivrigt. Torsten får en tillsägelse: ”Klarar du inte att vara med så får du sätta dig i andra rummet”, säger den vuxna mycket bestämt. Nu spelas en låt om jungeln. Barnen är ivriga och skrattar. Man trängs och knuffas. Den vuxna stoppar musiken och förmanar först Torsten igen, sedan de andra barnen, dock utan resultat. ”Nehej, nu får ni vara lugna!” De vuxna konstaterar sinsemellan: ”Nehej, det här går inte!” De avbryter leken.

Pedagogerna intar en övervakande roll; de observerar barnen, beskriver för dem om vad som är rätt och fel och hur de skall agera samt vilka påföljder som kan tänkas ske om barnen inte följer de vuxnas anmaningar. Av ovanstående kan vi se att barnen också lämnas i situationer som de har svårt att klara och får också veta av de vuxna att de misslyckas. Kanske är vuxnas avsikter främst att förhindra negativa ageranden, men frågan vad barn kan lära av sammanhanget måste också ställas.

Behaviorism och förstärkning

Det förhållningssätt till barn som gestaltas inom detta tema leder tanken till *behaviorism*, en psykologisk teoribildning som bygger på idén att yttre stimuli, förstärkning, kan påverka individens beteende (Skinner, 1969). Man antar att beteenden kan förändras och formas genom att individen belönas alternativt bestraffas eller att belöning uteblir. Denna syn på kunskap och lärande har framför allt kritiserats för sin reduktion av människan till ett ”manipulerbart” objekt och där beteenden kan förklaras i termer av orsak – verkan och påverkas i termer av stimuli – respons. Enligt psykologen Burrus Skinner (1969) styrs våra beteenden varken av våra känslor, önskningar eller vilja, utan av påverkan från den yttre världen. Tonvikten på pedagogiken ligger därför inte på människan som en reflekterande person. Det behövs därför inte heller resonemang eller orsaksförklaringar för att motivera lärande. Intresset riktas i stället mot iakttagbara beteenden vilka man förväntas förändra genom specifika metoder såsom förstärkning. Genom positiv eller negativ förstärkning lär individen. Det avgörande är betingelserna i omvärlden, främst att positivt förstärka de beteenden man önskar att barn skall lära (a.a.).

I den här undersökningen kommer förhållningssättet till uttryck i sammanhang då vuxna upplever att de förlorat kontroll över sin arbetssituation och ibland också över barnen. Detta gäller framför allt i samband med konflikter barnen emellan eller mellan barn och vuxna. Pedagoger kan ibland agera på liknande sätt gentemot barn som inte följer reglerna. Situationer som av olika anledningar har en stark laddning för vuxna tycks vara utlösare av ett behavioristiskt förhållningssätt. I enstaka grupper förefaller synsättet ha fått ett starkare fäste i hela arbetslaget. Problematiken som pedagoger ställs inför är att försöka återta kontrollen och förhindra vissa ageranden som man upplever som destruktiva, samtidigt som man avser att barnen skall lära av de vuxnas ingripanden. De vuxna agerar med sanktioner och verkar inte se andra möjligheter att förhålla sig till barnens agerande. Alternativt lämnas barn i sina konflikter som blossar upp igen strax efter det att pedagogerna lämnat dem. Förhållningssättet tyder på en uppgivenhet inför en övermäktig arbetssituation. Det lärande som kan tänkas ske är kanske inte alls i fokus för de vuxna.

SAMMANFATTNING – LÄRANDE GENOM PEDAGOGISKA MÖTEN

Bilden av vuxnas arbetssätt, lärande och kunskapssyn framträder som alltmer komplex. Synen på kunskap och barns lärande polariseras i strategier som å ena sidan baseras på *barns förmågor* och att *kunskap* är något som *skapas i samspel* med andra, och å andra sidan, strategier som bygger på *hinder för barns lärande* och en syn på *kunskapens natur* som en *objektiv produkt*. Dessa hinder är ibland relaterade till barnet. Däremellan finns en rad skilda synsätt på hur barn lär och de strategier som är lämpade för att stödja barn i deras lärande.

Den syn på lärande som dominerar i undersökningen bygger på respekten för barnet och på tanken om att det gäller att hjälpa barn att utveckla sina kompetenser. Barnet som aktivt, med förmåga att erfara mening, är också något som visar sig i pedagogers strategier. Inom denna grupp finns en rad olika

förhållningssätt. Vanligast är att pedagoger uppmuntrar barnen. Genom att bekräfta barnen positivt förväntar sig pedagoger att barnen lär. Glädje och lust i lärandet är viktigt för många pedagoger. Lusten att gemensamt med andra lekfullt undersöka, pröva och utforska sin omvärld liksom att lära, poängteras också i läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998). Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby (2001) understryker att flera aspekter är viktiga för en lärandemiljö – däribland *kreativitet* och *mångfald*. I kreativa processer är problemlösning och nytänkande viktiga karaktäristika och en lärandemiljö som bygger på mångfald utnyttjar flödet av idéer som de lärande tillsammans besitter.

Övervägande delen av arbetslagen arbetar med uppmuntran som strategi för att stödja barns lärande. Ibland värderas vad barnen säger i såväl positiva som negativa termer. Frågan är vad det kan leda till i ett barns lärande och syn på sig självt som en lärande person. Pedagogen och forskaren Berit Bae (1997) påpekar att i stället för att värdera vad barnet säger eller gör är det barnets tankar, idéer och känslor och strategier som borde bekräftas. Det finns en risk, menar Bae, att värderingar, om än de uttrycks i goda avsikter, istället för att få barn att lita till sin förmåga, gör dem mer beroende av vuxna och av att få bekräftelse. På så sätt skapas också föreställningar hos barnet att vara den som inte vet och den som är beroende i lärosituationen. Låt oss gå till ett exempel från verksamheten. Ett vanligt sätt att förhålla sig då barn pusslar kan vi se i följande situation. Här är inte uppmuntran framträdande, men pedagogen leder barnet i pusslandet:

Då de andra barnen går ut i hallen för att klä på sig går den vuxna till Anders (1:6) vid bordet och småpratar med honom. "Var skall huset vara Anders?", frågar hon. Anders provar men biten passar inte. "Fel", berättar pedagogen och fortsätter. "Här skall huset vara. Så provar vi med hönan här. Var skall hönan vara?" Anders provar och iakttar sedan den vuxna. "Fel", säger hon och vänder på pusselbiten. "Pröva nu", fortsätter pedagogen och för dit hans hand och hjälper honom på så sätt att lägga pusselbiten rätt. "Bra", säger hon och konstaterar: "Nu är det klart."

Ur ett lärandeperspektiv kan vi fråga oss vad pedagogen avser att Anders skall lära. Hon lotsar honom i pusslandet, vilket får till resultat att han söker stöd hos henne med blicken, troligen för att få bekräftelse på hur han skall göra. Hans egen förmåga lyfts inte fram. Pedagogen rättar honom. I stället för att lita till sin egen möjlighet att pussla förblir pedagogen den kompetente och den som barnet måste lita till.

Vilka kunskaper strävar pedagogerna efter att barn skall utveckla? Att behärska färdigheter tycks mycket viktigt. Detta lärande betonas av pedagoger i alla grupper. Ofta rör det sig om att uppmuntra barnen att äta själva, klä på sig eller att klara av toalettbestyr eller andra motoriska färdigheter. Faktakunskaper är också angelägna insikter för de små barnen, enligt de vuxna. Många gånger rör det sig om att benämna ord, vad föremål, kroppsdelar och djur heter eller hur de låter. Barnen uppmuntras också att lära sig namn på sig själva, på de vuxna och på sina föräldrar. Barnen får ibland möta matematiska begrepp och se det skrivna språket eller alfabetet på föremål eller namnskyltar.

Vanligt är att pedagoger ställer frågor som har ett rätt svar och alltså syftar till att kontrollera om barnen kan svaret. Förståelsekunskaper som anknyter till relationer och sammanhang förekommer, men är mindre vanliga. Då kan pedagogerna ge barnen problem att lösa eller dra paralleller till liknande företeelser i andra sammanhang. Vissa arbetslag framhåller att barnen ska lära om sitt eget lärande, men detta förhållningssätt är mindre vanligt i hela undersökningen. De vuxna berömmar barn då de lyckas med något, men talar mindre ofta om barnens erövranden i termer av lärande. Sociala regler betonas av de vuxna, främst i samband med måltider, samlingar och inte minst i lek. Barnen förväntas också lära om de ritualer som finns i en rad olika sammanhang i förskolan. Ofta betonas då barnets trygghet. Det är värt att notera att dessa ritualer ofta fungerar i disciplinerande syfte. Leken får ett stort utrymme i alla grupper. Konstruktionslek och rollek i dockvrån är vanligt förekommande, medan skapande i färger, lera och liknande utgör en mindre del av verksamheten.

Naturen är en viktig källa för lärande. Här betonas barnens upplevelser, men också fakta och relationer. Språkets centrala position i de små barnens lärande understryks av alla arbetslagen. Däremot skiljer sig vuxnas strategier avsevärt i praktiken.³⁶

De frågor som pedagoger ställer till barnen har, som redan nämnts, ofta ett implicit budskap om ett rätt svar och om kunskap som objektiv och faktisk. På så sätt tjänar frågorna syftet att testa det barn redan kan, vilket inte självklart stödjer barns lärande. Vi kan känna igen detta sätt att fråga från traditionell undervisning (Bae, 1997). I samspel med små barn tenderar pedagoger att falla in i mönster av förklaringar och värderande uttryck, menar Bae. Att ställa retoriska frågor och ge värderande kommentarer är, enligt författaren, ett mönster i undervisning som har framkommit i många undersökningar. I stället för att se dessa uttryck som individuella drag hos enskilda pedagoger, tolkar Bae dem som kulturella representationer, ”djupa underströmmar”, om undervisning och lärande. Bae talar om ”educational prototypes”, kulturella föreställningar om vad det innebär att som lärare interagera med barn. Dessa föreställningar strukturerar vårt tänkande om lärande oavsett vi är medvetna om dem eller inte.

Denna tanke innebär att fokus förflyttas från att värdera enskilda pedagogers förmåga att ta till sig en ny syn på kunskap eller inte, till att istället fokusera på betydelsen av att reflektera över vilka mönster för samspel som pedagoger använder i praktiken och vad dessa står för i termer av kunskapssyn. *Det talar för vikten av att pedagoger utvecklar strategier för att analysera och levandegöra sin syn på barnet som person, som lärande och den syn på kunskap som pedagoger själva står för.*

³⁶ Se kapitel Kommunikativa samspel.

Mångfald och möten

Oftast arbetar samma pedagog med olika strategier för barns lärande. Det tycks då som om lärandestoffet liksom den aktuella situationen har stor betydelse.

Pedagogerna förhåller sig på olika sätt beroende på det kunskapsinnehåll som behandlas och de sammanhang inom vilka lärandet sker. Vuxnas strategier för hur barn skall lära sig har att göra med innehållet, vad barn skall lära sig. Avgörande är också sammanhanget, liksom de medverkande barnen. Hanterar man matematiska frågor tycks detta ofta ske genom att barnen upprepar det vuxna säger (ramsräkning). Om lärandet däremot avser etiska frågor kan möten mellan barn uppmuntras för att åstadkomma lärande. I första fallet understryks barn enskilda lärande, i det andra är det barns relationer som är utgångspunkten.

I vissa sammanhang arbetar vuxna i huvudsak med utgångspunkt från barnen, exempelvis då man har delat upp barnen i smågrupper för att utföra olika aktiviteter. Då kan barnens egna strävanden och upptäckter vara viktiga för lärandet. Men detta är inte självklart. I andra situationer förhåller sig samma vuxna inte alls på samma sätt. Detta tycks både ha att göra med den grad av gemensam strategi för arbetet, de mål pedagogen har, liksom synen på barnens förmåga, allmänt och i just detta sammanhang, *och* de möjligheter till lärande som den vuxna upplever att situationen medger. För vissa arbetslag tycks skogspromenaden medge utmärkta tillfällen till att barnen skall upptäcka och själva pröva sin förmåga. Däremot kan måltiden vara ett tillfälle då samma vuxna inte ser någon möjlighet för barnen att själva pröva eftersom de upplever att barnens mognad och strukturen på situationen hindrar dem. I vissa arbetslag finns en mer integrerad syn på barns kompetens och förmåga och som pedagoger visar i de flesta situationer. I andra grupper är detta förhållningssätt mer knutet till enstaka tillfällen. Även om man arbetar i smågrupper finns exempel där pedagoger i huvudsak förklarar och reder ut förhållanden för barnet. Barnens egna upptäckter finns med, men

är underordnade de vuxnas premisser. Särskilt i situationer av stress tycks det nära till hands att pedagoger "faller in i" ett kontrollerande arbetssätt. Då gäller det att driva igenom det man har föresatt sig. Ett mer behavioristiskt och förmedlande förhållningssätt blir dominerande.

Struktur tycks viktigt i pedagogernas arbete. Flera skäl anges för det. För det första menar många pedagoger att struktur i verksamheten är betydelsefullt för barnens trygghet. Barnen skall dagligen möta återkommande inslag och på så sätt kunna känna igen sig i förskolans verksamhet. Barnen skall veta vad som brukar ske. Struktur fungerar också som ett sätt för de vuxna att skapa ordning både för sig själva och barnen. I några fall fungerar struktur som ett starkt disciplinerande redskap. Barnen kontrolleras genom i förväg fastlagda aktiviteter, som ofta kräver stillasittande. Det vanliga är dock att verksamheten varvas med lek och strukturerade aktiviteter, styrda av vuxna. Dagen följer en viss rutin, som måltider, utvistelse och samling. I samlingen återkommer ofta liknande struktur varje dag. På samma sätt struktureras exempelvis måltider.

Undersökningen ger vid handen att *enskilda pedagoger* har stor betydelse för den kunskaps- och lärandesyn som arbetslaget gör till sin. Enskilda vuxna tar och ges, av olika anledningar stort inflytande över verksamheten. Ofta möter vi en pedagog som är tongivande i gruppen. Det visar sig i samspelet med oss forskare, i arbetet med barn och samspelet med föräldrarna. Pedagogen är ofta språkrör för de vuxna, aktiv med barnen och i arbetslaget och dessutom tydlig i sina uttryck och uppfattningar. Det kan också visa sig att då denna pedagog inte är närvarande, förändras förhållningssättet hos de andra vuxna. Att pedagoger och omgivning många gånger är medvetna om att en person i arbetslaget har stort inflytande, visar följande episod från ett av våra besök:

Chefen för arbetslaget kommer på besök. I hallen finns några barn, tre pedagoger och observatören. Chefen berättar leende och med stolthet i rösten om en av de vuxna som samtidigt finns i rummet. "Anna, hon tänker mycket hon."

Chefen framhåller en person i arbetslaget som speciell – hon tänker mycket. Implicit uttrycks att Annas insats innebär något utöver det vanliga och att detta engagemang för arbetet uppskattas av Annas chef (och av de övriga) är inte att ta miste på. Enskilda pedagogers betydelse för arbetet – på gott och ont – skall jag återkomma till.

För att sammanfatta – pedagogers strategier är i hög grad mångdimensionella, och relaterade till sammanhang, lärandestoff och de personer som ingår. Låt oss nu fasta på tanken om livsvärlden som individens upplevelsevärld, en kulturell, historisk och social värld delad med andra där också kroppsliga erfarenheter är viktiga (Merleau-Ponty, 1962). Då framträder, precis som i denna undersökning, en komplex väv av dimensioner i pedagogers strategier för barns lärande. Pedagogernas och barnens livsvärldar, deras tidigare erfarenheter och deras upplevelse av det aktuella sammanhanget, det som skall läras och de samspel som sker, får alla betydelse för hur de agerar. Det blir lätt att förstå att pedagogerna förändrar sitt förhållningsätt i olika situationer och i förhållande till olika kunskapsinnehåll eftersom meningen förändras. Men då kan vi inte bara ta den aktuella situationen och det aktuella lärandestoffet i beaktande, utan alla erfarenheter som pedagogerna gjort till sina. Den tvetydighet som framkommer i de strategier som lärare ibland gör bruk av, kan förklaras med hänsyn till livsvärldens tvetydighet. Om pedagoger arbetar efter vissa mål kan ny mening uppstå i sammanhanget som gör att deras strategier och mål kan förändras. I handlingen uppstår mening som inte heller kan uttryckas eller förklaras.

Lärande är också mer än språklig kommunikation och är i hög grad kroppsligt (Merleau-Ponty, 1962). Barns lärande kan inte begränsas till orden som uttrycks, utan handlar även om tysta och kroppsliga erfarenheter. Vi har sett att dessa erfarenheter inte alltid är synliga för de vuxna, exempelvis då de arbetar med att barn skall benämna världen. I andra sammanhang betonar pedagoger emellertid barnets kroppsliga lärande, ibland utan referens till sammanhanget. Om vi tar fasta på att lärande sker i sammanhang och mellan människor blir helhe-

ter och samspel viktiga. Att vuxna är följsamma och försöker förstå hela barnet och dess livsvärld blir en kärnfråga för att stödja de små barnens lärande. Men det räcker inte, lärandet måste också vara riktat mot ett mål (Pramling, 1994). Sådana möten, då pedagoger närvarar i barns livsvärld och samspelar med hela barnet och har en riktning för vad de vill hjälpa barn att förstå, har ibland framkommit i undersökningen. Det är också värt att lägga märke till att trots att sammanhangen varierar kan pedagogerna hålla fast vid sina idéer och förhålla sig på liknande sätt. Även om att pedagogers strategier skiftar ger studien också stöd för att arbetslag och enskilda pedagoger tenderar att hålla fast vid vissa förhållningssätt som de gjort till sina. Vi kan säga att pedagogernas perspektiv på barn, lärande och kunskap integrerats i kropp och handling.

Avslutningsvis skall det konstateras att kunskaps- och lärandesynten karaktäriseras av en blandning av att vuxna hjälper barnen att reda ut saker, men också av en tilltro till att barnen själva kan förstå och lära sig. Däremot är strategier som bygger på barnens många och olika erfarenheter, får barn att fundera och som också hjälper små barn att upptäcka samband och relationer i sin omvärld inte de vanligaste bland pedagogerna i denna undersökning. Vi kan också se att arbetslag och enskilda pedagoger ibland hemfaller åt den andra polen som alltså bygger på hinder för barns lärande. Man bekräftar barn negativt, utesluter barn och tycks inte se barns strävanden som meningsfulla, utan snarare som hinder. Förmedling av kunskap, instruktioner, upprepning och uteslutningar är de redskap som vissa pedagoger då tar fasta på.³⁷ Frågor om

³⁷ En strategi för barns lärande som anknyter till detta är att utgå från att vuxna är förebilder. De vuxna framhåller att de, med sitt förhållningssätt, visar hur barn kan göra och menar då att barnen lär av detta. Exempelvis menar pedagoger att det gäller att ha ett vårdat språk som vuxen, på samma gång måste vuxna vara tydliga i att visa sina avsikter för barnen. Vi kan lägga märke till att denna syn på lärande ofta kombineras med avsikten att försöka få barn att förstå. Med sitt förhållningssätt försöker de vuxna visa hur man skall vara för barnen, ofta är det med utgångspunkt från barns förståelse som detta sker.

kunskap och lärande är komplexa fundament i verksamheten som kräver särskild uppföljning. Såväl verksamma pedagoger som forskare, har att analysera vad kunskap är och vilka förutsättningar för barns lärande som olika förhållningssätt uttrycker. Inte minst är det av stor betydelse att ingående studera vad arbetsvillkoren innebär i detta sammanhang. Undersökningen visar att då villkoren blir övermäktiga, som helhet eller i enskilda situationer, finns risk att vuxna faller in ett kontrollerande behavioristiskt arbetssätt där barnens initiativ och upptäckter kommer till korta. Frågan är vad det för med sig i termer av lärande och möten med barns världar.

Frågor till stöd för analys:

- Vilken (gemensam) kunskaps- och lärandesyn omfattar vårt arbetslag? Hur tar denna sig uttryck i vårt arbetssätt? Vilken kunskap vill vi att barnen skall utveckla och hur försöker vi hjälpa barnen göra denna till sin? Vilken syn på barnet som person uttrycker vår kunskapssyn och vår lärandestrategi?
- På vilket sätt tas vardagen till vara för lärande? Finns det situationer som medverkar till olika lärandestrategier? Vilka lärandestrategier utvecklar vi i stressade sammanhang? Vilket lärande kan vi stödja i samling, omsorgssituationer, skapande och lek?
- Hur tar vi till vara och stödjer barnens delaktighet i sitt lärande? Hur och i vilka sammanhang kan vi uppmuntra deras upptäckande, kreativitet och lust att lära? Hur skapar vi lustfyllda lärandesituationer som hjälper barnen att upptäcka samband och relationer i sin omvärld? I vilka sammanhang ställer vi öppna frågor till barnen som får dem att fundera över aspekter bortom här och nu?
- Hur hjälper vi barnen att upptäcka sitt eget och andras lärande? På vad sätt kan vi stödja och involvera barnen i varandras lärande? Hur kan vi möjliggöra att barnens olika idéer, erfarenheter och upplevelser blir till ett gemensamt lärande för alla barnen?

Omsorgssituationer

En av förskolans uppgifter är att ge barn omsorg. Samtidigt betonas i läroplanen att förskolans verksamhet skall präglas av en pedagogik där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet (Utbildningsdepartementet, 1998). På vad sätt tas då omsorgssituationer³⁸ till vara i det dagliga arbetet med de yngsta barnen?

- Har omsorgssituationer ett pedagogiskt värde för de vuxna?
- Hur används omsorgssituationer i vardagen? Vilka möjligheter ser pedagoger att använda omsorgssituationer för att stödja barns upptäckter, lärande och meningsskapande?
- Hur förhåller sig de vuxna och vilka möjligheter till lärande ges barn i dessa sammanhang?

Resultaten från undersökningen ger vid handen att de sätt som omsorgssituationerna nyttjas i arbetet med de små barnen har att göra med *gemensam målmedvetenhet* och *organisation*, men också med *pedagogers engagemang* samt *verksamhetens yttre villkor*. Inte minst viktigt är pedagogernas inställning till omsorgssituationerna som sådana.

³⁸ Med omsorgssituationer avses de tillfällen då vuxna och barn är involverade i vårdande uppgifter, exempelvis måltider, påklädning och toalettbestyr.

Pedagogers strategier för hur de förhåller sig i omsorgssituationer kan beskrivas i följande teman:

MÖTEN FÖR NÄRHET OCH SAMTAL	TILLFÄLLE TILL UPPTÄCKTER OCH LÄRANDE	ANVISNINGAR	ÖVERGÅNGAR
	<ul style="list-style-type: none">• Få barn att förstå• Nya upptäckter• Stödja barns initiativ• Synliggöra barns kompetens		<ul style="list-style-type: none">• Alla samtidigt

Möten för närhet och samtal

Omsorgssituationer innebär för många pedagoger viktiga emotionella möten med barnen. Främst tycks de vuxna värna om kontakten med barnen och se situationerna som stunder för omsorg. Det är betydelsefullt, menar man, att skapa en stund av närhet och trygghet. Utmärkande är att de vuxna samspekar med barnen, ofta en i sänder. Samtalet är väsentligt. Man skapar ett behagligt möte, med nära kontakt och vänligt småprat. I arbetet följs ofta en viss struktur där vuxna hjälper ett eller några barn i taget med olika moment. Någon byter blöjor, en annan hjälper barnen med kläderna. En tredje går ut med de barn som är klara. Att lära färdigheter är inte det viktigaste, även om sådana moment ingår. Barnen kan ibland kläs på av de vuxna, men de uppmuntras också att pröva själva.

I intervjun berättar en pedagog att de har förändrat sina rutiner. Tidigare samlade man alla barn i hallen, men numer arbetar man med ett barn i taget och låter de andra vara kvar i ett angränsande rum med en vuxen och leka. Att sitta själv med ett barn som skall klä på sig är viktigt, menar en pedagog och berättar om hur hon tänkte då hon tidigare på dagen samspe-lade med ett av barnen samtidigt som hon hjälpte honom att klä på sig:

Jag gick in och satte mig i lilla rummet. ... Därför att man behöver inte sitta allihopa på samma plats, utan man kan, det finns ett rum bredvid som man kan sitta i. Där satt vi och pratade han och jag, när jag klädde på honom. Vi kunde ha det lugnt och tryggt.

Ambitionen är att det skall vara lugnt. Pedagogerna gör stunden till ett möte, då man kan samtala och ha det tryggt tillsammans. Vuxna är då nära barnen, har ögonkontakt och placerar sig i samma nivå som barnet de samspekar med. Man samtalar lågt och vänligt, uttrycker kroppsligt en närvaro med barnen och på barnens villkor. Pedagoger nyttjar även omsorgssituationer till lek. Avsikten är att organisera stunden så att den blir trevlig och rolig för barnen. Pedagogerna menar att barnen lär sig rutiner genom att de vuxna tydligt visar sin entusiasm. Tolerans är viktigt och att barnen finner glädje i det de gör. Samtidigt skapar de vuxna struktur och lugn.

Vissa omsorgssituationer inspirerar till närhet och emotionella samspel. Särskilt framträdande är detta vid blöjbyten eller då barnen är delade i mindre grupper:

När den vuxna har tagit av Ali (2:8) blöjan, ber hon honom att gå och slänga den själv i papperskorgen. Hon uppmuntrar honom också att själv ta på sig sina kläder. Ali sitter på golvet i tvättrummet med kläderna framför sig. Pedagogen sitter på en pall mitt emot. Hon berömmar honom när han tar på sig. "Bra!", säger hon när han försöker att ta på sig sina byxor. Det går lite trögt att få ut foten genom byxbenet. Pedagogen visar Ali hur han kan göra. "Dra lite", uppmuntrar hon och fortsätter: "Försök, så ja. Bra! Det går ju." När pojken har fått på sig byxorna uppmuntrar hon honom att ta på sig strumporna. "Och strumporna. Det kan du, det vet jag", säger pedagogen och sitter kvar hos Ali tills han har fått på sig båda strumporna. "Så nu är du färdig", säger hon. "Så där ja, det gick ju bra."

Pedagogen framhåller pojkens kompetens och uppmuntrar hans initiativ och därmed också hans drivkraft att lära. Stunden efter vilan medger närhet och samtal eftersom barnen ofta vaknar i omgångar. Vuxna är då mer inriktade på barnens behov och önskningskrav än på situationens krav. Pedagogerna tycks närvarande i barns världar. Det emotionella samspelet och mötet mellan barn och vuxen betonas av flera arbetslag. Vi kan känna igen förhållningssättet från den starka betoning av emotionella mål som pedagoger anger i enkäten.

Tillfälle till upptäckter och lärande

Vissa arbetslag har diskuterat sig fram till en *gemensam avsikt* med omsorgssituationer. Det är inte enbart frågan om ett moment som måste genomföras. Man har *strukturerat* situationerna efter intentionen att barn skall göra upptäckter och lära. Tanken är att dela upp barnen så att de ges tid och utrymme till lärande. Det lärande som avses är ofta färdigheter. Pedagoger uppmuntrar barnen att försöka klara saker själva, som att ta på sig ytterkläder och att tvätta sig.³⁹ Barn skall enligt de vuxna få möjlighet att ta egna initiativ och upptäcka sin egen kompetens. Inte minst viktigt är att de skall utveckla en känsla för den egna kroppen. Även samtalet kan betonas, ofta i en avsikt att hjälpa barn förstå begrepp, benämna föremål och det som sker. Vuxna kan också ställa frågor och ibland samtala om annat utanför den aktuella situationen.

Få barn att förstå

Samspel i omsorgssituationer kan vara väsentliga för att hjälpa barn att förstå ord och begrepp, men också för att bekräfta barns upplevelser och utveckla en dialog. Med hjälp av ord och gester kommunicerar vuxna för att få barn att förstå. Sammanhanget blir viktigt för barns förståelse av sin värld.

Före lunch byter en vuxen blöja på barnen. Hon tar ett barn i taget till det lilla skötrummet. Hon pratar med barnen. Med stöd av pedagogen klättrar de upp på skötbordet på en trapps-tege. Hon håller vissa barn om ryggen, andra iakttar hon noga då de klättrar upp själva:

Jerry (2;5) kommer med Ann-Charlotte, pedagogen. Hon håller honom i handen. De är ensamma i skötrummet. Han klättrar upp för stegen. Den vuxna står tätt intill. "Såå ja och hej och hå vad bra det går. Vad bra! Vad duktig du är", uppmuntrar Ann-Charlotte. "Haaa, duktig kille",

³⁹ Främst rör detta de äldre småbarnen. Däremot hjälper man ofta de yngsta barnen.

berömmar hon. "Haa", instämmer Jerry och ler. Han verkar van att klättra och lägger sig genast på rygg på skötbordet. "Nu skall vi snart äta middag Jerry", berättar pedagogen. Jerry iakttar observatören. Ann-Charlotte skrattar lite. Hon tar av honom. "Oj, du har faktiskt två tröjor, nej tre. De måste vi ta bort. Vaaa?" Hon småpratar med Jerry och han imiterar henne och upprepar ibland vad hon säger. "Då blir ju du jättevarm", berättar den vuxna och böjer sig fram över Jerry. "Rarm", säger Jerry. "Ja, varm blir du", fortsätter Ann-Charlotte. "Bi du", upprepar han. "Ja, det blir du", bekräftar pedagogen. Han gnider sig i ögonen. "Är du trött? Vi skall sova efter maten. Det blir skönt", berättar Ann-Charlotte. Hennes röst är lägre nu. Hon tar fram en ny blöja. "Hej och hå", säger hon, nu med lekfull röst. "He hå", replikerar Jerry. "Hej och hå", upprepar pedagogen och skrattar. Han imiterar henne på nytt. "Jaha", säger pedagogen avslutande och fortsätter: "Strax är Jerry klar." Han reser sig och hon knäpper byxorna. Jerry klättrar ner från stegen med stöd från den vuxna. "Du har så bråttom Jerry", förmanar hon. De går hand i hand in till de andra barnen.

Samspelet är lugnt, vänligt och nära. Pedagogen tycks inte ha bråttom. Hon berömmar Jerry, bekräftar att han är trött och kan bli varm. Hon småpratar och iakttar honom. Hennes röstläge varierar, men vänligheten finns kvar hela tiden. "Vi byter på barnen före lunch för att undvika stress efter maten", förklarar pedagogen. Den vuxna hjälper i huvudsak pojken, men hans initiativ ges också utrymme. Främst tycks pedagogen vara inriktad på samspel och samtal. Vi kan särskilt lägga märke till den emotionella närheten och *turtagandet* i kommunikationen mellan dem. Vi kan jämföra med intoning, ett begrepp som psykologen Daniel Stern (1991) har utvecklat. Intoning betyder att barn och vuxen ömsesidigt samspelar och följer varandras tonfall och emotionella uttryck. Ett liknande sätt att förstå samspelet är att se det som möten mellan livsvärldar. Den vuxna och pojken i exemplet ovan möter varandra som två delar av samma helhet. De går in i varandras världar, bekräftar och korrigerar varandra (Merleau-Ponty, 1962; se även Bengtsson, 1993).

Även om vuxnas strävan är att ta fasta på den konkreta situationen för att hjälpa barn att förstå vissa begrepp, lyckas pedagogerna inte alltid med sin avsikt. Då kan kamrater skyn-
da till hjälp:

Pedagogen tar med sig några barn ut i hallen. Setare (1:3) får en keps som den vuxna tar ner från hyllan. "Var e skorna", frågar den vuxna. Hon sitter på huk framför Setare, nära henne. Setare pekar på mössan. "Nej skorna", berättar den vuxna och pekar på Setares fötter. "Skorna, kan du hämta dom!", upprepar pedagogen. Setare tycks inte förstå. Så kommer Nebi (2:9) med Setares skor. "Men titta nu kommer Nebi med dina skor. Dom kom nästan av sig självt. Va bra!", menar pedagogen. Hennes röst är ljus.

Pedagogen sitter på huk, samtalar och skyndar inte på flickan. Hon upprepar och pekar, väntar och försöker få Setare att förstå. Genom att be flickan hämta skorna försöker hon utmana flickans förståelse. Den vuxna kan också få reda på om hon förstår ordet 'skor'. Situationen blir en naturlig stund för lärande där kamraten också får en viktig roll.

Nya upptäckter

Vuxna kan syfta till att barn lär, inte bara av den aktuella situationen, utan också att de förstår eller upptäcker förhållanden som kan vidga deras perspektiv:

En pedagog frågar Andreas (2:6) om han vill gå ut. Det vill han och pedagogen säger: "Då kan du få sitta på pottan först, så behöver du inte ha blöja ute." Andreas ler och springer iväg och sätter sig på pottan. En annan pedagog följer med honom dit. "Vad duktig du är", berömmar hon Andreas när han har kissat på pottan. Andreas bär försiktigt iväg pottan och tömmer den i toaletten. Sedan spolar han. Pedagogen frågar Andreas vart kisset kan ta vägen när man håller det i toaletten och spolar. Andreas vet bestämt att kisset rinner iväg i ett rör, och de samtalar en stund om vad som kan hända med spolvattnet sedan.

Den vuxna visar att Andreas är en person som kan göra egna ställningstaganden, hon bemödar sig att fråga pojken om han vill gå ut. Hon ger förslag som hon motiverar för honom. Andreas visar å sin sida att han är van att själv agera i denna situation. Han tömmer pottan och spolar. Pedagogen utvidgar situationen och samtalar med Andreas om något bortom här och nu. De pratar om vad som kan hända med vattnet när man har spolat.

Stödja barns initiativ

Pedagoger kan nyttja omsorgssituationer för att ge barn möjlighet att själva klara att utföra saker. Istället för att tala om för barnen vad de ska göra, frågar de vuxna vad barnet ska göra härnäst eller om barnen kan eller vill göra det som pedagoger avser.

Efter frukosten följer en pedagog med Göran (1:8) till tvättrummet. Pojken får en pall att stå på vid tvättstället. Pedagoger ger Göran en tandborste och tandkräm. Hon visar hur han kan sätta på vattnet själv. Medan Göran borstar sina tänder kommer Anders (2:7). ”Vi kan borsta tillsammans”, säger Anders och ställer sig på pallen bredvid Göran. Pojkarna tittar på varandra och skrattar medan de borstar sina tänder. De turas om att ta vatten på tandborsten. Pedagoger hjälper dem att borsta färdigt tänderna, och hon säger: ”Göran har inte så många tänder som du har Anders.” Pojkarna gapar och tittar i spegeln och på varandra och jämför sina tänder.

Pedagoger uppmanar Göran att titta i spegeln för att han skall se om han behöver tvätta sig runt munnen. Göran tvättar sig länge, långt efter att Anders är klar och har gått därifrån. Han ser nöjd och road ut, där han står och koncentrerat känner på vattnet som rinner. Han provar att stoppa vattnet med händerna. Enrico (2:5) kommer och ställer sig bredvid Göran. Pojkarna börjar leka med vattnet och skrattar. När de tycks vara klara säger pedagoger: ”Oj, vad rena och fina ni är!” Hon uppmanar pojkarna att torka sig: ”Då gäller det att hitta handduken.” Göran är osäker på vilken handduk som är hans. Pedagoger visar på textrem-sorna som sitter ovanför handdukarna: ”Där står det Göran och där står det Enrico.” Mitzo (3:0) har också kommit och hon pekar på alla namnen över handdukarna, medan pedagoger läser vad det står.

När Göran har torkat sig, försöker han att hänga upp handduken själv. Han står länge och är mycket koncentrerad, när han om och om igen försöker att få handduken att hänga på kroken, men det lyckas inte. ”Är det svårt?”, frågar pedagoger, som sitter på huk bredvid och iakttar Görans försök. Hon visar att det finns en annan krok som kanske är lättare att hänga handduken på. Göran provar igen. När han fortfarande inte klarar det på egen hand, visar pedagoger hur han kan hålla i handdukshängaren: ”Om du tar den från framsidan, vi gör så”, förklarar hon. Nu lyckas Göran hänga upp handduken och han går belåten iväg till lekrummet och börjar att leka.

Pedagogers strategi är att vara *handledare*. Hon finns i bakgrunden, stödjer barnens initiativ, och visar på olika saker de

kan fundera över. Pedagogen avvaktar i stället för att själv ingripa, då Göran provar och misslyckas med att hänga upp handduken. Till slut visar hon honom alternativ och bidrar till att han själv lyckas med sin föresats.

Pedagoger stödjer barns initiativ på olika sätt. Vid blöjbyte kan barn själva få klättra på en stege till skötbordet. De kan tillfrågas om de vill sitta på pottan innan de får en ny blöja. Arbetet sker på barnens villkor och med utgångspunkt från att de skall vara aktiva. Barnen kan också få vuxna att förstå att barnen vill genomföra momentet på sitt eget sätt. Barns meningsskapande ges prioritet.

I tvättrummet sitter pedagogen på huk intill barnen, uppmuntrar och stödjer dem genom att ge förslag på hur de skall göra.

”Och så munnen Setare. Så, nu får du torka dig på handduken. Nu är det Tures tur.” Pedagoger lyfter upp Ture på pallen. Setare (1:3) torkar sig på tröjan. ”Men du ska ju torka dig på handduken, här är din handduk”, fortsätter den vuxna vänligt. Hon tar fram handduken och torkar Setare, men flickan vill inte. ”Jasså, du vill torka själv. Förlåt,” säger pedagoger med ångerfylld röst, och hänger upp handduken. Men Setare torkar sig inte. Istället håller hon händerna bakom ryggen. ”Men du är ju våt”, invänder den vuxna och rör vid flickans händer. Setare tittar på sina händer, men torkar sig inte.

Pedagoger försöker hjälpa barnet, men upptäcker att flickan inte vill. Då ”backar” den vuxna, ber om ursäkt och visar att hon har förstått att flickan vill klara av att torka sig själv. Men Setare vill inte torka sig alls. Pedagoger visar att flickans händer är våta, men insisterar inte utan accepterar hennes val. Pedagoger är nära, sitter på huk och iakttar flickan.

Synliggöra barns kompetens

Omsorgssituationer kan nyttjas till att stödja barns egna val, men också deras kompetens. Barnen uppmärksammas då på att de lyckas.

Då den vuxna har arbetat med några barn i en liten grupp, hjälper hon barnen i hallen. Hon småpratar med dem. Hon uppmanar dem att ta på vissa kläder själv och försöker få dem att upptäcka att de lyckas.

”Titta du kunde ju!”, säger pedagogen uppmuntrande till Lisa.

Pedagoger visar också lyhördhet för att barns upplevelser kan skilja sig i olika situationer. Vid ett tillfälle kan vuxna stödja ett barns försök att klara av sina föresatser, i en annan situation gäller det att ta hänsyn till att barnet just då varken orkar eller har lust.

Yalda (2:8) ska ta på sig ytterkläder för att gå ut på gården. Hon tar själv fram sina ytterkläder och tar på sig dem. Galonbyxorna är svåra, men hon klarar av att ta på dem med stöd och uppmuntran från en pedagog. De lägger galonbyxorna på golvet och pedagogen visar hur flickan kan sätta sig och stoppa i fötterna och dra i ett byxben i taget. ”Kommer det några fötter?”, frågar pedagogen intresserat, när Yalda drar i ena byxbenet. ”Kolla, vad bra! Där kommer några fötter!”, utropar pedagogen när flickan får fram sina fötter ur byxbenen. ”Titta, du kunde själv!”, berömmar hon Yalda. Medan barnen håller på att ta på sig sina kläder är det flera barn som ropar ”Jag kunde!” och ”Kolla, jag kan!” och liknande, och pedagogerna bekräftar och berömmar: ”Ja visst kan du!” och ”Ja, du kan jättebra!” Enrico (2:5) visar stolt att han har lyckats knäppa hängslena på sina galonbyxor själv, och Mitzo, (3:0), ropar: ”Bravo!” och klappar förtjust händerna. En pedagog visar Anders (2:7) hur han kan göra för att knäppa hängslena på sina galonbyxor. ”Titta, vad bra det går när man hjälps åt!”, säger hon glatt när Anders lyckas knäppa båda spännena. Anders går nöjd och glad iväg för att ta på sig sina stövlar.

Pedagogerna bekräftar entusiastiskt barnens erövringar. Nästa dag är Yalda mycket dämpad. När det är dags att gå ut, sitter hon stilla på bänken med sina ytterkläder i knät, och vill inte ta på sig själv, när pedagogen uppmanar henne att göra det. Pedagogen hjälper då Yalda på med kläderna, trots att hon vet att flickan klarar att göra det själv. Genom att inte hålla fast vid intentionen att flickan ska klä på sig själv visar den vuxna respekt och lyhördhet för Yaldas upplevelse. Det tyder på en medvetenhet om att barns behov skiftar inte bara mellan olika barn, utan också mellan olika situationer. På så sätt förhåller sig pedagoger dynamiskt till omsorgssituationerna och till barnen.

SITUATIONENS KARAKTÄRISTIK

Även om pedagoger kan ha ambitioner att stödja barns lärande i omsorgssituationer kan sammanhanget få ett förlopp som både kan möjliggöra och hindra dessa ambitioner. Det är inte ovanligt att en situation inleds med nära samspel och lugn och att barnen tillåts pröva själva, men allteftersom fler barn blir klara och samlas i rummet uppstår trängsel och konflikter. På samma gång kan det motsatta observeras. En påklädnings-situation kan först ge ett kaotiskt intryck, barn som går fram och tillbaka, kläder ligger överallt, konflikter bryter ut och ljudnivån är hög, för att sedan avslutas med lugnt och vänligt småprat mellan en vuxen och några barn. Barnen är på väg ut:

Fem barn finns i hallen, som är långsmal och trång. Ett mindre rum gränsar till hallen. Där hänger några krokar med barnens kläder. Pedagogen samtalar med Dick (3:1) om bilder som hänger på väggen. De är till för att Dick skall få grepp om vad som händer under dagen. Den vuxna frågar vad bilderna föreställer och var man är nu i denna tidskarta, men Dick tycks inte förstå. Pedagogen uppmuntrar nu de äldre barnen att klä på sig. Edit (3) sitter på golvet och försöker ta på sig. Bella (2:6) får sina kläder av den vuxna och börjar ta på sig. Vid ytterdörren sitter Nisse (3:0) på golvet med ryggen mot dörren och benen utsträckta. Han är påklädd. Dick är intill. Han skriker högt. Amelia (1:2) som är intill med den vuxna blir ledsen. "Nej, Dick!", säger pedagogen bestämt. "Nu blir ju Amelia ledsen. Titta!", uppmanar pedagogen. Dick böjer sig fram och kramar Amelia. Strax efter går Amelia klagande därifrån.

Allteftersom barnen blir färdiga ställer de sig i kö vid dörren. Dick är arg, han vill stå före Nisse. "Nej Dick! Fel!", påpekar pedagogen och håller hindrande armen emellan. Dick klagar. "Nej, nu står Nisse före Dick", fortsätter den vuxna. Hon låter vänlig, men bestämd. "Nu är det Nisse som får gå ut först. Varsågod Nisse", fortsätter pedagogen. Nisse går ut. En vuxen är ute och tar emot barnen. Nu är det sju barn i den trånga hallen. Silva (1:4) gråter och tittar efter sina kläder. Hon ser dem inte. "Titta Silva, där", berättar pedagogen och pekar in i det andra rummet, men Silva hör inte, hon gråter. "Silva, lyssna! Där är dina kläder", fortsätter den vuxna samtidigt som hon är fullt upptagen med att hjälpa andra barn att ta på sig och ta fram kläder. På golvet ligger Mehmet (2:9) med benen utsträckta rakt framför sig. Hans overall ligger på golvet. "Hur går det med overallen? Går det bra Mehmet?", frågar pedagogen. Hon sitter på huk. Bella (2:6) gråter och den vuxna går till henne och frågar vad hon vill. Bella får sin snuttefilt. Tina (3:7), som har en tunn klänning, får hjälp av pedagogen att ta på sig andra kläder. "Du

kan ju kanske inte ha klänning”, säger hon vänligt. Tillsammans letar de efter byxor till Tina bland hennes byteskläder. Tina tar på sig byxorna själv. Den vuxna sitter nu på golvet. /.../

Situationen i hallen är intensiv och rörig. Ljudnivån är hög. Flera barn är ledsna, andra går fram och tillbaka i den trånga hallen. Pedagogerna är lugna och vänliga och tar tid på sig. De barn som vill får ta på sig själva. I huvudsak syftar aktiviteten till att få barn att ta på sig, hjälpa de som behöver och att reda ut konflikter. I slutet av påklädningsituationen sker följande:

Nu har fler barn gått ut. Pedagogen samtalar med Mehmet om hur gammal han är, samtidigt som hon hjälper honom på med stövlarna. En lång stund pratar hon med honom. Nu talar de om Ronja. Mehmet berättar att Ronja gömmer sig och den vuxna frågar vidare om var Ronja bor, varför hon är rädd etc. Mehmet berättar och pedagogen frågar intresserat. ”Du vet att Mia [om sig själv] har inte Ronja på sin TV”, säger hon. /.../

Efter en stund kommer Dick in. Han håller fram händerna och säger högt: ”Där, där!” Pedagogen tar om hans händer och säger med ett vänlig tonfall: ”Vad kall du är Dick. Där ser du, du måste ha vanter.” Dick försöker berätta något med hög röst. ”Nej där, nej där”, invänder han. ”Har du sand?”, frågar pedagogen som inte förstår. ”Nej dit”, berättar Dick ivrigt och håller fortfarande fram händerna. ”Är du röd på händerna”, frågar den vuxna. ”Dit! Dit!”, fortsätter Dick intensivt. ”Vill du tvätta händerna?”, fortsätter den vuxna. Dick ser nu nöjd ut och går med pedagogen till toaletten. Han tvättar sig och springer glad ut igen. /.../

Då det är möjligt nyttjar pedagogen stunden till ett samtal med Mehmet. Hon ställer frågor till honom och får honom att berätta. Hon är intresserad och målinriktad i samspelet med pojken. Pedagogen är också noga med att försöka förstå Dicks avsikt och lyckas efter en stund. Situationens förlopp varierar och är till stora delar rörig och antagligen svår för vissa barn att överblicka, men rymmer också möjligheter till samtal och närhet, vilket pedagogerna tar fasta på.

Anvisningar

Omsorgssituationer kan föranleda pedagoger att i huvudsak arbeta med anvisningar *till* barn, de vuxna instruerar barnen. Inte sällan sker dessa anvisningar på visst avstånd från barnen. De samspel som då förekommer går i första hand ut på att barnen skall utföra de uppgifter som de vuxna introducerar. Barnen ges litet eller inget utrymme för att själv bidra. De förväntas i stället agera efter vuxnas instruktioner:

När barnen ska gå ut, går alla barn och vuxna ut i hallen samtidigt. Det blir trångt och rörigt. De barn som för tillfället inte får hjälp av någon vuxen, går omkring i hallen. Emanuel (2:10) leker att han kör motorcykel. "Sluta nu Emanuel! Nu vill jag inte höra mer ljud från dig! Sätt dig nu och kissa!", säger en vuxen bestämt. "Gå och ta på dig, istället för att stå här och babbla!", instruerar en annan pedagog när Emanuel är klar på toaletten.

Pedagogen ger tydliga anvisningar. Det gäller att kissa och ta på sig och inte att leka eller "babbla", som pedagogen uttrycker det. De vuxna är fokuserade på att få barnen att utföra de moment som de anser är viktiga. Kanske handlar det om att tydliggöra för barnet att lek inte skall ske vid detta tillfälle. En annan tolkning kan vara att vuxna har erfarenhet av att just detta barn gärna förlorar sig i lek och därför behöver tydliga anvisningar för att bli klar och snabbt komma ut till en lektund ute på gården. Ytterligare ett sätt att förstå situationen är att de vuxna kan uppleva att de behöver strama upp en aktivitet som är på väg att bli kaotisk. Förhållnings-sättet till barnen blir då att ge dem strikta anvisningar för vad som gäller. Ur ett barnperspektiv kan vi fråga oss vilken erfarenhet Emanuel får av pedagogens tolkning av hans "babbel".

Övergångar

Att nyttja omsorgssituationer till samspel och lärande tycks inte alltid vara främsta målet för vissa pedagoger. I stället förefaller deras ambition vara att bli färdig med toalettbestyr, påklädning eller måltider, för att barnen sedan skall övergå till

annat. Omsorgssituationerna fungerar då som övergångssituationer snarare än tillfällen som har ett värde i sig. De vuxna kan ha ett lugnt och vänligt förhållningssätt, men stunderna är ofta snabbt överstökade. Dilemmat för pedagoger kan vara att omsorgssituationen ”stjäla” utrymme från en aktivitet som planerats eller just då ges högre prioritet.

Denna dag är det ett fåtal barn i gruppen. Det är lovvecka och flera barn är lediga. Några är sjuka. Det regnar och de yngsta skall vara kvar inne. De har så svårt att röra sig i galonkläderna, menar pedagogerna. I hallen finns tre pedagoger och sex barn:

Lisa (2:6) som är äldst uppmanas att klä på sig. Under tiden klär de vuxna på de andra barnen. Vid ett par tillfällen hjälper de vuxna Lisa, men lämnar henne kort därefter att ta på sig själv. Pedagogerna klär på andra barn. Lisa tröttnar och går omkring i rummet i stället. Pedagogen säger samtidigt som hon tar fram Lisas overall: ”Du är så stor så du kan egentligen klara detta själv.” Hon lägger overallen på golvet och säger till Lisa: ”Se här, stick in benen här!” Lisa sätter sig och provar med ena benet, men fastnar med det andra. Hon tar ut benet, kikar ner i overallen, känner på den, men lyckas inte få i benet. Lisa blir arg och slutar. En annan vuxen, som klär på Nina (1:4), säger uppmuntrande: ”Går det inte Lisa! Försök igen!” Lisa försöker igen och kliver i byxbenen. Pedagogen uppmuntrar henne, men Lisa slutar och får till slut hjälp av en vuxen som tar på henne overallen.

Hur uppfattar pedagogerna denna situation? Trots att man är flera vuxna och få barn klär de vuxna på de flesta av barnen. Inte heller involveras de större barnen i att hjälpa de små. Vi kan tänka oss att påklädningen syftar till något annat, att gå ut. Då blir det viktiga för pedagogerna att hjälpa barnen att få på sig kläderna. Men hur skall vi förstå förhållningssättet till Lisa? Låt oss försöka sätta oss in i Lisas situation. I stället för att stödja Lisa genom att vara med henne, hjälpa henne då det kan behövas och samtala med flickan, lämnas hon och misslyckas också med sina försök. Pedagogerna gör ingen ansats att förklara för Lisa att de först tar på de små, för att sedan kunna vara med henne. Kommentaren om att Lisa är så stor så hon borde klara sig själv, blir i stället för en uppmuntran, en bekräftelse på att Lisa inte kan det hon egentligen borde klara. Frågan är om detta sätt att låta de större barnen ta på

sig medan man under tiden ägnar sig åt de små är avsett för att utmana barnens lärande. Kan det också vara så att barnen på så sätt underlättar situationen för de vuxna?

En intressant aspekt är att de barn som redan kan ta på sig själva ofta också uppmanas att göra det, medan vuxna många gånger klär på de barn som har svårare för detta moment.⁴⁰ Grunderna för ett sådant förhållningsätt är troligen flera. Det kan tyckas självklart att barn som inte klarar vissa aktiviteter får hjälp med dessa. Det är också lätt att förstå att det blir enklare för de vuxna, när de större barnen klarar att utföra vissa moment själva, särskilt i situationer av hög stress. Kanske har inte pedagoger reflekterat över denna problematik. Men frågan är vilka erfarenheter som barnen ges. Det finns paralleller till arbetet med barns språk, där vuxna tenderar att oftare samtala med de barn som redan har språket, än med de barn som är tysta eller har svårare att uttrycka sig.⁴¹ Självfallet skall barn som inte har utvecklat färdigheter eller förståelse stödjas i det, men det finns en risk att barns initiativ då inskränks snarare än att de utmanas att pröva sin förmåga. Omedvetet riskerar man att begränsa vissa barns erfarenheter. Kanske behöver också de barn som redan utvecklat den avsedda kompetensen, utmanas på ett annat sätt.

Omsorgssituationerna kännetecknas ibland av effektivitet, en strävan att få barnen färdiga så att man kan genomföra nästa moment. Barnen slussas till olika aktiviteter. Man tar några barn i taget, stänger dörrar mellan rummen och ”transporterar” barnen mellan rum och aktivitet. Situationen skall genomföras på ett smidigt sätt. De vuxna finns i närheten, tar snabbt av barnen och jobbar intensivt. De har organiserat arbetet på en *strukturell* nivå, där samtal och närvaro i barns världar knappast sker.

Då barnen kommer in från utevistelsen delar de vuxna upp sig. En pedagog tar emot barnen i entrén och tar av dem stövlar, galonbyxor och ove-

⁴⁰ Diskuteras även i kapitlet Kunskap och lärande.

⁴¹ Frågan berörs mer utförligt i kapitlet Kommunikativa samspel.

raller. Hon lägger kläderna på golvet. En annan pedagog tar emot barnen inne i hallen och uppmanar de barn som är klara att gå in och sätta sig för att ha samling. En tredje pedagog hjälper barnen i tvättrummet. Under denna situationen förekommer knappast någon kommunikation. Man samtalar endast kortfattat med barnen eller arbetar utan att prata. Barnen ges små möjligheter att ta initiativ eller pröva att klä av sig själva. Det gäller i första hand att få barnen färdiga.

Denna situation karaktäriseras av effektivitet och fungerar som en övergångssituation. Man utför arbetsuppgifterna rationellt, för att ”komma vidare” och göra något annat. De vuxna tycks inte se någon möjlighet att utnyttja sammanhanget för barns upptäckter och lärande.

Omsorgssituationer kan ibland sakna emotionella inslag. Pedagoger tycks då okänsliga för barns upplevelser eller behov av närhet i sammanhangen. I stället avgör de vuxna barnens behov:

I denna grupp sover barnen på olika tider under dagen, men det är pedagogerna som bestämmer om barnen ska sova eller inte. En pedagog har beslutat sig för att en flicka ska sova på eftermiddagen när hon nyss har kommit. Flickan vill inte sova. Hon ligger länge i sängen och gråter högljutt, innan hon till slut somnar.

Ett annat exempel på hur barnets behov möts av en (till synes) okänslighet från vuxna:

När ett barn har vaknat, ställs det direkt ner på golvet i rummet där de andra barnen är och leker. Under observationsdagarna sågs inget nyvakat barn sitta i en vuxens knä och pigga till.

Pedagogerna tycks inte se situationen som en stund för närhet. En pedagog berättar i intervjun att de i arbetslaget inte diskuterat på vilket sätt olika omsorgsmoment ska genomföras.

När pedagoger upplever en hög arbetsbelastning, fungerar omsorgssituationerna ofta som ”toppar” i arbetet, som det gäller att klara av så smärtfritt som möjligt. Situationer som påklädning, toalettbesök och lunch blir extra pressande i sig. Det är inte ovanligt med röriga och hektiska omsorgssituationer, speciellt då barnen skall gå ut eller kommer in. Det betyder inte att alla situationerna genomgående är kaotiska,

men att de vid en och ibland flera tillfällen genomförs med hög ljudnivå, konflikter och vuxna som koncentrerat arbetar med att snabbt försöka genomföra aktiviteten. I dessa fall nyttjas omsorgssituationer endast undantagsvis eller delvis till lärandesituationer. En reaktion på stressen kan bli att klara av momenten så smärtfritt som möjligt. En fråga som pedagoger ofta återkommer till och som självfallet också har betydelse i sammanhanget är tidsaspekten. Dilemmat för pedagoger är att man inte är full personalstyrka under hela dagen. Då står de vuxna inför problematiken att se till att omsorgssituationerna, exempelvis mellanmål och eftermiddagens blöjbyten, är avklarade innan kollegornas arbetsdag är slut. Vi kan föreställa oss att det då kan ligga nära till hands att omsorgssituationer blir en övergång till nästa aktivitet, snarare än ett moment med ett eget pedagogiskt värde.

Alla samtidigt

Hur omsorgssituationer fungerar har, som redan konstaterats, att göra med hur de organiseras. Det är inte alltid som pedagoger delar upp barnen. I stället vistas hela barngruppen samtidigt i hall och toaletterum, både när de skall gå ut och när de går in efter utevistelsen. Vid dessa tillfällen blir det trångt och rörigt i hallen. Medan vuxna hjälper några barn på med kläderna, går de andra barnen omkring, klättrar eller sitter på soffan och bänken, tänder och släcker belysningen. Det uppstår konflikter mellan barnen. Så här kan det gestalta sig:

Såväl när man ska gå ut eller in, tar de vuxna med alla barn samtidigt till tamburen och tvättrummet. Dörröppningen mellan hallen och matrummet stängs av med en träskiva, så att barnen inte kan komma ut från hallen. Ibland får barnen klättra på stegen till skötbordet, men ännu oftare lyfts de upp och ner. Över skötbordet hänger ett skåp, och på undersidan av skåpet finns olika bilder uppklistrade. Ibland samtalar pedagogerna med barnen om dessa bilder. De vuxna byter blöjor och tar på barnen ytterkläder "rutinmässigt". De barn som inte för tillfället får hjälp av en vuxen, går omkring, kryper eller sitter och väntar. Några barn försöker att ta på sina kläder själva. Det händer att något barn uppmuntras att ta på enstaka plagg själv, exempelvis mössan, men som regel kläs barnen på. Detta sker ofta utan kommunikation. Det gäller speciellt de yngsta barnen.

Situationen kan betecknas som rörig, och pedagogerna har sin uppmärksamhet riktad åt olika håll. De kommunicerar med varandra, med barn i närheten och med föräldrar och barn som kommer. Några barn får byta blöja på golvet, när det är upptaget på skötbordet. När barnen kommer in, uppmanas de att ta av sig skorna. För övrigt kläs de av och blir bytta på enligt ”löpandebandprincipen”.

Pedagoger diskuterar inte heller alltid omsorgssituationerna regelbundet, utan dessa tas upp vid behov:

Nej, inte så att vi planerar det varje vecka, men är det någon som säger att nu är det jobbigt när vi ska ta på oss och gå ut, vad ska vi göra för att det ska underlätta för oss. Då kanske man tar upp den här situationen. Eller om det är någonting annat när vi går och tvättar oss, så är det väldigt rörigt, hur ska vi göra?

Å ena sidan tycks omsorgssituationer inte vara organiserade med tanke på att ge utrymme för barns egna initiativ och lärande, eller som ett tillfälle till samspel och kommunikation mellan barn och vuxna. Pedagogernas fokus är riktat mot själva genomförandet av momentet, även om det finns variationer mellan pedagoger.

Å andra sidan kan pedagoger ha en ambition att förändra omsorgssituationer som de upplever stökiga och stressiga. Man skulle vilja dela upp barnen för att slippa alla konflikter som uppstår då många barn samlas på en liten yta. Vuxna kan berättat att de märker stor skillnad de gånger det är färre barn i tamburen. Ändå lyckas man inte att förändra sammanhanget:

Vi försöker dela på barnen. Vi tar de stora först, ... för de klarar ju sig ute längre, och klarar att ta på sig lite bättre själva också, ... man slussar ut dem med en personal efterhand. Det målet har vi, men det är inte alltid vi uppfyller det. ... Det är när vi hinner och när vi kommer ihåg att vi ska göra det. Ibland kan man vara lite stressad själv också och då kanske man glömmet av det. Man måste få in en rutin på det.

På frågan hur man tror att barnen kan tänkas uppleva tambursituationen berättar pedagogen:

Jag tror att förvirringen är total. De vet nog inte riktigt vad det är, om vi är på väg in eller ut eller så.

Pedagogen är medveten om att det är svårt för barnen att förstå sammanhanget. Den vuxna menar att barnen bör lära sig att ta på sig själva, men att situationen gör att de inte låter barnen försöka med detta:

Några barn försöker ibland så där, sätter in benet i armen och så där, men de brukar försöka. Men de minsta försöker ju inte, de tumlar ju bara omkring och flyttar på alla skor och ... Vi har inte tid att ha det tålamodet, att försöka att de ska ta på sig själva. ... Det kan jag inte säga att vi gör, utan det går mer på löpande band detta, tyvärr. Det är alldeles för mycket barn och alldeles för lite personal.

Vi kan ana en uppgivenhet inför en situation som skulle behöva förändras. Pedagogerna skulle vilja använda stunden till att lära barnen färdigheter, som att klä på sig, men hindras av brist på tid, av att barngruppen är för stor, de vuxnas raster och att de inte har arbetat sig samman ännu. ”Man har inte rutin på det”, som en pedagog uttrycker sig. De vuxna står också inför valet att förkorta vistelsetiden ute:

Men det är ju också synd. Men så är det faktiskt mycket det här med overaller och stövlar och mössor och vantar och när de har ”galonisar⁴²” och så. Det tar ju en otrolig tid att få av dem allt detta.

Även om situationen är pressad kvarstår frågan hur pedagogerna ser på omsorgssituationernas pedagogiska värde. De vuxna tycks inte se någon möjlighet att ta tid från någon annan aktivitet och låta påklädningen ta den tid som barnen behöver. Kan det vara så att de vuxna inte värderar situationen som en möjlighet till konstruktivt lärande, att hjälpa barn att upptäcka sin omvärld?

SAMMANFATTNING – ATT ANALYSERA OCH ORGANISERA OMSORGSSITUATIONER

Pedagogernas förhållningssätt i omsorgssituationer hänger samman med deras mål, men också med hur de upplever och organiserar sammanhangen *och* de möjligheter situationerna i

⁴² Galonbyxor

sig tycks erbjuda. Då pedagoger gemensamt har *utvecklat mål* som går utöver situationens här och nu, organiserar de sammanhangen efter en viss struktur och klarar för det mesta att hålla fast vid och genomföra de mål de har föresatt sig. Då pedagoger har inställningen att sammanhangen är viktiga för att främja barns erfarenheter, upptäckter och lärande används dessa också för att utveckla barnens kompetens på olika områden. Det intressanta är att detta förhållningssätt blir särskilt synligt i arbetslag där pedagoger har utvecklat en *gemensam strategi* för sin verksamhet. Däremot tycks omsorgssituationer i mindre utsträckning ges tid och utrymme eller syfta till ett lärande bortom här och nu. De arbetslag som på så sätt strävar med att utvidga barns möjlighet att lära, tillhör inte majoriteten av grupperna i denna undersökning.

Trots att vuxna har gemensamma mål, lyckas de inte alltid hålla fast vid sina strävanden att arbeta mot dessa. En motsägelse mellan avsikter och vad man genomför i praktiken blir tydlig här. Avstegen från intentionerna sker ofta i situationer då den struktur som vuxna har planerat av olika anledningar inte håller. Det rör sig oftast om att pedagogerna inte anser sig kunna påverka situationen, eftersom man har många barn i förhållande till antalet vuxna. En annan vanlig motivering är att någon av den ordinarie personalen är frånvarande, och att eventuella vikarier inte är förtrogna med arbetssättet.

Kan det vara så att pedagoger ser omsorgssituationer som potentialer för lärande, men ändå inte förmår att använda dem till detta? Kanske har man inte funnit redskap för att hantera situationerna i vardagen. Det har påpekats att omsorgssituationerna används olika beroende på sammanhang och pedagoger. En utmaning för pedagoger är att fundera över vad man vill med omsorgssituationerna, men också över bevekelsegrunderna för att de goda intentionerna faller. Eftersom omsorgssituationerna varierar i struktur, innehåll och det tidsutrymme som medges, måste de användas olika. I vissa sammanhang är det möjligt att arbeta med att utvidga barns värld, i andra finns mindre utrymme för detta. Dessutom är omsorgssituationerna olika till sin karaktär. Detta medger

olika former för samspel. Måltider har ett visst förlopp. I början gäller det att snabbt få mat, sedan följer en stund då samtal medges, och i slutet är barnen mer trötta och vill gå ifrån. Frukostar tycks ofta medge mer möjlighet till samspel. Då är det ofta färre barn och en lugnare stämning. Blöjbyten kan vara en situation för nära samspel, under förutsättning att man har lyckats organisera dem så att det ges möjlighet för två personer att samspela. Även tambursituationer kan ha varierande förlopp. Då barnen skall gå ut kan man starta med ett litet antal barn, men allteftersom fler barn blir färdiga blir situationen mer pressad. Fallet kan vara detsamma när barnen kommer in. Förhållningssättet till barnen är också beroende av hur situationerna ter sig för pedagogerna, på såväl gott som ont:

”De värsta stunderna på dagen är när vi skall gå ut”, berättar en pedagog och fortsätter: ”Vi bävar för vintern. Då man klär på någon och de andra väntar händer det ofta något. Skall man fortsätta att klä på någon eller skall man gripa in? Det blir ofta att man gör något mitt emellan. Det är ju inte bra.”

Upplever man situationen pressad, agerar man på ett visst sätt. En pedagog beskriver att i stressituationer händer det att de vuxna regredierar, det vill säga man faller tillbaka till gamla arbetssätt som man egentligen önskar överge.

Om vi plockar ut barnen för fort. Om vi vuxna frångår den plats där vi ska befinna oss, och så att man då, tar ut för många barn ute där, då blir det ju ett evigt tjtande, spring inte här, var inte där och då frångår man ju allt det här. Även vid middagen om man, om vi blir färdiga för sent, och så då blir det kanske att man lägger upp [maten] till dem till och med, utan att tänka sig för, och då spricker det ju fullständigt.

En förklaring är att då många barn och vuxna samlas samtidigt, blir det svårare att genomföra det som pedagogerna har föresatt sig. De tvingas att ha överblick. Fokus riktas åt olika håll och det nära samspelet med barnen upphör. Tidsfaktorn och utrymmet har en avgörande betydelse. Vissa aktiviteter måste bli klara inom en viss tid. Man är hänvisad till en begränsad plats och är ett visst antal personer som skall klara av situationen. Då villkoren blir övermäktiga försvinner också ambitionerna till en del. På samma gång kan detta förhåll-

ningssätt ”sitta kvar i kroppen” i andra sammanhang då situationen inte alls är så pressad.

Men pedagogen i citatet ovan sätter också fingret på en annan aspekt. *Organisationen* är speciellt viktig i just dessa sammanhang. Om vuxna inte följer sina föresatser, tar ut fler barn än man tänkt i tvätttrummet, eller befinner sig på fel plats faller de goda ambitionerna. Detta visar hur sårbara omsorgssituationerna är och att de ställer höga krav på pedagogers kompetens och lyhördhet för varandra och för det gemensamma arbetet.

Att organisationen av lokalerna är betydelsefull framgår också av undersökningen. I en förskola är skötbordet av en modell som fälls ner från väggen. Då skötbordet är nerfällt är det nästan omöjligt att komma fram till tvättställen. De barn som sitter på pottan riskerar dessutom att någon trampar på dem i det trånga utrymmet. Det nerfällda skötbordet är dessutom i höjd med huvudet på flera av barnen, vilket gör att de lätt slår i huvudet när de ska försöka komma förbi. Handdukarna hänger på väggen bakom och bredvid toaletten, vilket gör att det blir lätt kaotiskt när flera barn behöver torka sina händer samtidigt som ett barn sitter på toaletten. Vi kan lätt föreställa oss att detta utrymme skapar svårigheter för både barns och vuxnas möten.

Förena omsorg, fostran och lärande

Det kan finnas andra orsaker till att pedagoger, trots att de ofta talar om vikten av att utnyttja vardagens alla sammanhang till lärande, i praktiken inte alltid håller fast vid dessa ambitioner. Frågan är om detta också kan ha sin grund i synen på små barn och deras lärande och vad omsorgssituationer då kan bidra med i pedagogiskt avseende. Låt oss här granska relationen mellan omsorg och pedagogik.

Svensk förskola har sedan lång tid tillbaka strävat efter att förena omsorg och lärande. I läroplansförslaget betonas att ett

fruktbart möte mellan omsorg och pedagogik skapar förutsättningar för en pedagogisk miljö som på ett nyanserat sätt förhåller sig till barnet som ett subjekt (SOU 1997:157, s. 65). Det intressanta är att frågan om vad det innebär och hur det går till att skapa ett sådant möte knappast problematiseras. Varken i läroplanen eller andra dokument som anknyter till denna, diskuteras relationen mellan omsorg och pedagogik. Samtidigt har det i förskolans praxis funnits en föreställning att förskolan främst ska erbjuda de yngsta barnen en god omsorg i en trygg miljö. Lärande har ofta förknippats med äldre barn (se Johansson och Pramling Samuelsson, 2001).

Den sammanflätning av omsorg och pedagogik som anses betecknande för svensk förskola, kan förstås som en syntes av barnkrubban och barnträdgårdens verksamhet. De vårdande momenten, omsorgen, förenas med de pedagogiska, riktade mot lärande. Omsorg och pedagogik kan också förstås i termer av kvinnliga respektive manliga drag. Pedagogiken kan traditionellt ses som en manlig arena, dominerad av män. Den syn på kunskap som tidigare dominerat pedagogikens domän har varit instrumentell och prestationsinriktad. Forskning och teoribildning inom pedagogiken har i första hand utförts och utarbetats av män. Kunskapsområdet omsorg representerar det kvinnliga. Typiska omsorgsyirken domineras av kvinnor, av kvinnliga roller och positioner. Prototypen för omsorg är den goda modern, som tar hand om och vårdar. Omsorgen representerar det kvinnliga, det subjektiva och irrationella som inte har sin plats i pedagogiska sammanhang. Motsvarande synsätt kan också ses mellan förskola och daghem, där förskolan av tradition varit mer pedagogiskt orienterad medan daghemmet varit mer omsorgsinriktat. I detta kan vi förstå att den innebörd som omsorg har i förskolans kontext har en stark förankring i de vårdande momenten, men också i den emotionella närheten (jfr. Johansson och Pramling Samuelsson, 2001).

Historiskt tycks pedagogiken också vara högre värderad, omsorgen har ansetts tillhöra de yngsta barnen och de lägst utbildade i förskolans verksamhet. Barnskötare, med den lägsta

utbildningen och den lägsta lönen, har traditionellt arbetat med de yngsta och mest "omsorgskrävande" barnen. Förskollärare däremot har i första hand ägnat sig åt de äldre förskolebarnen där verksamheten ofta antas innehålla mer pedagogiska inslag. Att omsorg har en pedagogisk innebörd har inte heller betraktats som självklart, lika lite som omsorg har haft en plats i pedagogiken. Ett konkret uttryck för att pedagogikens plats hos de yngre barnen inte alltid har varit självklar finner vi i Familjestödsutredningen (1978). Här föreslogs att förskolans verksamhet skall organiseras i åldersintegrerade barngrupper, vilket motiveras av att de yngre barnen då också skulle få del av förskollärarnas större kunskaper när det gällde pedagogik.

Att pedagoger i förskolan tidigare visat prov på en skepsis mot att små barn skall vara i förskolan har flera studier vittnat om (Familjestödsutredningen, 1978). I ett utvecklingsprojekt (Palmérus, Pramling och Lindahl, 1991) riktat till pedagoger verksamma i småbarnsgrupper, gav de vuxna inledningsvis uttryck för att omsorg och vård var viktigast i arbetet med de små barnen. Pedagogiken kom i andra hand. I slutet av projektet däremot, såg de vuxna en helt annan möjlighet att utnyttja omsorg och rutiner pedagogiskt. Nu inbegrep de vuxna pedagogiken i omsorgen.

Av ovanstående framgår en väsentlig problematik. I ett historiskt perspektiv förstår man att omsorgssituationer främst förknippas med emotionell närhet och vård och i mindre grad med lärande. Dessutom är de yngsta barnens behov av omsorg tydligt, de behöver omvårdnad. Föreställningen att lärande sammanförs med äldre barn och är något annat än omsorg, kan vi också känna igen även om denna undersökning visar att en förändring börjar skönjas. Dessutom är våra kunskaper om små barns lärande ännu i sin linda, även om forskningen inom detta fält på senare år har utvecklats (se Stern, 1991; Sommer, 1997; Lindahl, 1996; Johansson, 1999; Månsson, 2000).

Med utgångspunkt i dessa aspekter blir det lättare att förstå att relationen mellan omsorg och lärande inte är självklar för pedagoger verksamma bland små barn. Trots att svensk förskola av tradition betonat omsorg och pedagogik är begreppen omgärdade med föreställningar som snarare skiljer än förenar dem.

Omsorgssituationer – kvalitetsmätare

Omsorgssituationerna är som redan poängterats, av flera skäl känsliga "kvalitetsmätare" för verksamheten med de yngsta barnen. De är viktiga inslag i vardagen för barn och vuxna. De berör barns primära behov och kan till sin karaktär medge närhet, kommunikation och samspel. Omsorgssituationerna kan utmana färdigheter av olika slag med allt vad det innebär av att pröva att klä på sig, få i sig maten, använda redskap och göra bedömningar av olika slag. Stunderna utgör en intimitet, en kombination av att tillfredsställa primära behov och närhet. Inte minst är omsorgssituationerna sammanhang som såväl implicit som explicit gestaltar en rad förgivettagna värderingar för samvaro och fostran. Dessutom är omsorgssituationerna olika till sin karaktär vilket medger olika former för samspel. Omsorgssituationerna inbegriper alltså å ena sidan en rad olika moment som kan ge tillfälle till lärande, närhet och omsorg. Det som sker runt dessa sammanhang skulle på ett "naturligt" sätt kunna kopplas till olika innehållsliga mål i läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998). Å andra sidan är stunderna känsliga eftersom de ofta äger rum under tidspress, många skall göra samma sak – ofta samtidigt och på en liten yta. Situationerna kräver därför stor skicklighet och medveten planering av vuxna.

Undersökningen visar att synen på barn och barns lärande har stor betydelse för hur dessa situationer organiseras, precis som annan verksamhet i förskolan. Tydligt är att omsorgssituationer är känsliga moment som lätt kan bli till pressade situationer för såväl barn, som pedagoger. Det krävs därför att dessa ägnas särskild uppmärksamhet och planeras noga.
Speciellt bör pedagoger utveckla kompetens i att kombinera

emotionella samspel med att se och utnyttja den potential till lärande som finns i sammanhanget. Det har redan framhållits att lärande för små barn är nära förbundet med samspel och möten mellan livsvärldar. I omsorgssituationer kan pedagoger hjälpa barn att förstå sin omvärld och utveckla olika kompetenser.

Pedagoger och deras chefer vittnar om att villkoren för verksamheten har förändrats och att resurserna minskat. Pedagogerna beskriver i enkäterna att de har kompetens för att genomföra sina mål, men att villkoren är de stora hindren i verksamheten. Kanske är omsorgssituationerna just ett exempel på detta, eftersom de är känsliga för faktorer som barnantal, lokaler och tillgång till vuxna. Det finns därför fog för att uppmärksamma den press som pedagoger berättar om, särskilt i dessa sammanhang med de yngsta barnen. Samtidigt kan vi fråga oss om det är hela förklaringen. *Undersökningen visar dessutom att omsorgssituationer är särskilt beroende av vuxnas kompetens av samma anledning som de är känsliga för yttre villkor.* Sammanhangen kräver mycket av vuxna. Framför allt pekar studien på att omsorgssituationer fordrar stor skicklighet av pedagoger inte bara i hur man skall organisera, men också hur situationerna skall genomföras och vilket lärande, inte bara i den aktuella situationen utan också på sikt, som skall stödjas. Det gäller att analysera de olika omsorgssituationernas karaktär och granska vilka samspel och lärande som möjliggörs.

Forskningsinsatser riktade mot samspel mellan vuxna och barn i omsorgssituationer borde ge en god insikt i verksamhetens kvalitet, just med tanke på att situationerna är känsliga för såväl yttre villkor som pedagogers kompetens. Den stress som här förekommer bör ses som ett varningens tecken, speciellt då villkoren för verksamheten har förändrats så att resurserna minskar. Omsorgssituationerna är känsliga och viktiga för små barns lärande. Kommunerna har ett avsevärt ansvar för de minsta barnens pedagogiska verksamhet och att uppmärksamma dessa sammanhang i perspektivet av barns lärande på sikt.

Frågor till stöd för analys:

- Vilken syn på omsorgssituationer präglar vårt arbetslag?
Hur nyttjas omsorgssituationer i vår verksamhet för att stödja barnens lärande och vad uttrycker vi med vårt förhållningssätt? Hur förhåller arbetet i omsorgssituationer till vår långsiktiga gemensamma grundsyn och de mål vi har att sträva efter?
- Hur kan omsorgssituationer nyttjas till att stödja barnens samspel och vuxnas möten med barnens livsvärldar?
Hur kan verksamhet och lokaler organiseras så att villkoren medger samspel i mindre grupper? Vad är möjligt att förändra?
- Vilket lärande kan stödjas vid måltider, blöjbyten och påklädning? Hur kan omsorgssituationerna nyttjas till att främja barnens erfarenheter, upptäckter och lärande i den aktuella situationen, men också bortom här och nu? Hur kan vuxna skapa möten för lärande?

Etiska samspel och perspektiv

Ett av undersökningens syften var att undersöka vilka etiska frågor som gestaltas i verksamheten och på vad sätt som det sker. Vad är då etik?⁴³ På ett övergripande plan kan vi säga att etik handlar om hänsyn till själv och andra (Jarrett, 1991). I läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) framhålls bland annat att den etik som skall prägla förskolan skall hjälpa barn att utveckla omsorg om och hänsyn till andra människor. Vidare understryks att verksamheten skall ta vara på barnens förmåga till ansvarskänsla så att solidaritet och tolerans grundläggs tidigt.

I detta kapitel beskrivs de mål och arbetssätt för att utveckla barns etik som pedagoger uttrycker i intervjuer och i samspel med barnen. Underlag för analysen är frågor om vad pedagoger anser är viktigt att lära barnen avseende etiska värden och normer och hur de vuxna förhåller sig för att stödja detta lärande.

- Vad tar vuxna fasta på i barnens etik? Vilka etiska samspelsmönster mellan barnen uppmuntras? Vilka ageranden förkastas?
- Hur bemöter vuxna barn och vilken etik uttrycker de vuxna i detta möte?

Arbetet med etik är en viktig fråga i den dagliga förskoleverksamheten. Det visar sig i samtal och observationer att de flesta arbetslag är samstämmiga i att man vill lära barn hänsyn till

⁴³ Ordet etik (snarare än moral) används i läroplanen och företrädelsevis också här. I den mån ordet moral används här är det synonymt med ordet etik. Användningen av begreppen är inte självklara och kan förtjäna en mer utvecklad analys, vilket inte dock ges utrymme för i denna rapport. En vanlig åtskillnad är att se moral som handlingar och etik som reflektioner över handlingar (Jarrett, 1991). Den intresserade läsaren hänvisas för övrigt till Andersen (1997), Jarrett (1991), Lögstrup (1994) och Johansson (1999, 2001).

andra och att man också ständigt arbetar med denna fråga i vardagen. Speciellt vanligt är detta i icke-strukturerade sammanhang. Samtidigt framgår olikheter i vilka innebörder man lägger i begreppet hänsyn, i den etik pedagoger uttrycker och vad man uppmuntrar respektive begränsar i barns agerande.

Å ena sidan arbetar pedagoger med att vara *goda förebilder*, uppmuntrar *barns stödjande handlingar* och hjälper barn att *förstå andra* och att *uttrycka sina upplevelser*. Barn kan också uppmannas *gottgöra* den skada de har åsamkat kamraterna. I majoriteten av arbetslagen dominerar dessa arbetssätt. Å andra sidan kan vuxna *fördöma*, *hota* och *straffa*, då de uppfattar att barn bryter mot viktiga etiska värden eller normer. Vuxna kan också *undvika att agera*, både då barn kränker och då de stödjer varandra. Pedagoger kan ibland *hindra* barns omsorg om andra. Bland ett fåtal arbetslag är dessa strategier framträdande som helhet. I andra grupper är fördömanden, hot och undvikanden uttryck för enskilda pedagogers strategier men förhållningssätten visar sig i viss utsträckning även överlag och då i sammanhang av stark press.

Barns etiska upptäckter

I detta avsnitt skall vi granska vad pedagoger betonar att barn skall lära sig i etiskt avseende. Då riktar vuxna sitt fokus mot barnets agerande. Vissa aspekter är av betydelse, barnen skall förstå andra och lära sig hur de kan agera för att stödja andra. Värdet av andras väl är framträdande i den etik pedagogerna arbetar med att barn skall lära sig. Här framkommer följande teman:

FÖRSTÅ ANDRA	LÄRA GODA STRATEGIER
<ul style="list-style-type: none">• Andras känslor• Andras behov av omsorg• Visa medkänsla	<ul style="list-style-type: none">• Samtala• Kompromissa• Uppmärksamma barns omsorg• Alla får vara med• Dela med sig• Vänta på sin tur• Gottgöra

Förstå andra

En viktig del i att lära barn hänsyn till andra är att barn skall förstå andra. Pedagoger arbetar på olika sätt med att få barn att rikta sig mot kamraterna, upptäcka och förstå deras känslor, utsatthet och behov av omsorg. Vuxna strävar med att barn skall uppleva varandra positivt, förstå det goda barnen gör för sina kamrater. Barn skall dessutom förmås att känna medkänsla med andra.

ANDRAS KÄNSLOR

Pedagogerna försöker få barnen känsliga för andras känslouttryck, behov och önskemål, liksom hur andra barn reagerar på deras beteende:

Sanna (1:5) har nyligen börjat på avdelningen. När hennes pappa går iväg, blir hon ledsen. Pedagogen bär på Sanna som gråter. De går in i matrummet där flera barn sitter vid ett bord och målar. Namu (2:9) tittar på Sanna och säger: "Sanna gråter." "Sanna har inte varit här så länge, hon blir ledsen när pappa går", förklarar den vuxna. Pedagogen understryker även för Emanuel (1:8) att flickan är ledsen. "Sanna blir ledsen Emanuel, hör du det? Hon är ledsen", berättar den vuxna. Emanuel vänder sig mot Sanna och iakttar henne.

Den vuxna försöker få barnen att förstå att Sanna är ledsen och vad det kan bero på. Hon nöjer sig inte med att prata med det barn som visat intresse för Sanna, utan involverar också andra barn i Sannas upplevelse.

En strategi för att förstå andra är att hjälpa barn att fundera över hur kamraterna upplever deras agerande. Då pedagoger ingriper i konflikter kan man genom samtal uppmärksamma barn på kamratens upplevelse av situationen. Så här kan det gå till:

Just att de biter varandra, om vi tar det som ett exempel, att bara inte gå på och säga: "Fy, vad gjorde du! Usch vad du var stygg!" utan istället koppla över till den andra. "Ser du nu vad ledsen Per blev, nu när du bet honom. Hur tror du det kändes?" Att prata, ha ett samtal om det.

Pedagogerna menar att de lär barnen att reflektera, ”att fundera över saker och ting”, som en vuxen uttrycker det. Men här finns olika förhållningssätt. Ibland ligger det nära till hands att barn skuldbeläggs. En av pedagogerna berättar:

Det är ju många gånger när de bråkar, så frågar vi ju dem, ... ”Men varför är nu Johan ledsen här, eller varför gråter han nu? Beror det på att du har klappat honom eller varit snäll emot honom?”

Även om pedagogen vill få barnet att fundera, tycks hennes frågor mer röra sig om att barnet förväntas ge ett rätt svar. Det gäller att fundera över handlingen i termer av att vara snäll. Den avslutande frågan har ett dubbelt budskap, som kan vara svårt för barnet att förstå.

Vuxna lyckas inte alltid få barnen att förstå hur andra känner sig. Vid en lunch försöker pedagogen att få barnet att förstå den andres känsla. Vid bordet sitter pedagogen med Zakarias, Sture och Oskar:

Zakarias (2:5) drar i Stures (2:10) tröja. Sture protesterar. ”Nej, dja inte i min luva”, invänder han med stark röst. Pedagogen frågar om Zakarias kommer ihåg den gången då Oskar drog i hans Batmantröja och han blev jätteledsen. ”Ja”, svarar Zakarias. ”Så ont gör det på Sture också”, berättar den vuxna. Zakarias böjer sig nu fram, nära Oskar (2:10) och säger ilsket. ”Dumma Oskar! Inte dja i min tjöja.” ”Men det gör han ju inte nu”, invänder pedagogen.

Pedagogen försöker få Zakarias att förstå Stures upplevelse genom att han skall minnas sin egen erfarenhet av en liknande situation. Men det tycks som om det viktiga för Zakarias nu blir hans egen erfarenhet. Då han minns situationen blir han åter arg på Oskar.

ANDRAS BEHOV AV OMSORG

Vuxnas ambition är att få barn att upptäcka andras behov av omsorg och hänsyn. Pedagoger kan då förklara varför barn inte får göra på ett visst sätt, att barnets agerande innebär att ett annat barn får ont och blir ledset. Leken kan också nyttjas till att få barn att utveckla en sensitivitet för andras behov av omsorg. Några barn har suttit vid bordet i matrummet och målat:

När Namu (2:9), Zabene (3:0), Jens (3:4), Soran (1:8) och Azra (2:7) är klara med målningen, rusar de in i lekrummet. Glada springer de omkring och tjuter så högt de kan. Sofie, den vuxna, går förbi dem och fram till dörröppningen in till dockrummet. Hon söker ögonkontakt med barnen och säger med låg röst: "Det ligger några dockor här och sover. Då kan man inte skrika så högt." Barnen stannar upp och tittar på pedagogen. Sofie går in i dockrummet och barnen följer efter. "Oh, titta här ligger en docka som inte har några kläder! Hon fryser!", utbrister pedagogen med ett tonfall som uttrycker att det är synd om dockan. Hon ber barnen att leta rätt på lite kläder åt Anna, som dockan heter. De hjälps åt att ta på dockan. Dockrummet är nu en plats där både pojkar och flickor sätter igång att laga mat och pyssla om och mata dockorna. Namu sitter på en stol och håller en docka försiktigt i famnen, samtidigt som han matar dockan med "välling". När dockan har ätit färdigt, badder han ner den i en säng och stoppar om täcket ordentligt. Han sitter bredvid dockan och han böjer sig ner och pussar den god natt, sedan sjunger han lite för dockan.

Istället för att tysta ner barnen tar den vuxna tillfället i akt och låter omsorgen om dockorna bli till utgångspunkt för barnen att ta hänsyn. Med hela sitt agerande visar pedagogen att dockorna behöver tas om hand. Hon gör barnen delaktiga i omsorgen. Leken blir på detta sätt en del av pedagogers arbete med att utveckla barns omsorg om andra.

VISA MEDKÄNSLA

Vissa pedagoger betonar att de vill att barn lär sig visa medkänsla. Barnen skall förstå hur andra känner det, fundera över kamraternas upplevelser och att andra kan känna smärta. Men det räcker inte, barnen skall också lära sig agera för att stödja en utsatt kamrat. Ett arbetslag berättar om hur de ser på empati som de menar att barnen skall utveckla:

Det är ju många nu som håller på med knuffar och biter. Så vi håller på att jobba mycket med att de ska känna att när man biter då gör det ju ont på den andra. Men det får man ju ta när det är, här och nu. Det är ingenting man kan prata om på en samling en månad, och sedan tro att oh, nu känner alla liksom empati, utan det får man ju ta precis när det händer.

Hur detta kan ta sig uttryck i vardagen visar följande observation:

Yakub (1:9) ramlar och gråter högt. Den vuxna lyfter upp honom. Ture (1:1) tittar på Yakub och pekar. "Ja, titta Ture", bekräftar pedagogen, "det gör ont, vi får blåsa, blåsa på huvudet på Yakub." Pedagogens röst är deltagande. Hon blåser på Yakub och håller om honom. Ture tar ett par steg fram mot Yakub, som nu har slutat gråta.

Pedagogen tar fasta på Tures intresse för kamraten. Hon bekräftar att det gör ont och involverar honom i kamratens situation. "Vi får blåsa", säger hon. Den vuxna visar på att det gäller att också handla, att göra något och försöker få Ture delaktig i det. I intervjun bekräftar pedagogen sin tanke med detta förhållningssätt. Hon menar att det gäller att visa medkänsla och att agera:

Ja, det här att visa medkänsla. Ja, om någon gör illa sig att, oj, oj, oj och blåsa lite och krama lite. Ja precis, och även då uppmuntra de andra att göra det om de ser att det händer någonting.

I det här arbetet är det viktigt att barnen lär sig att känna igen och visa olika känslouttryck, som exempelvis glädje och ilska. I följande exempel försöker den vuxna få barnet att fundera över vad han kan göra för att få kamraten glad igen.

När Hans (2:0) knuffar och slår Abdulla (1:5) med en bok, sätter sig den vuxna på huk bredvid Hans. Med ett tonfall som försöker väcka Hans intresse säger hon: "Hans, titta på Abdulla. Titta vad ledsen han blir när du gör så!" Hans tittar på Abdulla och ser tankfull ut. "Kan du göra så att han blir glad?", frågar pedagogen. Hans tittar igen på Abdulla. "Ska vi göra så han blir glad?", upprepar hon när Hans har iakttagit Abdulla en stund. Hans kramar Abdulla, som slutar gråta. "Så, nu är det bra", säger den vuxna. "Titta Hans, nu är Abdulla glad igen. Han fick en kram", konstaterar pedagogen och uppmärksammar åter Hans på hur hans beteende påverkar Abdulla.

Inledningsvis arbetar pedagogen med att få Hans att iaktta sin kamrat. Hon hjälper honom att tolka vännens ansiktsuttryck och att kamraten är ledsen. Hans får sedan fundera över vad han kan göra för att få kompiserna glad igen. Dessutom markerar den vuxna att vännen blir glad då Hans har kramat honom. Tonvikten läggs på att försöka få kamraten glad, snarare än att fokusera på den negativa handlingen.

Lära goda strategier

Pedagogerna arbetar med att lära barn goda förhållningssätt i samspelet med kamraterna. Då barn har åsamkat kamrater smärta understryker de vuxna att det gäller att också ge dem handlingsalternativ. Avsikten är att hjälpa barn att utveckla strategier för vad de kan göra i stället. Barnen förväntas lära sig strategier som att *samtala*, *samarbeta* och *kompromissa*, *dela med sig*, *vänta på sin tur* och *respektera andras vilja*. Barnen uppmanas även att *gottgöra* den skada de åsamkat sina kamrater, exempelvis genom att be om förlåtelse för sitt agerande.

SAMTALA

I arbetet med att lära barn hänsyn till andra ingår att hjälpa barn att i konflikter uttrycka vad de vill och att ta hänsyn till vad kamraterna önskar. *Samtalet* blir väsentligt. Pedagoger resonerar med barn om det som sker. Deras strävan är att barn skall lära sig att själva lösa konflikter genom att berätta om egna och lyssna på andras önskningar:

När vi börjar lära barnen att de måste lösa konflikterna, då talar vi ofta till barnen och säger ... ”Ja, om inte du vill nu att han ska göra så mot dig, då får du säga det till honom och så får han lyssna.”

Pedagoger kan uppmana barnen att berätta för varandra vad det är de vill, så att den andre ska förstå det. Exempelvis kan man säga: ”Om du inte vill att han ska ta din bil, så kan du säga det till honom, så att han förstår det.” Vuxna tar däremot inte ställning till de etiska aspekterna av konflikten. Avsikten är snarare att barnen själva skall förhandla och resonera. Genom att dra paralleller till hur barnen vill att andra skall göra, förväntas de gradvis förstå hur de själva skall agera i konflikter. Målet är att barnen själva skall komma överens. Innehållet i konflikten tycks däremot underordnat.

Här följer ett exempel på hur de vuxna försöker hjälpa barn att se samtalet som en viktig strategi. Det gäller att fråga kamraten om lov:

På golvet sitter Lisa (2:6) och leker med en bil. Hilda (2:2) tar bilen från henne. Lisa försöker ta tillbaka bilen, men Hilda håller den bakom sig. ”Du får nog ge dig”, förklarar den vuxna vänligt till Hilda. ”Kan du ge den till Lisa!”, uppmanar hon. Men Hilda lämnar inte bilen ifrån sig. ”Kan du inte det?”, fortsätter pedagogen att be Hilda. Nu försöker Lisa på nytt ta bilen från Hilda. Hon drar i bilen, men Hilda släpper inte taget. Den vuxna sitter nära barnen och har ögonkontakt med dem. ”Lisa, du kan be Hilda. Det är mycket bättre”, förklarar pedagogen nu med uppmuntrande, avspänd röst.

Pedagogen försvarar Lisas rätt till bilen, men utan att själv ta ifrån Hilda leksaken. Den vuxna utgår ifrån att Hilda skall förstå och frivilligt lämna tillbaka bilen. Hon berättar att strategin som Lisa använder, att försöka ta tillbaka bilen, inte är så bra utan att det i stället gäller att prata och att be om bilen. Pedagogerna tycks uppleva att genom att själv agera på ett visst sätt, att påpeka att vissa förhållningssätt är mindre bra och att andra är bättre, kommer barnen att förstå hur de skall agera.

KOMPROMISSA

En strategi kan vara att försöka få barnen att medla och kompromissa, särskilt i konflikter om saker. Då kan byteshandel vara en god väg:

Det här med dockvagnarna som de alltid slogs om i början. ... Nu kan den ene gå vid sidan och hålla i. Det är ju en sådan sak som har blivit en utveckling av att man har varit med och styrt upp i leken då. Liksom det här att man kan byta saker, det har barnen också lärt sig att man kan göra. De säger: ”Kan vi byta?”, och så byter de en rak mot en svängd bit när de bygger med järnvägen.

Barnen erbjuder kamrater en annan sak i ersättning för en leksak de gärna vill ha. De vuxna menar att barnen lär sig att förhandla. Det sker genom att de vuxna är aktiva, går in i leken och hjälper barnen att hitta förhandlingsstrategier. Pedagogerna tänker sig att de är förebilder. Genom att resonera med barnen förväntas de ta efter de vuxnas agerande och lära sig att kompromissa.

UPPMÄRKSAMMA BARNS OMSORG

Pedagoger arbetar med att utveckla barns etiska strategier genom att visa på barnens omsorg om varandra. Då barn stödjer varandra uppmärksammar vuxna det och poängterar det för barnen.

Det är dags för samling. De barn som vill, går fram till en hylla och hämtar var sitt "gosedjur" eller någon annan leksak, som de sedan kan sjunga om på samlingen. Barnen sätter sig därefter i en ring på golvet.

Jens (1:9) vill först ha Pippi Långstrump-dockan, men den har redan Eigil (1:10) tagit. Fia (2:0) har tagit två gosedjur, ett lamm och en hund. När Jens inte får Pippi Långstrumpdockan, vill han ha lammet som Fia har. Han försöker att ta det, men Fia vill inte släppa lammet ifrån sig. Pedagoger ber Jens att inte ta lammet från Fia, utan att istället fråga henne om han kan få det. Sedan vänder sig den vuxna till Fia och frågar om Jens kan få lammet. Fia sitter tyst och tittar på lammet och hunden som hon har i knät, och så tittar hon på Jens. Efter en liten stund ger hon lammet till pojken. Jens ler. "Det var snällt av Fia att lämna ifrån sig lammet", berömmar den vuxna.

Den vuxna berättar för Jens att han inte skall ta lammet. I stället kan han fråga Fia. Pedagoger hjälper honom till en strategi som han kan använda och visar samtidigt respekt för båda barnen genom att samtala med dem. Hon försöker inte övertala Fia eller få henne att lämna ifrån sig dockan. I stället överlämnar hon avgörandet till flickan. Hon berättar sedan för de andra barnen om det goda Fia gör.

ALLA FÅR VARA MED

Ett spänningsfält i etiken är relationen mellan individuella och kollektiva intressen. Pedagoger kan visa för barn att man kan ta hänsyn till hela gruppen *och* till barns individuella behov. I nästa exempel försöker pedagoger få barnen att upptäcka att gruppen är viktigare än deras egna önskningar. Samtidigt visar hon respekt såväl för individen som för gruppen. Å ena sidan finns en ambition att barnen skall vara generösa och tillåta

varandra att vara med i leken, å andra sidan vill pedagogen att de skall ha rätt till sin egen lek:

Oskar (3:1) och Sture (2:11) slåss. Pedagogen tar pojkarna i famnen. "Vad gör ni? Hallå!", säger hon och fortsätter: "Varför blev ni osams?" Den vuxna vänder sig till Sture. "Är det din bil?", frågar hon. "Ja", svarar Sture och sätter sig på bilen. Den är stor nog för barnen att sitta på och har ett flak. "Ja kan inte köja", klagar Sture. Sofia (2:6) och Oskar har satt sig där bak. "Har ni frågat Sture om ni får åka med?", frågar pedagogen. Hon har nu Oskar i knäet. "Ja får åka med", säger Sofia. "Inga ban (barn) får sitta här. Baja Fia", invänder Sture bestämt. "Ni får stå vid busshållplatsen och vänta på bussen, så kanske ni får åka med", föreslår pedagogen. Oskar sparkar på Sture. "Men du kan inte sparka på Sture när han skall köra bil", invänder den vuxna förmanande. "Nehej!", instämmer Sture med eftertryck. Han ser kränkt ut. "Skall vi leka med borgen, Oskar?", föreslår pedagogen, nu med inbjudande röst. "Sofia, kom, vi leker med borgen", fortsätter hon. Nu försöker Sune (2:10) sätta sig på Stures bil. Sture protesterar och den vuxna invänder: "Kom nu Sune, vi går och leker med borgen. Sture vill leka ensam. Du får leka med mig i stället."

De fyra barnen går med den vuxna till borgen i andra delen av rummet. Sune vill springa tillbaka, men hejdas på nytt av pedagogen. "Sune, du vet att Sture vill köra själv. Då kan man inte bara gå dit och sätta sig. Du vet ibland vill ju du bara sitta på lastbilen och köra själv. Då vill ju du inte att andra skall vara med. Sture kanske tröttnar snart på att leka ensam", fortsätter hon. Barnen är nu i en vrå av rummet. De sätter igång leken. Efter en liten stund kommer Sture springande. "Ja vill vaka me", säger han ivrigt. "Har du kört färdigt nu?", frågar den vuxna. "Ja", säger Sture.

Pedagogen försöker få barnen att visa respekt för Stures vilja, att han vill leka själv eller med Sofia. Samtidigt ger hon förslag, som skulle kunna öppna upp för de andra barnen att vara med i leken, men utan resultat. Då ger hon barnen alternativet att leka med henne i borgen. I intervjun samtalar vi om denna situation, vad pedagogen ville och vad hon tänkte sig att barnen skulle kunna lära eller upptäcka:

Jag tänkte så här att han, ... han gör ofta så, Sture, att han ska ha allting. Så ska han vara själv och så ska han köra den där. Och det är klart de andra vill ju vara med och åka där. Då sa jag: "Fråga honom om ni får det." Det ville han inte.

Och då tänkte jag om. Då gör vi någonting annat, så får han köra den bilen själv. För det är ju inte särskilt roligt att sitta där själv och köra egentligen. Det tror inte jag, men just då ville han det. ... Men han blev ju kvar där själv i bilen och han tyckte inte att det var kul. Han kom till oss sedan och då sade jag så här till honom: "Var det inget roligt att åka bil själv. Nej, sa han. Nej, vill du hellre vara med oss då och leka? Ja sa han då."

På frågan om vad Sture kan ha lärt sig berättar den vuxna:

Jag vet inte, hoppas han lärde sig något. ... Att det kanske är roligare att leka tillsammans, för han vill ofta ha saker själv. ... Jag försöker få dem att dela med sig så att andra kan vara med. Men många gånger försöker jag säga "Ni kan fråga om ni får vara med", för jag tycker det är en bra väg. ... Jo, för att annars om man bara skall hålla på att bråka sig in så blir det aldrig någon bra lek. Man har respekt för den som leker också.

Pedagogen tänker sig att barnen kan ha lärt sig att man inte bara går på och slåss, barnen kan fråga kamraten. Hennes strategi är att visa respekt för Sture. Samtidigt vill hon att han skall upptäcka att det inte är så roligt att leka själv och att ha saker för sig själv. Det kan vara roligare att leka tillsammans än att hålla fast vid egna rättigheter. Hon vill ge de andra barnen handlingsalternativ och försöker få Sune, som inte accepterar Stures vilja, att jämföra med sina egna upplevelser. På så sätt menar hon att han kan förstå.

DELA MED SIG

Pedagoger uppmuntrar barnen att dela med sig. Ibland tillåts barnen att ta med sig egna leksaker till avdelningen. Pedagogerna ser detta som ett sätt att utveckla samhörighet och genositet hos barnen:

Barnen vill ta med sig saker hit också, ... och det talar vi ju om för föräldrarna: "De får ta med sig saker hit." Ja, vi har inte det här att du får inte ta med dig egna saker. ... De vill gärna visa, det förstår jag också att man vill visa det här man är glad för ..., men man måste räkna med att de andra barnen också tycker att det här är spännande. De måste få lov att titta på det, känna på det ... Vi tycker att det måste vara naturligt någonstans. ... att det blir samspel, det blir ge och ta. Det är många bitar som är lättare för barnen sedan i livet när man blir lite större, att vara

generös. Man blir själv bemött därefter också. Någon annan är generös mot mig om jag är generös.

De vuxna menar att genom att barnen samspekar om sina egna och andras saker, lånar ut och får låna andras kommer de att även senare i livet vara generösa. Pedagogerna arbetar samtidigt med att stödja barnens rätt:

Ute på gården sitter Nicko (3:0) i sandlådan och gräver. Plötsligt får han syn på att Petra (3:1) cyklar omkring på hans cykel längre bort på gården.

Nicko pekar på sin cykel och visar en pedagog som sitter bredvid att Petra har tagit hans cykel. Pedagogen bekräftar att det är Nickos cykel, och hon förklarar att Petra tycker att cykeln är fin och att hon bara ville provcykla den lite. "Går det bra?", frågar hon Nicko och kramar om honom och pussar honom. Nicko säger att Petra får låna cykeln och han fortsätter att gräva i sandlådan.

Den vuxna stödjer båda barnens utgångspunkter, men hjälper pojken att förstå Petras längtan efter cykeln. Nicko tycks acceptera dessa grunder för att låna ut sin cykel. Pedagogen avbryter inte flickans lek med cykeln trots att det är någon annan som äger leksaken. Samtidigt visar hon också respekt för pojken, ber om hans tillstånd att låta Petra låna cykeln. På så sätt får Nicko möjlighet dels att själv besluta, dels att göra gott.

VÄNTA PÅ SIN TUR

Många pedagoger framhåller att barn skall lära sig att kunna vänta på sin tur. På så sätt lär de sig också att respektera andra. Exempelvis lär man barn vänta på sin tur genom att låta barnen stå i kö till tvättrummet:

När man ska gå och tvätta sig på toan, så tränger man sig inte före alla andra där då, utan man ställer ju sig ju där man kom. Då väntar man ju till det blir min tur. ... Och de tycker det är roligt att stå i kö. "Det är jättekul, för nu är det min tur." ... Vi har ju en mening med det. Kön behöver inte vara spikrak. Det behöver inte vara tyst i kön, men ändå att lära sig att vänta på sin tur.

Barnen får lära sig att vänta på sin tur och respektera andra i många sammanhang såsom i samlingar och måltider, men också när det gäller att lyssna när någon annan talar. Pedagogerna menar att de försöker stödja de barn som inte vanligtvis pratar att uttrycka sig och delta i samtalet. Det är accepterat att barn inte alltid vet vad de skall svara direkt. Man visar att man väntar och tillåter att personen får tänka en stund. På så sätt visas också hänsyn till att barn är olika. Barnen uppmanas att göra sina röster hörda.

Att vänta på sin tur kan vara viktigt för att lära barn att de inte skall vara framfusiga. Så här berättar en pedagog:

De får faktiskt lära sig att vänta, att nu är det den före dig och du får vänta lite. ... Sedan när de ska få mat, likadant, att de får också vänta. De tar ju inte maten själva. Vi försöker ju här inne ibland att de får ta. Men det är likadant där, att de får ju faktiskt vänta lite.

Motivet till att barnen skall lära sig vänta på sin tur är:

Att de [barnen] inte ska bli framfusiga och ja, dumma mot varandra helt enkelt. För det är ju så i samhället idag att alla ska vara framåt, men de kan faktiskt lära sig att vänta.

Att vänta tycks upplevas som ett gott lärande, barnen lär sig att de inte kan vara först. Den vuxna understryker att i samhället gäller det att vara framåt. Detta vill pedagogen motverka, genom att barnen får lära sig att vänta.

GOTTGÖRA

Då barnen har gjort någon annan illa, tagit saker från en kamrat eller på något annat sätt åstadkommit något ont mot andra är det viktigt att de får rätta till det hela igen. En strategi är att be om förlåtelse, en annan att också försöka trösta kamraten:

Om de rycker till sig saker från någon annan eller putter någon annan. Att de får gå tillbaka och lämna tillbaka grejer och på ett fint sätt då fråga, att man ber. "Du får fråga om du får låna saker istället." ... Om

man går fram och putter någon som ramlar och blir ledsen. Att man tar den andre och säger: "Du får be om förlåtelse och kanske klappa på kinden istället." Vi försöker, även med de små, att de hellre får klappa eller något sånt. De som inte har språket med sig.

Liknande förhållningssätt uttrycks i följande situation.

Pedagogen synliggör följderna av handlingen och försöker få den "skyldige" att rätta till sitt agerande:

Efter samlingen, som man avslutat med en frukttund, nyper Hampus (1:4) Kajsa (1:5) som börjar gråta. Pedagogerna går fram och sätter sig på huk framför barnen. "Nej Hampus, man får inte nypas!", säger hon med eftertryck. "Se här", hon tar tag i Hampus och håller honom nära Kajsa. "Se här, klappa Kajsa! Kan du krama Kajsa?", uppmanar pedagogerna lite uppfordrande. Hon håller Hampus nära Kajsa. "Kan du krama Kajsa? Klappa Kajsa!", fortsätter hon och berättar sedan att Kajsa blir ledsen: "Man får inte nypas", förklarar pedagogerna bestämt. Hampus klappar Kajsa som dock protesterar efter en liten stund. "Nu tycker Kajsa att det räcker", förklarar den vuxna, tar barnen i var sin hand och går mot tvättrummet. "Nu går vi och tvättar oss."

Pedagogens strategi är att visa för Hampus vilka konsekvenser hans handling har för Kajsa. Den vuxna försöker tydliggöra Kajsas upplevelse av hans handling. Hon berättar vad Hampus bör göra nu, klappa henne och krama henne. Dessutom framhåller den vuxna att Kajsa upplever pojkens handlingar på olika sätt, hon blir ledsen när han nyper henne och hon tycker att det räcker när han klappar henne. Pedagogen visar tydligt sin reaktion för Hampus och försöker också få honom att uppfatta Kajsas upplevelse. Hennes strategi är att hålla honom nära Kajsa och att han själv skall agera för att rätta till situationen igen. Frågan är om Hampus förstår varför han skall krama Kajsa.

För vissa vuxna är det viktigt att lära barnen att säga förlåt. På så sätt menar de att barnen tänker över vad de har gjort.

Vi vill att de ska gå och säga förlåt till varandra om de har gjort någonting, så att det är väl just att de får reflektera över vad som händer. De får tänka till vad som händer om något blir galet.

För en del vuxna är det så viktigt att barn kan tvingas att säga förlåt. Så här kan det gå till:

En dag går alla iväg till biblioteket. På vägen dit stannar de till vid en lekplats. Per blir arg på Tomas, som står i vägen för honom, och han klämmer Tomas hand hårt, så att Tomas blir ledsen. En pedagog går då fram till Per och uppmanar honom att säga förlåt till Tomas, och säga att det inte var meningen. Men Per vill inte det. Pedagogen förklarar bestämt för Per: ”Då får du sätta dig här tills du säger förlåt. Hade det varit något annat barn, så hade de fått det. Gå nu och säg förlåt, eller sitt här! Bestäm själv!” Per säger hastigt och motvilligt ”förlåt” till Tomas, och så får han gå i väg och leka igen.

Pedagogen driver igenom sin föresats att Per skall säga förlåt mot sin vilja. Han uppmanas att säga förlåt utan att den vuxna problematiserar hur situationen kan vara för den andre. Handlingen blir en ”lösen” för att få tillstånd att vara med och leka igen. Frågan är vad Per lär för etiskt förhållningssätt av det. Lär han sig hänsyn eller att acceptera vuxnas regler för att klara sig ur situationen?

Vuxnas etik

I detta avsnitt skall vi ägna oss åt hur den etik som de vuxna ger uttryck för då de arbetar med att stödja barns etiska upptäckter. De strategier som framkommer är att vuxna arbetar med att vara *goda förebilder*, att med ord och handling tydligt visa var *gränserna* går för vad som är rätt och fel och att pedagoger ibland *undviker* eller *hindrar* barns etiska strävanden.

Då det gäller vuxnas förhållningssätt visar sig teman som:

GODA FÖREBILDER	SÄTTA GRÄNSER	UNDVIKA ETISKA KONFLIKTER
	• Påföljder- hota och fördöma	• Inte se barns omsorg

Goda förebilder

En vanlig strategi, som de vuxna menar är viktig i arbetet med att lära barn hänsyn, är att vuxna själva är goda förebilder. Pedagogerna betonar sin egen betydelse som modell för barnen.

”Att vi visar att vi bryr oss om varandra. Månar om varandra. Barnen märker om vi inte kommer överens”, berättar den vuxna och poängterar att det också gäller att använda ett vårdat språk.

Om vuxna agerar gott mot varandra, märker barnen det och lär på så sätt hur de själva skall vara mot varandra. Om vuxna bryr sig om varandra ”smittar” det av sig på barnen. ”Skall barnen lära sig respekt måste också vi visa varandra respekt”, berättar en pedagog. Inte bara imitation ligger till grund för denna tanke, barnen förväntas dessutom kunna generalisera och omvandla ett agerande i ett sammanhang (vuxnas etik) till sitt eget agerande med kamraterna i ett annat sammanhang.

Sätta gränser

Pedagoger framhåller att det gäller att markera tydligt för barnen var gränserna går för vad som är rätt och fel. Det kan man göra genom att hindra barnen från att fortsätta sitt agerande eller på annat sätt tydligt visa att så här får man inte göra:

Pedagogen och Jens (2:2) bygger ett torn. De bygger med stora legoklossar och rasar sedan tornet. Jens är förtjust och ivrig. Så bygger de igen. Sabina (2:4) kommer och knuffar omkull tornet. ”Nehej”, invänder pedagogen bestämt och tar Sabina i armen och tittar på henne. ”Du måste titta så de andra inte får dom i huvudet”, förklarar hon. Hennes röst är stark och hon suckar. Jens bygger nu igen och Sabina och Paulina hjälper till. Jens protesterar, men pedagogen invänder: ”Men dom hjälper ju dig. Låt dom hjälpa dig!”

Barnen är ivriga, de drar i legobitarna och välter tornet. Jens kastar en legobit och blir bestämt förmanad av den vuxna. En annan pedagog erbjuder flickorna att läsa saga. ”Det var bra”, påpekar den vuxna. ”Det var på gränsen nu”, fortsätter hon menande.

I exemplet ovan kan vi följa hur pedagogen och Jens bygger ett torn tillsammans. Då ett annat barn rasar tornet hindrar den vuxna henne bestämt. Samtidigt gör hon flickan uppmärksam på konsekvensen av handlingen. Flickan skall se om klossarna kan komma på de andra barnen. Underförstådda budskap finns också i pedagogens förhållningssätt. Hon suckar och tycker att det är bra då flickorna går. Orden: *Det var*

på gränsen är riktade till den andra vuxna, men handlar om barnen. Här tycks gränssättning viktig. Dilemmat för pedagoger är troligen att hindra att någon kommer till skada *och* att visa för barnen att agerandet inte accepteras. Ur ett barnperspektiv återstår frågan vad barn kan lära om etik, om den vuxna hade ställt frågor och i stället försökt att få barnen att fundera över situationen.

PÅFÖLJDER – HOTA OCH FÖRDÖMA

I gränssättning kan vuxna arbeta med att framhålla vilka påföljder som barnen kan ställas inför. Avsikten är att få dem att upphöra med sitt agerande. Vuxna kan hota med att ta föremål från barnen om de använder sakerna på ett sätt som kränker andra. Pedagoger ingriper genom att hota med någon form av påföljd, exempelvis ”Om du gör så, så får du stanna inne” eller ”Du får inte göra så, då får du gå ut och lägga dig”. Att undanröja orsaken till konflikten genom att ta bort föremålet för barnens konflikt är en annan form av påföljd som vuxna kan hota med.

Pedagoger kan fördöma, inte bara barnens agerande, utan också ta avstånd från barnen själva. Till exempel kan barn som brutit mot normerna uteslutas från gemenskapen. Det kan som i följande situation, ske genom att barnet förpassas till att sitta på en stol, medan pedagogen talar om vad som gäller:

Elis (1:4) sitter på golvet i matrummet i ett litet utrymme mellan bokhyllan och matbordet. Det är trångt. Emanuel (2:10) som kör en dockvagn, försöker ta sig förbi. Han hoppar på Elis ben. ”Så gör man inte!”, ropar pedagogen Beatrice strängt och går in i tvättrummet. Emanuel går fram till Ninni (1:8) som sitter på en bil. Han tar tag i bilen och puttar bort Ninni, som börjar gråta. Beatrice går fram och tar tag i Emanuel. ”Nu är jag trött på dig!”, säger hon bestämt. Hon lyfter upp pojken och sätter honom i en stol vid matbordet, samtidigt som hon säger: ”Du får sitta här! Nu är jag arg på dig! Du får inte slå barnen! Du får inte slå barnen! Nu får du sitta här.” Hennes röst är skarp.

Vid bordet sitter Samita (2:0) och Miranda (2:5) och plockar med några leksaker. Den vuxna sätter sig på en stol intill matbordet och försöker göra fotavtryck i saltdeg med Elis fötter. Elis protesterar. .../ Efter en

stund går Samita och Miranda iväg från bordet. Emanuel blir ensam kvar. Han ropar på Beatrice och försöker klättra ner från stolen. "Bea, kommer mamma?", frågar Emanuel. "Sitt ner", svarar den vuxna och tillägger att hon måste gå till tvättrummet och hjälpa ett annat barn. Emanuel sitter kvar vid bordet och ropar flera gånger: "Kommer mamma?" Ingen av de båda vuxna som är i närheten svarar på Emanuels fråga. Det gör däremot Samita. Hon går fram till Emanuel och säger: "Mamma skolan." Emanuel spottar på Samita som går.

Emanuel försöker än en gång klättra ur stolen. Den här gången lyckas han. Han går ut i hallen. Beatrice möter Emanuel, tittar strängt på honom och frågar: "Fick du gå nu eller? Vem har sagt att du fick gå?" Hon tar med sig Emanuel in i matrummet och lyfter upp honom i stolen igen. "Du sitter här tills jag har pratat med dig, sa jag!", förmanar hon. "Nej!", protesterar Emanuel. "Jo, du sitter här tills jag har pratat med dig!", upprepar pedagogen. Hon sätter sig på en stol bredvid Emanuel och talar med ett uppfordrande tonfall om för honom hur han ska bete sig. "Emanuel, när du går ner på golvet och leker, så får du inte slå eller putta barnen. Du får klappa snällt, inte slå och putta. Inte slå och putta! Slår du barnen, får du sitta på stolen igen. Så gör man." Den vuxna klappar Samita som står bredvid och tittar på. "Klappa fint", förklarar hon. Emanuel gör likadant. "Såja, nu är du duktig. Så gör man, så blir barnen glada", avslutar pedagogen.

De vuxna arbetar här med att fördöma, hota och utesluta det barn som bryter mot värdet av att inte skada andra. Man utgår ifrån att pojken har slagit sin kamrat. Pojken tycks därigenom ha förverkat sin rätt att delta i det som sker, leka med saker och ingå i gemenskapen. Ur barnets perspektiv blir det synligt att Emanuel inte blir förstådd eller tagen på allvar. De vuxna gör inga ansatser att försöka ta reda på vad som hänt eller att försöka förstå och ta fasta på pojkens situation. Pedagogerna tycks inte heller känsliga för hans längtan efter trygghet, då han frågar efter sin mamma. De visar i stället att de har tröttnat på honom. Han uppmanas att sitta still tills den vuxna har förmanat honom. Kanske är de vuxnas avsikt att få Emanuel att på detta sätt lära sig att inte slåss. Har de vuxna erfarenheter av andra konflikter där han har varit inblandad som påverkar deras agerande i den nu aktuella situationen? Frågan är vilka värden de vuxna uttrycker och vad Emanuel och de andra barnen kan lära av sammanhanget? Även om den vuxna till sist talar om för honom att han skall klappa i stället för att slåss, blir det tydligt att vuxna arbetar

med ett förhållningssätt där hot och straff⁴⁴ förväntas leda till lärande om hänsyn.

Undvika etiska konflikter

Det förekommer att pedagoger inte uppmärksammar etiska konflikter mellan barnen. Genom att inte agera visar vuxna en acceptans för det som sker. Samtidigt förminskas vissa barns upplevelser.

När Ninni (2:1) slår Hassan (3:3), vänder sig Hassan till den vuxna och säger: "Han slåss!" Det kommenterar pedagogen genom att säga: "Han, Ninni är väl ingen han!"

Pojken söker hjälp hos den vuxna för att han har blivit slagen, men detta tycks pedagogen varken lägga märke till eller förstå. I stället noterar den vuxna att barnet formulerar sig inkorrekt och använder ett felaktigt personligt pronomen. Här följer ett annat exempel:

Namir (2:4) försöker putta ner Ninni (2:1) när hon sitter högst upp på rutschkanan. Ninni skriker högt med rädsla i rösten. Pedagogen sitter i soffan och tittar på. "Ninni, du är en riktig gnällspik", säger hon. Namir fortsätter att försöka få ner Ninni från rutschkanan, trots att hon skriker. Efter en stund lyckas han dra ner henne.

Flickans upplevelse reduceras till att hon är en gnällspik. Den vuxna visar på så sätt att det är tillåtet att agera som pojken gör, att dra ner Ninni från rutschkanan trots hennes protester, och att flickans känsla behöver man inte ta hänsyn till. Hur skall vi förstå den vuxnas agerande? Kanske är det så att pedagogen menar att flickans gråt är obefogad och att hon har erfarenheter av att flickan ofta gråter. Om det är den vuxnas föreställningar om hur flickan brukar vara som styr hennes agerande i stället för att fundera över hur barnet kan uppleva den aktuella situationen, kan vi fråga oss vad det i så fall för med sig för barns etiska upptäckter. I ett barnperspektiv är det lätt att föreställa sig den utsatthet som flickan kan känna i situationen.

⁴⁴ Se även kapitlet Kunskap och lärande.

I stället för att göra barnen uppmärksamma på andras perspektiv och upplevelser kan pedagoger avleda eller ignorera barnen:

Per (4:9) har gjort en raket av papper. Han har kastat iväg den. Raketen har blivit liggande på golvet. Kasper (2:0) får syn på raketen och plockar upp den. När Per upptäcker att Kasper har hans raket blir han arg och tar först ett hårt tag i Kaspers kind och rycker sedan till sig raketen. Kasper blir ledsen. En pedagog kommenterar händelsen genom att säga till Kasper att han får ta ett papper och göra en egen raket. Kasper går istället iväg och sätter sig på golvet och leker med en kulbana.

Pedagogen låter det som hänt passera utan att agera eller problematisera konflikten. Hennes lösning är istället att föreslå Kasper att göra en egen raket. Orsaken till det vet vi inte, men vi kan konstatera att de vuxnas strategier ibland är att undvika att agera i dessa sammanhang. Trots att konflikter ofta uppstår mellan barnen i vissa grupper, avstår pedagoger från att ingripa, kommentera eller problematisera konflikten. Att avstå att agera innebär också att ta ställning. Frågan är vems rätt vuxna stöder med detta förhållningssätt. Kan etiken då bli att den som är stark oftast lyckas att driva igenom sin önskan?

INTE SE BARNNS OMSORG

I situationer där stressen är stor tycks pedagoger inte alltid uppfatta barns omsorg om andra. En pedagog berättar:

Då man blir stressad, då kanske man glömmer bort att både ta tid och hjälpa dem ... många gånger är det så att det är vissa barn som alltid råkar illa ut. Och det är ju där man känner att då det är mycket och fullt med barn, att då hinner man inte.

Att det också handlar om hur situationer struktureras av de vuxna framkommer i följande situation. Barnen är i tamburen och tar på sig för att gå ut. Man har organiserat situationen så att alla barn samlas samtidigt i hallen:

Anti (1:7) har sina ytterkläder på sig och sitter i en vagn i tamburen. Yalda (3:4) och Dana (3:0) står bredvid vagnen. De klappar och pussar Anti trots att han protesterar och inte vill ha deras omsorg. Båda flickor-

na vill stå närmast Anti. De knuffar och spottar på varandra för komma åt den bästa platsen. Anti har en mössa som är knuten under hakan. Mössan har vridit på sig, så att ena öronlappen sitter framför ansiktet på honom. Anti kämpar emot och börjar gråta när flickorna försöker att vrida mössan rätt. Samtliga barn och vuxna befinner sig vid det här tillfället i tamburen. Det är trångt och rörigt, och ljudnivån är hög. De vuxna är upptagna med att hjälpa andra barn på med kläderna. Barnvagnen är vänd från pedagogerna och de uppmärksammar inte vad som sker.

Situationen är kaotisk. Flickornas avsikter, att visa kärlek och omsorg om sin yngre kamrat, blir i stället till en plågsam situation för pojken. De blir också ivriga och konkurrerar om hans gunst. Eftersom många barn finns samtidigt i hallen, blir det omöjligt för de vuxna att överblicka situationen. Det medför att pojken och flickorna lämnas därhän i sitt samspel. Viktiga situationer för att uppmärksamma och hjälpa barn till etiska upptäckter kan därmed gå förlorade.

Det händer också att pedagoger negligerar barn som försöker hjälpa ett annat barn. I vissa fall, som i exemplet nedan, kan man avbryta ett barn som visar omsorg:

Samita (2:0) sitter och pusslar. Namir (2:4) försöker hjälpa henne att lägga en pusselbit. Samita tycks inte ha något emot att Namir hjälper henne, men pedagogen säger bestämt till Namir: "Låt Samita pussla själv!"

I denna situation är det Samita, som är föremål för omsorgen, som den vuxna tar ställning för. Problematiken, som tycks viktig för pedagogen, är att Samita skall ges möjlighet att själv pussla. Den vuxna förefaller inte uppfatta Namirs agerande som ett uttryck för omsorg, utan snarare som ett övertramp i förhållande till flickan. Detta verkar däremot inte barnen bekymrade över. För barnen tycks pussla vara en social aktivitet, något att samspela kring, och för den vuxna synes pusslande vara av individuell karaktär. I detta perspektiv kan vi fråga oss vilken (eller vems) tolkning som skall gälla. Dilemmat som den vuxna har att hantera är flerfaldigt. Det rör sig om att försöka förstå bevekelsegrunderna för det egna agerandet likväl som att försöka förstå grunderna för barnens agerande. Även om vi kan acceptera pedagogens utgångspunk-

ter, kan vi fråga oss om det skulle kunna vara möjligt för henne att också förstå och beskriva pojkens agerande i termer av gott. Dilemmat för pedagogen blir då att också fundera över den moraliska utmaning som sammanhanget bjuder och vilket lärande av moral som hon kan stödja.

I observationer och intervjuer visar det sig att vissa pedagoger saknar strategier för att utveckla barns förmåga till omsorg om andra. Tvärtom uppmuntrar vuxna, till synes omedvetet, barnens ovilja att dela med sig och bidrar till konkurrensen mellan barn. När barnen inte vill äta upp sin mat händer det att vuxna insisterar att de måste äta upp. Motivet som ges är att något annat barn eller ett troll kan tänkas vilja ha maten. Liknande utspelar sig i tamburen:

Ett barn vill inte ta på sig sin overall och ett annat barn vill inte ha sina tofflor på sig. En pedagog upplyser barnen om att de måste akta sig så att inte ett annat barn eller någon av de vuxna kommer och tar barnets kläder.

SAMMANFATTNING – ETIK EN CENTRAL FRÅGA I VARDAGEN

I analysen av etiska samspel ställdes frågan om och hur pedagoger arbetar med barns utveckling av etik. Vilka värden och normer stöds av de vuxna i lek, måltid och samling?

Sammanfattningsvis kan sägas att arbetet med etik är en central fråga i den dagliga verksamheten. Som helhet visar pedagogerna ett stort engagemang för de etiska frågorna. Majoriteten av arbetslagen arbetar med att vara goda förebilder, uppmuntrar barns stödjande handlingar och eftersträvar att barn skall förstå andras behov av omsorg. Vissa arbetslag använder systematiskt leken för att stödja barns omsorg om andra. Å andra sidan kan vuxna använda sanktioner och förbud då de uppfattar att barn bryter mot viktiga värden. Vuxna kan undvika att agera och ibland hindra barns omsorg om varandra. Bland en minoritet av arbetslagen är de senare strategierna framträdande. I andra grupper kan dessa

vara uttryck för enskilda pedagogers förhållningssätt eller framgå i vissa sammanhang, exempelvis i pressade eller emotionellt laddade situationer.

Empati

Låt oss först stanna vid den del av pedagogernas arbete med etiska frågor som till stora delar bygger på att stödja vad de uppfattar som goda förhållningssätt hos barn. Respekten för barnet är en viktig strävan för de flesta vuxna. Stor vikt läggs också vid att barn skall förstå andras känslor. Man tar fasta på etiska konflikter och försöker hjälpa barn att fundera över kamraternas upplevelser. Empati är ett begrepp som flera pedagoger refererar till och vars innebörd man vill att barnen skall få en känsla för. Ofta tycks empati handla om att barn skall förstå andras känslor, men en del pedagoger framhåller också att barnen skall förmås *agera* stödjande för andra. Vi kan också relatera till läroplanstexten där det etiska uppdraget anges. Pedagoger har att hjälpa barn att utveckla förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation. Vidare skall barns vilja att hjälpa andra stödjas (Utbildningsdepartementet, 1998).

Här finns paralleller till psykologen Martin Hoffmans forskning (1987). Hoffman framhåller att det finns en relation mellan empatiska känslor och moral. Empatins ursprung är enligt Hoffman, biologiskt betingad. Empati är ett känslomässigt svar, mer relaterat till någon annans situation än den egna. Empatisk utveckling, empatiska känslouttryck och kognitiv utveckling är integrerade med varandra, menar författaren. Barns medvetenhet om andras existens sammanfaller med utvecklingen av empati och empatiska uttryck. I den första fasen skiljer barnet inte sig själv från andra. Barnet upplever obehag av andras obehag utan att skilja det från egna känslor. Så småningom differentierar barnet mellan sig själv och andra och börjar då förstå att andra upplever obehag, dock utan att förstå deras inre tillstånd, skriver Hoffman. Gradvis förändras känslan från att främst fokusera på sig själv till en känsla av

omsorg om den andre. Via inlevelse i den andres upplevelse, att känna en liknande känsla som den som är utsatt, utvecklas moral (a.a.). Relationen mellan empatiska känslor och moral är emellertid omdiskuterad. Eisenberg och Strayer (1987) ifrågasätter att det skulle finnas en koppling mellan inlevelse och moral. Insikten om den andres upplevelse av smärta kan likväl användas i syfte att skada som att stödja den andre (se även Damon, 1983, 1990; Blum 1994; Johansson, 1999).

Problematiken med begreppet empati är att det ofta används oreflekterat och att man då förutsätter att inlevelse i andras känslor automatiskt leder till moraliskt gott beteende. Detta tycks vara fallet för en del av pedagogerna i denna undersökning. Man tycks varken ha reflekterat över begreppet empati eller dess relation till moral. Snarare tar man innebörden i begreppet för given. Relationen till moral tycks också självskriven. Även i läroplanstexten förfaller tolkningen av och sambandet mellan empati och moral vara förgivettagen. Men det är inte alls självklart att barn, även om de förstår andras känslor, också tar hänsyn till dem. Barn kan mycket väl använda sin insikt om andras känslor för att kränka kamraterna (Johansson, 1999). Pedagogerna Eva Johanssons forskning visar att barn tidigt är medvetna om att de kan påverka andras känslor. Barnen utnyttjar denna insikt för att pröva gränserna för andras och markera gränserna för sin egen integritet (a.a.). Det finns anledning att uppmärksamma denna problematik. Sambandet mellan empati och moral är knappast enkelt. Det etiska värde som ligger bakom en känsla eller ett känslouttryck som smärta, vrede eller sorg är inte självklart för barn (kanske inte heller för vuxna) och blir således viktigt att synliggöra.

Andras perspektiv

Vuxna arbetar också med att få barn att förstå varandras perspektiv, även om pedagogerna inte uttrycker sig i dessa termer. Genom att hjälpa barn att uttrycka sina olika avsikter, kan andras perspektiv synliggöras. På så sätt sker en förskjutning

från att fokusera känslor till att förstå sammanhang och värden som ligger till grund för konflikten. Att barns etiska upptäckter utmanas i deras möten med varandra ger stöd för sociologen Ivar Frønes (1995) respektive psykologen William Damons (1990) tankar att barn i kamratrelationer "tvingas" att förhålla sig till andras perspektiv. De menar att konflikter ger möjligheter för barn att uppfatta andras perspektiv och att urskilja olika perspektiv. Så småningom framstår den andre som en person, någon vars perspektiv kan bli synligt, menar författarna. Johansson (1999) pekar på att små barn lär varandra om såväl gott som ont och att barnen är minst lika viktiga för varandras etik som de vuxna. Liknande resultat finner pedagogen Eva Johansson och etnologen Barbro Johansson (2003) som studerat skolbarns etik. Då det uppstår oenighet mellan barn om hur man skall eller bör handla är värden som rättvisa, rättigheter och andras väl ofta föremål för barnens diskussioner.

Detta sätt att resonera kan vi känna igen från pedagogerna i den här undersökningen. De tar fasta på levda sammanhang i vardagen, ofta konflikter mellan barn, och resonerar med barnen om deras olika perspektiv på situationen. Utan att göra anspråk på att barn skall *anta* den andra personens perspektiv eller roll för att agera etiskt "gott" (se exempelvis Hoffman, 1987; Damon, 1983, 1990), kan vuxna på så sätt skapa möjligheter för barn att verbalisera egna, respektive att möta och tolka andras perspektiv på etiska värden. Som tidigare påpekats, är det essentiellt att då problematisera de etiska värden som ligger *bakom* de olika perspektiv och upplevelser som uttrycks.

Flera arbetslag har inte formulerat några mål för det etiska arbetet. Det kan ha att göra med att begreppet etik inte är alldeles enkelt. Pedagoger berättar att man inte har diskuterat etiska frågor i arbetslaget, vilket också kan förklara att man har svårt att formulera mål för detta arbete. I intervjun menar några pedagoger att de inte riktigt kommit igång att arbeta med etiska frågor. En tolkning är att arbetet med barns moral ofta är så självklart att man inte har försökt beskriva det i termer av mål och strategier. Så här skriver ett arbetslag:

Särskilda mål har vi inte, däremot ingår det [arbete med etiska frågor] i den dagliga verksamheten.

En närmare granskning av de arbetslag som saknar explicita mål antyder att barns agerande inte alltid bemöts eller problematiseras av de vuxna vare sig då barnen stödjer eller kränker varandra. Vi kan tänka oss att detta har flera orsaker. Kanske uppfattar inte vuxna barns stöd eller kränkningar som viktiga ögonblick för barn att lära om etik. Kanske har vuxna inte heller någon idé om hur de skall agera och undviker därför sammanhangen. Vissa vuxna poängterar att barnen är för små för att förstå. Om pedagoger styrs av en föreställning att barnen är för små för att förstå etiska frågor kan följden bli att man inte tillmäter samspelen mellan barnen någon betydelse för deras etiska upptäckter. Dessa tankar anknyter till kognitiva teorier om hur barn utvecklar moral som traditionellt kommit att dominera forskning och pedagogisk verksamhet (jfr. Piaget, 1960; Kohlberg, 1976). För Piaget (1960), är det logiska tänkandet förutsättningen för att utveckla moral. Det lilla barnets tänkande karaktäriseras, enligt denna teori, av egocentrism, vilket innebär att barnet tar för givet att andra ser omvärlden på samma sätt som det självt. Detta är, enligt Piaget, ett hinder för moral. För det lilla barnet är att göra gott i första hand att lyda vuxna. Först då barnets tänkande kan frigöras från relationer till andra, från äldre barns och vuxnas inflytande kan barnet göra objektiva moralbedömningar (a.a.). Detta sätt att se på barns moralutveckling har ifrågasatts av flera forskare, vilket jag skall återkomma till.

Sanktioner och skuld

Sanktioner och skuldbeläggande är också strategier som pedagoger ibland använder sig av i arbetet med att barn skall utveckla etik. Skuld handlar om en känsla av obehag som väcks ur vetskapen av att man har skadat någon annan (Hoffman, 1984). I denna undersökning finner vi att vuxna⁴⁵

⁴⁵ Mer eller mindre avsiktligt.

försöker framkalla känslor av skuld främst för att hindra barn att skada andra och att få barn att förstå att de agerar moraliskt förkastligt. I dessa sammanhang är ett behavioristiskt⁴⁶ och moralistiskt förhållningssätt till barns etik framträdande i pedagogernas strategier. Det är mindre vanligt med förklaringar som syftar till att barn skall förstå orsaker och samband eller att barnen involveras i att finna lösningar på etiska konflikter. Frågor som får barn att fundera över den andres tillstånd är då inte heller vanliga. Snarare är det genom bestraffning eller belöning som barn förväntas lära etiska strategier. Pedagoger kan ibland, mer eller mindre avsiktligt, hindra att barn stödjer varandra. I dessa situationer kan följden bli att individualitet, konkurrens och den starkes rätt uppmuntras.

Pedagoger använder sig även av liknande agerande som de ogillar hos barnen. Barn kan fördömas och uteslutas ur gemenskapen då de brutit mot etiska värden och normer som har stark laddning för vuxna. Ofta rör det sig om värdet av andras väl, att man inte får skada andra. Man kan fråga sig på vad sätt som värden som andras väl blir synliga för barn genom detta förhållningssätt. Dilemmat som pedagoger har att hantera är att hindra barn att skada andra samtidigt som det gäller att få barn att förstå innebörden av detta värde. Kanske finns det då en risk att bestraffning, snarare än barns etiska lärande, kommer i fokus för vuxna. Enligt Hoffman kan skuldkänslor leda till ett gott moraliskt agerande (Hoffman, 1984). Detta antagande har ifrågasatts. Skuld kan lika gärna leda till kränkningar av andra (jfr. Eisenberg och Mussen, 1997).

Det är värt att lägga märke till att i vissa sammanhang tycks inte pedagoger uppfatta sin egen betydelse för att hjälpa barn att utveckla etik (se även Johansson, 2002). Tanken att vuxna är förebilder, som framhålls i andra situationer, saknas ofta då vuxna arbetar med sanktioner och skuldbeläggande. I stället förläggs fokus på barnet. Det är barnet som skall korrigeras.

⁴⁶ Diskuteras mer utförligt i kapitlet Kunskap och lärande.

Etik blir således något som barn har eller snarare något som de saknar. Detta har visat sig vara en förenklad syn. Tidigt utvecklar barn en känsla för etiska värden och normer som baserar sig på vad som är centralt i deras livsvärld. Trots att de inte har ett utvecklat språk visar de i kropp och handling att de erfar och är medvetna om värden (Johansson, 1999, 2001).

Ett grannliga dilemma som de vuxna pekar på, är att det är i stressiga sammanhang som de missar att stödja eller arbeta med barnens omsorg om andra. ”Det är i stressade situationer vi kör över barnen”, som en pedagog uttrycker det. Detta framkommer också i undersökningen. I hektiska situationer finns mindre möjlighet för vuxna att se barns ageranden, vare sig barnen stödjer eller kränker varandra. Som tidigare framhållits är det viktigt att komma ihåg att en pedagogisk verksamhet förutsätter pedagogisk ledning. Om inte pedagoger i pressade situationer kan leda och hålla verksamheten inom en viss struktur kan de förlora kontrollen, vilket i sin tur kan leda till att den starkes rätt råder. Problematiken pedagoger har att hantera är att utan att själva stå för eller utöva den starkes rätt, både stödja goda värdestrukturer och hindra negativa sådana att utvecklas i barngruppen. Vissa arbetslag har tagit fasta på denna problematik. För att kunna ha överblick över barnen när de leker, försöker pedagogerna att finnas i de rum där barnen är. ”Fast det är ju inte alltid det fungerar så, men att det är ett mål i alla fall”, berättar en pedagog. Denna pedagog framhåller att det är särskilt svårt, när exempelvis en av de vuxna behöver gå ifrån och byta blöja på ett barn. Detta är en allvarlig fråga som det gäller att ta fasta på, såväl för pedagoger som för de ansvariga för verksamheten. Barn skall inte lämnas ensamma i sina etiska upptäckter. Ansvaret för arbetet med kommande generationers människosyn, som ju arbetet med etik innebär, kan inte enbart läggas på pedagoger. Detta är också en fråga för alla medborgare, inte minst de ansvariga för den pedagogiska verksamheten. *Om utmaningen för pedagoger är att möta barnen i deras etiska upptäckter, är ledningens ansvar att skapa förutsättningar som ger utrymme (i vid bemärkelse) för pedagoger att vara nära barnen.*

Vad är det för etik som är viktig för pedagoger? De vuxna framhåller i enkäter och i vardagens samspel, att barn skall lära sig att vara rädda om varandra, samt visa respekt och hänsyn till andra. Barnen skall utveckla förståelse för andras upplevelser och visa medkänsla. Vidare poängteras att de skall lära sig acceptera olikheter och förstå demokratiska värderingar. Barnen förväntas också lära sig respektera andras saker, vara generösa, vänta på sin tur och gottgöra kamraterna då de själva bryter mot viktiga värden och normer. Likaså är tröstande handlingar som att krama och smeka, något som premieras av de vuxna. Att kommunicera i stället för att kränka andra är en annan strategi som vuxna betonar. Vissa arbetslag menar att de själva är betydelsefulla förebilder. Andra grupper tycks inte medvetna om att de med sina strategier också uttrycker och försvarar värden, som ibland till och med är motstridiga de värden de vill att barn skall lära sig. Frågan är också i vilken grad pedagoger problematiserar varför det är viktigt att barn skall vänta på sin tur, hur barn lär generositet eller vad respekt och hänsyn till andra innebär i ett barns perspektiv. Var går gränserna för vad barn skall förstå hos andra? På vad sätt ges barn möjlighet att reflektera över värden, inte bara i termer av vad de gjort mot andra?

Samtal och kompromisser

Vi kan konstatera att etik ibland sammanblandas med barns sociala förmåga. Pedagoger betonar då att barn skall kompromissa, förhandla och lära sig samtala. Dessa aspekter är väl så goda, men frågan är om inte detta snarare handlar om att barn skall lära sig anpassa sig än att utveckla etik. Låt oss här fundera över *samtalets* betydelse som pedagoger ofta framhåller som viktigt. Genom att samtala och kompromissa förväntas barn lära sig att lösa etiska konflikter. Att barn skall komma överens poängteras då av de vuxna. Samtalets position och funktion som ett forum för moralisk problemlösning har framhållits av filosofen och sociologen Jürgen Habermas (1971). Att agera moraliskt är, enligt Habermas, att kunna kommunicera och via förnuftet ta ställning till moraliska pro-

blem. En annan sida av saken belyser pedagogen Kennert Ohrlenius (2001), som menar att förutsättningen för demokrati är olikhet. Poängen är att motsatser befrämjar demokratin, till skillnad från konsensustänkande som i sin strävan efter enighet kan hindra den demokratiska grundbulten, att människor kan uttrycka olika åsikter. Förhindras detta dör också möjligheter till förändring och därmed dör demokratin, skriver Ohrlenius (2001).

Samtalet är ett viktigt redskap i moraliska konflikter, men frågan är om det är allra mest centralt att barnen skall komma överens. Att barn har olika perspektiv och att det finns olika värden är minst lika viktigt för pedagoger att hjälpa barn att upptäcka. Dilemmat är också att samtidigt synliggöra *gemensamma* värden och normer, vilket visar på den komplexa uppgift som de vuxna har i arbetet med barns etik.

Vi kan också se samtalet som ett uttryck för makt. Säljö (2000b) beskriver att vi skolas in i kommunikativa mönster. På så sätt lär vi oss hur vi bemöter varandra i samtal, när man kan och skall prata och vad som är relevant att säga i ett visst sammanhang. Säljö poängterar att språket är med och skapar den verklighet vi talar om. Det betyder att kommunikation alltid är ett moraliskt och därmed också ett politiskt företag. Rätten att beskriva är ett av de viktigaste maktmedlen i en social miljö. Den som får sin beskrivning accepterad av samhället har ett betydande försteg i det offentliga samtalet. Låt oss jämföra med Hundeide (1989), som talar om de tysta avtal, *metakontrakt*, som vi ingår med andra. Dessa kontrakt fungerar på såväl individuell som kulturell nivå och anger riktning för hur man skall agera i olika sammanhang. Kontrakten knyts mellan individer och i relation till den aktuella situationen liksom till tidigare erfarenheter av liknande situationer. Detta framkommer också i Johanssons (1999) undersökning. Barnen undviker ibland att försvara sina rättigheter gentemot dem som de upplever sig maktlösa inför. Det visar att barn tidigt lär sig om makt och maktlöshet. De utvecklar tysta överenskommelser som anger gentemot vem det är någon idé att försvara sin rätt (a.a.).

Slutsatsen av detta resonemang är att samtalet är ett viktigt redskap i barns etiska upptäckter, men att frågor om makt och enighet har betydelse i samtalen även för små barn. Problematiken för pedagoger är att se och hantera också dessa aspekter och på så sätt hjälpa barn att använda samtalet som ett redskap för inflytande.⁴⁷ Vem ges makt över värden och vilken enighet skall barn uppnå?

Utgångspunkt för arbetet med barns etik är ofta när konflikter sker eller har skett mellan barnen. I konflikter blir etiska värden synliga och barnen kan då ofta ha ett intresse för etiska frågor. Smetana (1993) menar att upplevelser av kränkningar, både som utsatt och att själv kränka andra, inte är oväsentliga för moralisk utveckling. Liknande understryker Johansson (1999) i sin studie av små barns etik. Viktiga ögonblick för moraliska upptäckter är såväl då barnen överskrider gränserna för andras väl som då andra gör det. Samtidigt är det viktigt att ha en strategi för etiska frågor så att arbetet inte bara vilar på de tillfällen då barn kränker varandra.

De etiska värden som är viktiga i barns perspektiv tycks inte alltid ligga till grund för arbetet, även om många pedagoger försöker få barn att uttrycka sig och att förstå andras känslor. I stället tar vuxna ofta fasta på vad man själv anser att barn behöver lära när det gäller hänsyn till andra. På samma sätt är tanken om att barn kan utveckla egna etiska värden eller att barn är viktiga för att lära varandra etik, inte vanlig bland de vuxna i denna undersökning. Endast ett arbetslag poängterar i sina mål den roll barn kan ha för att lära varandra goda etiska strategier. Pedagoger talar mindre ofta om etik i termer av barns rättigheter och inflytande eller som demokratiska värden. Inte heller betonar man vikten av att barn utvecklar kritiskt tänkande eller mod att ifrågasätta andras agerande. Samtidigt pekar undersökningen på att pedagogerna arbetar med att barn skall ges möjligheter till inflytande. Många pedagoger är angelägna om att ta reda på barns upplevelser och

⁴⁷ Frågan diskuteras även i kapitlet Kommunikativa möten

vilja och försöker ofta följa denna. Majoriteten av arbetslagen visar barnen stor respekt i sitt sätt att bemöta dem. Men frågan är om man problematiserar vilket inflytande små barn kan eller skall ha och vad det skall leda till. Vilka rättigheter ger man barn och på vems villkor? Det är nödvändigt att reflektera över frågor som makt och maktlöshet i barnens relationer, men lika betydelsefullt är det att granska makt i förhållandet barn – vuxen. Det är förförande lätt för oss vuxna att undvika den senare frågan, eftersom den utmanar våra bevekelsegrunder för hur vi förhåller oss till barn.

En slutsats av denna analys är att pedagoger arbetar med utgångspunkt från olika *perspektiv* på hur de antar att barn lär etik. Ibland avgränsas arbetet till vissa delar av barnet, där varken sammanhang eller den vuxna själv tycks ingå. En vanlig idé är att barns förståelse av andras känslor är grunden för att utveckla etik. Med ett mer kognitivt perspektiv förutsätts barn ha små möjligheter att förstå etiska problemställningar eftersom deras tanke – och språkliga förmåga är begränsad. Pedagoger framhåller barns oförmåga till etik och nödvändigheten att förändra barnet. I ett mer behavioristiskt perspektiv blir gränssättning genom bestraffning och belöning mer väsentligt (se Eisenberg och Mussen, 1997). I dessa synsätt placeras etiken hos barnet, som något som finns eller saknas. Ytterligare en strategi tar fasta på att klargöra barns olika perspektiv i etiska konflikter. Här visar sig ett mer relativistiskt förhållningssätt. Barns olika sätt att förstå en situation och varandra blir betydelsefulla för vuxna och barn att förstå och förhålla sig till. Dessa synsätt kan variera med situationer, de barn som är inblandade och med pedagogernas tolkning av sammanhanget.

Pedagogers arbete med barns etik tyder på en dubbelhet. Man har ett engagemang för frågorna. Däremot tycks man inte i lika stor utsträckning systematiskt arbeta med etik som ett innehåll i verksamheten *och* problematisera etik som ett förhållningssätt till barn. Etiska frågor kräver, precis som annat innehåll i förskolan, ett systematiskt och målinriktat arbete. Frågorna måste botten i en analys av vad det egna förhåll-

ningssättet, sättet att strukturera och organisera verksamheten innebär i detta avseende. Det fordras självfallet en analys av vad de etiska värden som framhålls i läroplanen innebär i vardagens alla konkreta sammanhang och i bemötandet av barnen. Då mål saknas, då man inte diskuterat etik i arbetslaget, blir inte heller de etiska frågorna synliga för de vuxna vare sig då barnen eller de själva uttrycker värden. Det gäller också att analysera vad det egna förhållningssättet manifesterar i termer av etiska värden och normer. Etik uttrycks i alla sammanhang, inte bara i situationer då pedagoger har för avsikt att lära barn etiskt goda strategier.

Det är en väsentlig skillnad att arbeta med barns moraliska tillväxt, vilket sker i ett kognitivt utvecklingsperspektiv, och att ta fasta på att även små barn kan erfara värden. Om utgångspunkten för pedagoger är att etik uttrycks, erfars och utvecklas i konkreta relationer mellan människor i deras livsvärld kan knappast pedagogernas förhållningssätt eller situationernas eller miljöns specifika karaktäristik stå utanför den etik som barnen gör till sin. Då man tolkar barns agerande är det av vikt att ta hela barnets livsvärld i beaktande, att överväga hela sammanhanget där barn och vuxna är delar liksom att vara öppen för den tvetydighet som är en del av livsvärlden (Merleau-Ponty, 1962). Verksamhetens villkor blir lika viktiga som pedagogers ansvar att problematisera de strategier man använder sig av och vad dessa får för betydelse för hur barn utvecklar etik. En kärnfråga är hur man aktivt kan involvera barn i omsorg om varandra i vardagens alla sammanhang och att då också ta fasta på barns sätt att förstå och uppleva etiska värden. Forskning på detta område är inte vanligt förekommande (Johansson, 1999).

Frågor till stöd för analys:

- Hur ser den etik ut som gestaltas i vår barngrupp? Vilka etiska värden och normer vill vi att barnen skall utveckla? På vad sätt ges barnen möjlighet att reflektera över värden?

- Hur förhåller vi vuxna oss till barnens etik? Vilka strategier för barnens etiska lärande använder vi och vad uttrycker dessa i etiskt avseende? Vilka ageranden stödjer vi och vilka vill vi förändra? Hur förhåller sig den etik vi vill att barnen skall utveckla till läroplanens intentioner?
- På vad sätt kan barnens erfarenheter ligga till grund för det etiska arbetet? Finns det en motsättning mellan den etik som är viktig för barnen och den vi vuxna vill att barn skall förstå?
- Hur hanteras maktfrågor i vår barngrupp? Hur ser vi på barnens rättigheter och skyldigheter? Finns det skillnader mellan de rättigheter vuxna har och de rättigheter barnen har? Vem ges makt över värden och vilken enighet skall barnen uppnå?
- På vad sätt stöds barnens omsorg om andra? Var går gränserna för vad barnen skall förstå hos andra? Hur uppmunttrar vi barnen till modet att ifrågasätta det egna och andras agerande?

På senare år har etiska frågor alltmer problematiserats i samhällsdebatt och också lyfts fram i läroplaner. Med tanke på den stora dignitet som etik har i samhället och i förskolan är det ett angeläget forskningsområde. Det krävs studier som analyserar förskolans betydelse för barns upptäckter och lärande av etik i olika avseenden, såsom pedagogers etiska strategier och relationen till den etik som barn utvecklar. Av särskilt intresse är relationen etnicitet, kön och barn och vuxnas etiska förhållningssätt. Inte minst viktigt är att studera i vilket avseende som organisatoriska och ekonomiska villkor har betydelse för barns etiska upptäckter. På så sätt kan kunskapen fördjupas om de förutsättningar som förskolan bidrar med för barns etiska upptäckter. Det finns anledning att peka på den risk för retorik som ibland tycks växa i den intensiva värdegrundsdebatt som pågått under senare år (Johansson, 2000).

Kommunikativa möten

Två aspekter av språkets betydelse för barn lyfts fram i läroplanen, språk som kommunikation och språk som färdighet. Den förstnämnda poängterar vikten av att barn utvecklar förmåga att kommunicera för att kunna delta i ett samhälle, uttrycka tankar och åsikter, och få möjlighet att påverka. Den senare betonar att barn utvecklar ett rikt och nyanserat tal-språk och får en begynnande förståelse för skriftspråket (Utbildningsdepartementet, 1998). Dessutom antas språket vara ett centralt redskap för barns möjlighet att samspela med andra och skapa mening i sin värld (jfr. Merleau-Ponty, 1964; Stern, 1991). Hur arbetar pedagoger med dessa aspekter?

- Hur stöds barns språkliga och kommunikativa förmåga?
Hur stöds barns samspel med andra?
- Vilket innehåll har de kommunikativa samspelet mellan barn och vuxna?

Flertalet pedagoger framhåller att det är viktigt att ständigt kommunicera med barnen. Å ena sidan kan man betona språk som ett redskap för att *kommunicera* med andra. Å andra sidan kan språk betraktas som en *färdighet* som barn skall förvärva. Det skall poängteras att det inte behöver vara frågan om att antingen öva språket eller att kommunicera. Ofta finns båda aspekterna med i de vuxnas förhållningssätt, men de kan betonas olika. För vissa pedagoger vävs kommunikation och språklig färdighet samman, medan andra kan framhålla den ena eller andra sidan. Det vanliga är dock att språket som färdighet framhålls. Pedagogernas strategier skiljer sig när det gäller i vilken utsträckning som de *nyttjar vardagen* till kommunikation alternativt om de förhåller sig på ett mer instrumentellt sätt till språket och då *övar språket i speciella sammanhang*.

Pedagogernas strategier för att stödja språkliga samspel framträder i följande teman:

SAMTAL I VARDAGEN	ÖVA SPRÅKET	BEGRÄNSANDE (ENVÄGS) KOMMUNIKATION
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogen som utvidgar • Bortom här och nu 	<ul style="list-style-type: none"> • Samlingen – kommunikation och språkövning • Uppmärksamma skriftspråket 	<ul style="list-style-type: none"> • Vuxnas kommunikation har prioritet • Tillsägelser • Samtal med de som kan

Samtal i vardagen

Pedagoger understryker att samtalet i vardagen är betydelsefullt. Då karaktäriseras arbetet av en ständig dialog mellan barn och vuxna. Det egna förhållningssättet har, menar de vuxna, stor betydelse för att skapa kommunikationsprocesser i vardagen. Det krävs att pedagoger ser och systematiskt utnyttjar sammanhangen. Men det räcker inte med att ständigt samtala. Det handlar också om hur man gör det. Den ömsesidiga aspekten i kommunikationen mellan barn och vuxna är då viktig. Alla som ingår i samspelet är betydelsefulla parter. Vuxnas riktadhet mot och närvaro i barns erfarenheter och meningsskapande är en förutsättning. Kommunikationen är inte bara det som barnen uttrycker verbalt, utan hela deras sätt att vara uttrycker mening (Merleau-Ponty, 1962). Såväl språket som *färdighet* som språkets *kommunikativa* form är aspekter vilka ingår i pedagogernas förhållningssätt.

De vuxna menar att det finns goda möjligheter att stödja de yngsta barnens språkutveckling genom de rikliga tillfällena till kommunikation som finns i vardagen:

Vi för ständigt dialoger i den vardagliga tillvaron med barnen, exempelvis vid maten, påklädning, blöjbyten, leken.

Att ta vara på tillfällena i vardagen handlar både om att den vuxna uppmärksammar och svarar på barns initiativ till dialog och att pedagogen själv tar initiativ till samtal. Dessa var-

dagliga situationer beskrivs ofta som en möjlighet att kommunicera med *enskilda* barn. Med många barn i gruppen och få personal, är det viktigt att fånga olika tillfällen i vardagen till samtal, menar de vuxna. Just omsorgssituationer kan, enligt vissa pedagoger, nyttjas till samtal och att sätta ord på det som sker. Man betonar att kontakten med barnet är viktig.

Ett sätt att skapa förutsättningar för kommunikation är att dela in barnen i mindre grupper. Man kan även göra förändringar i den fysiska miljön. Man möblerar om, alternativt kan man vid måltider placera barn och vuxna så att möjlighet till kommunikation förstärks. Pedagogerna förändrar med avsikt att skapa samtalsämnen som bygger på barnens intresse. ”Nu på våren händer det ofta under måltiden att barnen intresserar sig för något utanför fönstret”, berättar en vuxen. Hon framhåller att detta är tillfällen till samtal som är viktiga att ta vara på. De vuxna skall därför flytta bordet så att barnen kan se bättre vad som sker ute och på så sätt inspireras till samtal. Pedagoger kan också ändra barnens placering vid måltiderna för att stödja kommunikation i olika avseenden. Exempelvis kan man ge de äldre barnen möjlighet att samtala med varandra och med de vuxna.

Dialog som utvidgar

Det är viktigt, menar pedagoger, att i vardagen uppmärksamma vad som upptar barnets intresse. Det rör sig om att *lyssna* till vad barnen har att säga, ge dem tid att uttrycka sig och låta barnen känna att det de säger har *betydelse*. Det gäller att uppfatta vad barnen menar och har för avsikter.

Pedagoger initierar samtal och *spinner vidare* på det som barnet intresserar sig för. Ett exempel är hämtat från lunchen när Hans (1:7) tittar ut genom fönstret:

”Vad tittar du på?”, undrar den vuxna. När Hans inte svarar, frågar pedagogen om det är gungorna som han tittar på. ”Gunga”, säger Hans. ”Gungade du där förut”, undrar pedagogen. Hans nickar instämmande. ”Var det någon mer som gungade?”, frågar pedagogen. ”Ens”, svarar

Hans. "Gungade du tillsammans med Jens?" "Ima!", utropar Hans, och pedagogen tolkar hans utrop med frågan: "Gungade Irma också?"

Den vuxna tolkar och omformulerar barnets uttryck till hela meningar och i frågande form. Hon benämner vad som sker, lyssnar engagerat och ställer frågor till barnet. Det Hans uttrycker med få ord och med gester, tolkar och utvecklar pedagogen till hela meningar.

En pedagog berättar att samtidigt som de vuxna försöker att lyssna så mycket som möjligt till vad barnen uttrycker, samtalar man med barnen och benämner olika företeelser. Den vuxna sätter ord på saker för barn som de inte har det verbala språket för ännu. Till exempel gäller det att hjälpa barn att formulera känslor. Speciellt betydelsefullt är det för de yngsta och för barn med ett annat hemspråk än svenska:

Vid frukosten sitter två pedagoger vid bordet tillsammans med Abdulla (1:11), Jens (2:11), Yalda (3:3) och Namu (2:2). Pedagogerna kommunicerar hela tiden med barnen. De samtalar om barnens syskon, vad de har för kläder på sig och om bilden på mjölkpaketet. När Yalda drar upp sitt ena byxben och visar pedagogerna, uppmärksammar de att hon inte har några strumpbyxor under. Flickan ser nöjd och glad ut och nickar instämmande. "Ville du inte ha strumpbyxor på dig idag?", frågar en av de vuxna. "Nä", säger flickan och fortsätter: "Mamma." Pedagogen undrar om Yaldas mamma ville att hon skulle ha strumpbyxor på sig. Det ville hon. De konstaterar tillsammans att idag behövde Yalda inte ha några strumpbyxor på sig. På väggen bredvid matbordet finns en anslagstavla. Där har någon nålat fast ett litet hårband. Yalda pekar på hårbandet. "Ana", säger hon. Den vuxna förstår vad Yalda menar och säger bekräftande: "Ja, det är Danas hårband. Det hårbandet hade Dana igår." Yalda klappar på sin stol och tittar på den vuxna. Pedagogen bekräftar flickans gest genom att säga: "Ja, du sitter på den röda stolen idag." När Namu försöker att ta av sig sin haklapp frågar den vuxna: "Menar du att du har ätit färdigt?" Hon frågar om han är färdig med filmjölken, eftersom han tar av sig haklappen, och om han vill ha en smörgås att äta.

Pedagogerna följer barnets intressefokus och utvidgar det barnen säger till meningar. Samtalet rör barnens erfarenheter, deras livsvärld. Genom att formulera det barnen uttrycker i form av frågor söker pedagogen bekräftelse på om hon har uppfattat och tolkat barnet rätt. Vi kan också lägga märke till

att barnen inspirerar den vuxna att fråga vidare. Hon ställer genuina frågor som bottnar i en önskan att förstå och där svaret finns hos barnet – inte hos den vuxna.

Vissa pedagoger poängterar också att det är betydelsefullt att prata mycket, även med de yngsta barnen som ännu inte talar. På så vis lär sig barnen språket och bygger upp ett passivt ordförråd, som så småningom blir aktivt. Då det gäller barn med ett annat hemspråk än svenska framhåller de vuxna vikten av att vara mycket *tydlig* och *konkret* i kommunikationen med barnen. Det handlar både om att barn och vuxna ska förstå varandra och kunna göra sig förstådda, och att utvidga barnens svenska ordförråd och deras begreppsuppfattning. På flera av förskolorna där en majoritet av barnen på avdelningen har ett annat hemspråk än svenska, har pedagogerna lärt sig några ”nyckelord” på barnens hemspråk. De menar att detta är viktigt för de barn som inte förstår någon svenska. Nyckelorden bidrar till att skapa trygghet för barnen.

Vuxna kan be barn att berätta om sina erfarenheter för övriga vuxna och barn. På så sätt utvidgas samtalet till att inte bara involvera samspel med ett barn. Den *kommunikativa* aspekten av språket framhålls, alla deltagarna är betydelsefulla och bidrar till samtalet:

Vid lunchen frågar en pedagog: ”Klas (3:5), ska du berätta för Dana (3:0) vad du har klistrat idag?” Frågan utvecklas till ett samtal om vad barnen har gjort i sina respektive grupper. En annan pedagog samtalar med Lukas (3:2) om sotaren, som har varit på besök hemma hos pojken. Sture (2:3) tillfrågas om vad han har gjort ute på gården. Pedagogen undrar om Sture har åkt madrass på kullen, om det gick fort, om han gjorde sig illa, och om han åkte rutschkana. Sture ser glad ut och han svarar intresserat på pedagogens frågor. Han utbrister entusiastiskt ”Jag åkte backen!” Sture lyckas också förklara för pedagogen att han lekte i den lilla skogen. Klas berättar att han lekte med Dana när de var ute på gården. Pedagogen frågar vad de lekte för något. ”Vi lekte i båten”, svarar Klas. Pedagogen fortsätter samtalet genom att fråga pojken vart de skulle åka med båten och om de skulle fiska.

Pedagogen ber barnen att berätta vad de har gjort och varit med om. Hon ställer frågor till barnen som leder samtalet framåt. Hon försäkrar sig om att hon har förstått det som

barnet uttrycker. På det viset involveras även de yngsta barnen i samtalet. Åter kan vi notera att frågorna är genuina. Den vuxna pratar med barnen om saker som barnen vet, men inte den vuxna. Barnen blir betydelsefulla informanter. Samtal kan också uttrycka *intimitet*. Då sitter vuxna nära barnen och samtalar lågmält och lite förtroligt med dem.

Bortom här och nu

Inom detta tema finner vi också att pedagoger *utvidgar dialogen* till företeelser utanför den konkreta situationen. Detta är dock mindre vanligt, men då det sker relaterar man ofta till barnets egna erfarenheter, exempelvis vad barnet har varit med om i ett annat sammanhang eller något annat som barnet känner till. Följande samtal utspelar sig vid frukosten:

Vid ett bord sitter Ebbe (3:7), Anders (3:11), och Sara (4:3) och en pedagog. De talar om vilka barn som ska börja på en annan avdelning till hösten. Pedagogen frågar om barnen kommer ihåg hur det var när de var mindre och nyss hade börjat på förskolan. Hon berättar för Ebbe: "När du var liten, så skulle du alltid torka upp alla mjölkdroppar som vi spillde." "Tänk, när jag var så här!", säger Ebbe ivrigt och håller upp ett finger. "Och tänk när jag var så här och tänk när jag var så här!", fortsätter han och håller upp först två fingrar och sedan tre. Anders berättar om när han var liten och gick på en annan förskola. "Kommer du ihåg det?", undrar pedagogen, och Anders berättar att han kommer ihåg att där fanns en rolig rutschkana som slutade i en sandlåda. De samtalar även om vad som händer med de matrester som blir över, om att åka tåg som några av barnen har gjort. Sara berättar att hon har varit på restaurang. De samtalar om Anders mammas dockskåp som hon hade när hon var liten, om björnar i skogen och att löven har börjat slå ut på träd och buskar.

Pedagogen knyter an till det välbekanta samtidigt som hon gör jämförelser med barnens erfarenheter från andra sammanhang. Pedagogen relaterar till hur det kunde gå till när Ebbe var liten och han torkade spill. Hon samtalar också om vad som händer med mat, som ingen äter upp och barnens erfarenheter utanför förskolan, bortom den aktuella situationen. Det är viktigt att notera att barnen inspireras och bidrar i samtalet.

När de vuxna läser för de yngsta barnen kan det ibland ske i form av en dialog. Tillsammans kommenterar barn och vuxna bokens innehåll och bilder. Vid dessa tillfällen tillåts barnen att avbryta läsningen, och göra egna associationer kring bokens innehåll. Pedagogerna ställer frågor till barnen kring bilderna i boken, och relaterar till barnens egna erfarenheter, men kan dessutom utvidga innehållet i en bok till andra sammanhang i barns livsvärld.

Hans (1;10) tar fram en bok med bilder på grävmaskiner. Pedagogen sitter på golvet i lekrummet och hon frågar Hans om de ska titta i boken. De tittar tillsammans på bilderna, och talar om vad de föreställer. Hans säger inte mycket, men det är tydligt att han är väldigt intresserad av innehållet i boken. Pedagogen tittar på Hans och frågar: "Har ni en grävskopa utanför mammas hus?" Hon frågar också Hans om det är sådana grävmaskiner som pappa har.

Pedagogen relaterar här innehållet i boken till pojakens erfarenheter av grävmaskiner, i detta fall till hans familj, till mammas hus och pappas grävskopor.

För att stödja de yngsta barnens språkutveckling använder pedagoger ofta rim och ramsor. Det sker framför allt i samlingen, men också spontant i vardagen. En pedagog beskriver hur de börjar med enkla korta fingerramsor, för att efter hand öka svårighetsgraden, och använda ramsor med mer komplicerade ord och ett innehåll som inte utan vidare kan konkretiseras med rörelser. Förutom den språkliga betydelse som själva ramsan har, tar pedagogen barnens intresse för ramsan som utgångspunkt för dialog.

Öva språket

De vuxna betonar också att barn behöver öva språket. Det kan, som visats ovan, ske genom att man kontinuerligt i alla sammanhang samtalar och synliggör språkets form och betydelser.

En annan strategi är att skapa *särskilda situationer* där barn skall öva sin språkliga kompetens. Den kommunikativa aspek-

ten är då mindre synlig. I stället är det språket som *färdighet* som betonas.⁴⁸ En pedagog beskriver att hon arbetar målinriktat med de små barnens språk. Även om hon är frustrerad över att hon inte hinner med i den utsträckning hon vill, försöker hon alltid få till stånd samtal med ”sina” barn:

Men jag, ja, jag kan sitta och ha lite språkövningar med mina barn, utan att ett barn pekats ut så där. Om det är någon som har svårt att säga r eller någon som har kört fast, bara har ett h-språk⁴⁹ och då blir inte det [barnet] utpekad, utan då kommer flera barn med i de här övningarna. Och då blir det lustbetonat istället, samtidigt som han eller hon lär sig av det då.

Pedagogen genomför vad hon talar om som *språkövningar* med barnen. Då ingår flera barn och det sker på ett lustfyllt sätt. Pedagogen har lagt märke till att barnen inte kan uttala vissa bokstäver och övar dessa med dem utan att enskilda barn utpekas eller att övningen särskilt framhålls. I dessa exempel antyds ett förhållningssätt till språk där tillägnet antas ske genom att barnen *övar* utan att de ”märker det”, snarare än att pedagoger poängterar språkets kommunikativa sida.

De vuxna kan arbeta med enskilda samtal för att öva språket, genom att avskärma sig från andra intryck. En pedagog beskriver hur hon skapar utrymme för dialog med ett enskilt barn genom att de drar sig undan den övriga verksamheten. Den vuxna strävar efter att möta och samtala enskilt med barnen. På så sätt kan barnet bättre koncentrera sig och orden får möjlighet att framträda:

Då är det ofta som du ser nu i dag, att jag sätter mig en stund med Salma (3:1) ... Att man avskärmar sig från de övriga, och så bara är det vi två, men att man tar sig lite tid. ”Vad är det egentligen som är på bilden?” ... Men det här att ibland måste det få ta lite tid. Att man får lite uppgifter och känner ändå att du är duktig, och att det jag kan är värt någonting.

⁴⁸ Det skall framhållas att det inte behöver vara frågan om att antingen öva språket eller att kommunicera utan att arbeta med båda aspekterna. För vissa pedagoger sammanvävs dessa aspekter, andra kan betona den ena eller andra aspekten.

⁴⁹ Barnet använder h i stället för s.

Pedagogen arbetar enskilt med barnets språk. Flickan antas lära sig genom att öva och bygga på tidigare kunskaper. För pedagogen är det viktigt att barnet övar sig utan att bli störd. Den kommunikativa aspekten av språket är inte i fokus. De andra barnen blir i denna ”språkövning” störande moment. Däremot blir den vuxnas roll central. Pedagoger blir samsalspartners, den som hjälper flickan med språket och ger möjlighet till ett nära samspel mellan barn och vuxen. De vuxna påpekar att det kan vara speciellt viktigt då det finns många barn med annat hemspråk än svenska, vilket är fallet i den aktuella observationen.

Samlingen – kommunikation och språkövning

Samlingen är ett sammanhang då pedagoger ofta arbetar med avsikt att barn skall öva språket. Då är redskap och metoder viktiga. Ett vanligt förekommande redskap är språkpåsar⁵⁰, som fylls med olika föremål, som exempelvis djur eller figurer och som anknyter till sagor och liknande. Språkpåsar kan användas för att uppmärksamma barnen på innebörden av olika begrepp såsom i, på, under, liten, stor, först och sist. Då betonas språket som färdighet. Barnen förväntas att upprepa och på så sätt öva sina språkfärdigheter. Då pedagoger i samlingen läser böcker ställer de ofta frågor till barnen. Främst rör det sig om frågor om vad bilder föreställer, hur djur låter eller liknande. I sina frågor för pedagogerna också in olika ord och begrepp, exempelvis genom att fråga om barnet ser den *blå* hunden *bakom* gardinen. Dessa sammanhang karaktäriseras av att man övar språket och till viss del lyfter det ur sitt sammanhang.

⁵⁰ Språkpåsar är ofta sydda i tyg av vackra färger och försluts med snören. Ofta hänger språkpåsarna utefter en vägg i det rum där man brukar ha samling men kan också förvaras i ett låst skåp. Påsarna används främst under ledning av vuxna.

I kontrast till att låta barnen öva och upprepa begrepp kan pedagoger skapa spännande moment som väcker barnens intresse, och avser därmed att underlätta för dem att ta till sig olika ord och begrepp. Pedagogen beskriver hur det kan gå till när en docka skall åka på semester:

Och så får barnen berätta vad det är, de som vet, och sedan när vi har tagit allting, att de kanske lägger ner alla sakerna i påsen. Och vi kan ta som tallrikar och glas och sådant. Ofta blir det ju mycket spännande vad man har i påsen.

Barnen involveras i ett samtal om vardagliga ting, vad dockan behöver på semestern. Just att skapa en förväntan och spänning i situationen genom att använda språkpåsar är viktigt, menar många pedagoger. Man försöker fånga barnens intresse och nyfikenhet med röst och tonfall, och ibland med hjälp av ledtrådar, alternativt genom att barnen får känna på föremålet och gissa vad det kan vara. Vid samlingen, här från en barngrupp där alla barn har ett annat hemspråk än det svenska, är *spänningsmomenten* tydliga:

Pedagogen, som leder samlingen, ber Manaz (2:8) komma fram och känna om det finns något i den vuxnas ficka. Manaz kryper fram. Hon känner och känner i fickan under tiden som pedagogen pratar: "Hittar du något i fickan? Vem bor där?" Tonfallet uttrycker spänd förväntan. Efter viss hjälp hittar Manaz en liten fingerdocka. "Titta, här är Nisse röd", säger den vuxna glatt. Så ber hon Refa (2:3) komma fram och titta i den andra fickan. Samma procedur upprepas. De andra barnen tittar förväntansfullt på. De ser intresserade ut. När de båda "Nissefigurerna" är framme berättar pedagogen ramsan om Nisse röd och Nisse blå. På liknande sätt används en påse i vacker, blänkande, lila färg. I denna får barnen plocka fram olika djur som man tillsammans benämner och sedan sjunger om. Även detta moment är spännande. Så får barnen, på uppmaning av pedagogen, plocka ner djuren i påsen igen. Samlingen avslutas med en sång. De vuxna berättar kort för barnen vad de skall göra efteråt. Stämningen är positiv och barnen är ivriga, intresserade och glada.

Barnen är mycket engagerade. Pedagogen använder röst, tonfall och oväntade händelser som strategi för att göra samspelet lustfyllt och spännande. Barnen ges möjlighet att agera, hämta och plocka saker ur påsarna. Tempot vid samlingen är snabbt, inslagen består av överraskningar. Barnen behöver inte vänta och de påminnas inte särskilt mycket att de skall sitta still.

Det *kommunikativa* samspelet betonas, alla barnen deltar och är viktiga. Samtidigt finns det ett övningsmoment med, barnen skall benämna djuren som finns i påsarna.

Uppmärksamma skriftspråket

Pedagoger arbetar även med att ge barn erfarenheter av skriftspråk. Man poängterar vikten av att göra små barn uppmärksamma på skriftspråket *och* att det talade språket kan beskrivas i form av symboler. Detta är dock mindre vanligt.

En pedagog berättar att de på avdelningen ofta arbetar med bilder i kombination med text som beskriver bildens innehåll, samt med ordbilder. Avsikten är att barnen skall förstå att bokstäver är symboler, en insikt som skall förenkla och underlätta för barnen att så småningom ta till sig skriftspråket. Pedagogerna försöker att använda kombinationen text och bild, samt enbart text som "ordbilder" på så många ställen som möjligt. På en avdelning finns flera anslag i barnhöjd där verksamheten beskrivs med text och foton. Olika föremål har också försetts med en beskrivande bild och text. Över barnens handdukar i tvättrummet finns lappar med barnens namn, men inga andra symboler eller märken.

När Viktor (2:8) har tvättat sina händer efter maten, frågar en pedagog honom var handduken ska hänga. Viktor tittar på sin namnskylt och hänger upp handduken på kroken under sitt eget namn. En stund senare hänger Lisa (2:1) upp sin handduk på fel krok. En pedagog frågar henne vad det står för något på den platsen där flickan har hängt sin handduk. Lisa tittar på namnskylten som pedagogen pekar på, och hon svarar: "Per." Sedan tar Lisa handduken och hänger den på sin egen krok.

Skriftspråket kan lyftas fram i vardagliga situationer, exempelvis genom att lappar med barnens namn finns uppsatta på barnens stolar. Följande observation visar hur pedagogen med hjälp av namnen på stolarna gör en pojke uppmärksam på det skrivna ordet. Hon jämför också ordens längd och visar att de är olika långa.

När barnen ska sätta sig och äta frukost vill Alexander (2:11) ha sin "egen stol" som står vid ett annat bord. Han går för att hämta stolen. "Min stol", säger han. Pedagogen pekar på namnet som står skrivet på stolsryggen och berättar att det är Danas stol. Hon läser namnet på flera stolar. När hon hittar Alexanders stol, sätter hon sig på huk och visar honom: "Titta här står det Alexander." Hon jämför med namnet på Danas stol: "Du har ett långt namn. Titta! Dana har ett kort namn!" Alexander tittar intresserat när pedagogen visar honom namnen. Han tar sedan stolen som det står Alexander på och flyttar den till det bord där de ska sitta och äta frukost.

Det förekommer även att pedagoger försöker få barnen att upptäcka skriftspråket i mer organiserade sammanhang som exempelvis samlingen:

Barnen skall lära sig en ny sång. En pedagog sätter upp ett stort papper på väggen i rummet där samlingen ska vara. På pappret är den nya sången nedtecknad i form av bildsymboler. När man sedan sjunger tillsammans pekar en av pedagogerna på bilderna så att barnen kan följa med i "texten".

På det här viset får barnen en konkret beskrivning av vad olika ord betyder, samtidigt som de uppmärksammas på att det talade språket kan beskrivas med symboler. På de flesta förskolor finns böcker tillgängliga för barnen och de har möjlighet att själva ta en bok och titta i eller be en vuxen läsa. På några avdelningar finns böckerna utom räckhåll för barnen och tas endast fram av de vuxna.

Begränsande (envägs)kommunikation

Inom detta tema är kommunikationen begränsande, ensidig och ibland obefintlig. Då är det mindre vanligt att vardagliga situationer brukas till kommunikation mellan barn och vuxna. I vissa grupper och i vissa sammanhang tenderar de vuxna i stället att kommunicera med varandra. Ofta genomförs omsorgssituationer och andra aktiviteter utan att pedagogerna går in i en närvarande dialog med barnen. Vuxna kan tvärtom kommunicera med barn med hjälp av instruktioner och korrigeringar. I pressade situationer samtalar pedagoger endast kortvarigt med barnen och då främst på barnens initiativ. Den pedagogiska dialogen saknas eller upphör.

Vuxnas kommunikation har prioritet

Vuxna är ibland fokuserade på egna samtal eller att utföra andra göromål. Kommunikationen med barnen är då kortvarig och sker främst på barnens initiativ. Vid måltider sker samtal i stor utsträckning mellan de vuxna. Exempelvis kan pedagoger upprepade gånger uppmana barn att inte prata vid måltiden, utan istället vara tysta och äta sin mat. Däremot kan vuxna själva tillåta sig att samtala. En pedagog uppger att omsorgssituationer, som bland annat blöjbyte, oftast sker enligt ”löpande-band-principen”.

På grund av en pressad arbetssituation präglas arbetssättet ibland av att få dagen att ”flyta”. En strategi är då att arbeta metodiskt, tyst och snabbt. Vid måltider och tambursituationer förekommer då endast få och korvariga samtal med barnen. Andra sammanhang där vuxna i mindre utsträckning samtalar med barnen är utevistelsen:

Under utevistelsen, som pågår under en timme, observeras få situationer där pedagogerna samspelar med barnen. De vuxna går runt, räknar barn, samtalar med varandra och rycker in då barnen är i konflikt. Vid flera tillfällen finns vuxna i närheten av barnen, men de tycks varken se eller höra vad som pågår bland barnen. Barnen hamnar flera gånger i konflikt, någon får sand på sig och något barn går lite planlöst omkring. Pedagogerna kan tillfälligtvis gripa in, erbjuda en lek eller en leksak och vara med barnet en kort stund, för att sedan fästa uppmärksamheten på någon kollega.

De vuxna övervakar att alla barn finns på gården, men deltar inte i barnens aktiviteter, agerar i efterhand och tycks inte vara fokuserade på barns intresse. Möjligen är det så att pedagogerna inte betraktar denna situation som ett tillfälle till samspel med barnen. Kanske uppfattar man barns utelek som en aktivitet där barn inte skall störas utan ges möjlighet till egna lekar. Kanske är uteleken också en möjlighet för de vuxna att diskutera och planera verksamheten. Oavsett vilken utgångspunkt pedagogerna har, får förhållningssättet konsekvenser för om och hur man kommunicerar med barnen. Därmed påverkas också förutsättningarna för barnens eget samspel.

Tillsägelser

Kommunikationen kan ibland ske i en riktning, från vuxen till barn. Barnen tilltalas med tillsägelser eller korta instruktioner, vars innebörd kan vara svår att uppfatta för de yngsta barnen. Instruktionerna syftar också till att korrigera barnen. I kontrast till dialog eller samtal där flera parter deltar blir kommunikationen ensidig. I stället för att vara en samtalspartner, blir barnet mottagare av de vuxnas tillsägelser.

En måltid kan utspelas så här:

Vid bordet sitter Vera, pedagogen, Amad (2:9), Mimmi (1:8) och tre andra barn. Barnen tar mat själva. "De får ta vad de vill ha och äta det de vill", berättar den vuxna. Vid måltiden kladdar Mimmi (1:10). "Vi försöker få henne att äta lite fint, men vi lyckas inte så bra", förklarar Vera. Amad kladdar också med potatismoset, skrattar mot Mimmi och håller upp en kladdig hand mot henne. Han får en bestämd tillsägelse av pedagogen. "Nej, så får du inte göra!", säger hon. Under måltiden är barnen tysta. Pedagogen pratar med den vuxna vid det andra bordet. Hon vänder sig ibland till observatören.

Då det är dags för frukt, får barnen äpplen. Man tar frukten när alla är klara med maten. Amad gnider sitt äpple mot bordet. Vera förmanar honom igen: "Nu får du äta, Amad! Inte klena vid bordet!" Men pojken fortsätter sin lek med äpplet mot bordet. Den vuxna tar äpplet ifrån honom. Han protesterar, halvgråter. "Nej, Amad", fortsätter pedagogen lika bestämt. "Jag har sagt till dig. Då får du äta äpplet, inte kladda!", fortsätter hon och ger äpplet tillbaka till Amad. Hon iakttar honom. Han tittar ner i knät och ser allvarlig ut. "Ja, då tar jag äpplet igen om du kladdar", upprepar hon. "Nej!", invänder Amad. Han äter och sparkar nu med fötterna mot stolen. Pedagogen förmanar honom på nytt. Han skrattar. /.../

Amad tackar nu för maten och vill gå. "Nej", invänder pedagogen, "barnen får gå när alla har ätit färdigt." Efter en stund är de andra barnen klara. Nu uppmanas barnen att lägga händerna på bordet. "Då lägger du händerna på bordet", uppmanar den vuxna. Amad säger: "Tack", och får gå.

Om den aktuella måltiden berättar pedagogen att hon tycker ibland att hon bara tjarar:

”Men det måste ju vara samma regler för alla. Ibland undrar man om man tjarar för mycket.” Den vuxna fortsätter: ”Det blir ofta på Amad. Så att det ofta får motsatt verkan. Men det måste ju vara samma regler för alla.”

I ovanstående situation fördelas förmaningar, pedagogen pratar om hur barnen skall sitta, att de skall vara tysta, äta ordentligt eller liknande. Främst är det ett barn som får tillsägelser. De andra iakttar tyst vad som sker. Barnen förväntas vänta på varandra. Deras samtal uppmuntras inte och de vuxna samtalat mellan borden. Hur kan detta förstås? Vi kan tänka oss flera grunder för pedagogernas förhållningssätt. Kanske menar de vuxna att måltiden skall vara en lugn stund, där samtal sker endast i begränsad utsträckning. Kanske uppfattas måltiden som en möjlighet för vuxna att samtala om arbetsrelaterade frågor.⁵¹ Kanske har man inte reflekterat över måltidssituationer i termer av kommunikation och samspel med barnen. Oavsett vilka utgångspunkter pedagogerna har, sker kommunikationen till stor del med hjälp av negativ förstärkning av ett barns agerande såväl gentemot barnet i fråga, som inför de övriga i gruppen. I ett barnperspektiv är det lätt att föreställa sig att situationen kan inge osäkerhet och kanske också obehag.

Samtala med de som kan

Ibland sker kommunikationen mellan barn och vuxna främst på barnens initiativ. Då är det i första hand de äldsta barnen som klarar att uttrycka sig på svenska, som uppmärksammas. Vid måltider och i den fria leken är det främst dessa barn som pedagogerna ses samtala med. Mer sällan förs en dialog med de små barnen, där vuxna försöker att förstå och tolka det som barnet uttrycker.⁵² I stället kan de yngsta barnen ”flyta omkring”, deras initiativ uppmärksammas inte, och deras

⁵¹ Jämför kapitlet Pedagogisk atmosfär, där liknande förhållningssätt framkommer.

⁵² Detta kan jämföras med det förhållningssätt där pedagoger framhåller att det är särskilt viktigt att samtala med barn som inte har förvärvat språket.

handlingar och avsikter kläs inte heller i ord. Kommunikationen mellan barn och vuxna kan då i stor utsträckning ske på barnens initiativ och främst av de barn som själva gör sina röster hörda eller fångar pedagogers uppmärksamhet på andra sätt. Pedagoger tycks ibland medvetna om situationen. De menar att vissa barn får mycket uppmärksamhet i och med att de hela tiden söker sig till de vuxna, men att det gäller att också se de barn som inte lika tydligt pockar på uppmärksamhet.

Även om böcker kan finnas tillgängliga för barnen, är det inte heller alltid som pedagoger tar tillvara på barnens intresse för litteraturen. Barnen kan vara nyfikna på böckerna, men där emot sker det sällan att pedagoger engagerar sig, läser eller tittar i böcker tillsammans med barnen. Om det sker är det ofta på initiativ och uppmaning av barnet och under korta stunder. Ett exempel är när en pedagog förstrött tittar i boken som barnet räcker fram, samtidigt som hon kortfattat benämner vad några av bilderna förställer.

Inom detta tema finner vi pedagoger som kan inta ett passivt förhållningssätt när det gäller att stödja språkutvecklingen hos barn som har ett annat hemspråk än svenska. Då kommunicerar pedagoger sällan med barn som har ett annat hemspråk, och som ännu inte har lärt sig svenska. En pedagog konstaterar:

Man kan ju aldrig avleda eller skoja, eller de förstår ju inget.

Följande exempel visar hur detta kan ta sig uttryck i vardagen:

Då en pojke med ett annat hemspråk än svenska, tog initiativ till samtal lämnades hans försök därhän. Det tycktes inte som om vuxna uppfattade eller försökte att förstå hans avsikter. Det förekom knappast att någon klädde situationer, handlingar och föremål i ord för honom. Under lunchen serverades och matades pojken till största delen under tystnad. De vuxna sökte varken ögonkontakt med honom och försökte förstå vad han uttryckte eller frågade vad han ville ha.

Hur skall detta förhållningssätt förstås? Kan det vara så att pedagoger upplever att barnen inte har möjlighet att samtala och då underlåter man mer eller mindre medvetet att kommunicera med barnen? I termer av livslångt lärande kan vi fråga

oss vad det betyder för barns erövrande av språket och syn på sig själva som kommunicerande subjekt. I ett etiskt perspektiv är situationen anmärkningsvärd. Om det är så att barn i förskolan särbehandlas negativt av vuxna (medvetet eller inte) på grund av sin etniska bakgrund kan vi fråga oss vad tanken om allas lika värde får för innebörd i praktiken. Även om ovanstående var en ovanlig situation så förekommer den, vilket aktualiserar ansvaret för pedagoger att grundligt rannsaka bevekelsegrunderna för sina samspel med barn. Frågan är inte enbart av etnisk karaktär, barn som redan har förvärvat språket ges ytterligare tillgång till detta genom att de ofta involveras i samtal. Detta är en fråga om jämlikhet, makt och demokrati som vi skall återkomma till.

SAMMANFATTNING: PEDAGOGISK DIALOG OCH INSTRUKTION

De variationer i kommunikativa samspel som i stora drag framträder är å ena sidan en enhetlig och genomgående positiv samspelsform. Vi kan tala om en *pedagogisk dialog* i betydelsen att två eller flera personer medverkar och deltagarna utbyter erfarenheter, men den ena parten har en avsikt att bidra till den andres lärande. Dialogen är ömsesidig, den bygger på att alla deltagares bidrag behövs. Samtidigt är kommunikationen aldrig helt symmetrisk, jämbördig, eftersom den vuxna alltid har ansvar och makt att utveckla (eller inskränka) samtalet. Filosofen och pedagogen Nicholas Burbules (1993) beskriver dialogen i undervisning som en förbindelse, vilken förenar de samspelande parterna i en pågående process. Denna process karaktäriseras av ett gemensamt sökande efter kunskap, av överenskommelser och ömsesidig förståelse.

Liknande resultat kan vi skönja i denna undersökning. Vissa pedagoger kommunicerar ständigt med barnen i olika vardagliga situationer, bekräftar det barnen uttrycker, upprepar och utvidgar det barnet kommunicerar. Man ställer frågor till barnen och gör dem uppmärksamma på olika ord och begrepp. Kommunikationen rör ofta den konkreta situationen här och

nu, och i viss mån även olika företeelser utanför den aktuella situationen. Kännetecknande för kommunikationen är att barnen bemöts med respekt och lyhördhet och en *närvaro* i fysisk och psykisk bemärkelse. De vuxna försöker att ge barnen tid och möjlighet att uttrycka det som upptar deras intresse. Man har ögonkontakt med barnet ifråga, lyssnar intresserat på det barnet uttrycker och försöker att förstå vad barnet menar. Det bekräftar vad Bae (1988) talar om som anerkjennande⁵³ relationer eller förhållningssätt till barn. Anerkjennelse förutsätter en strävan efter förståelse av den andres intentioner och meningsskapande. Det blir då centralt att förstå vad barn vill säga, inte bara med ord utan med hela sitt sätt att vara (jfr. även Merleau-Ponty, 1962).

Språket spelar en viktig roll i förståelse av andra, menar Merleau-Ponty (1962, 1964). Barns språk är ett expressivt och meningsskapande uttryck. När barnet har funnit nyckeln till språket, förändras också världen. Men språket är inte bara ett uttryck, det är ett kommunikativt förhållande till andra. I kommunikationen är det som om den andres intentioner tar plats i min kropp liksom mina intentioner i den andres, skriver Merleau-Ponty. Vi kommunicerar heller inte med den andres föreställningar eller tankar utan med en person, med sin speciella stil och med den värld hon riktar sig mot. Språket är inte bara innebörden i orden som uttalas. Också gester, tonfall och ansiktsuttryck berättar om människors tankar och sätt att vara.

Bekräftelse är en annan aspekt, som Bae (1988) understryker. Det betyder inte att den vuxna alltid måste vara överens med barnet eller omedelbart tillfredsställa barnets önskningar. Bekräftelse innebär snarare att vuxna med ord och sätt att vara, kommunicerar tillbaka till barnet att hon/han förstår. Bekräftelse kan även uttryckas genom öppna undrande frågor.

⁵³ Det är svårt att finna ett ord på svenska som är synonymt med det norska ordet anerkjennelse. Ord som inkännande eller bekräftande ligger nära, men täcker, som jag förstår det, inte ordet fullständigt.

Bae poängterar att vuxna också måste uppge kontrollen, det vill säga sin makt att definiera, omforma eller (ned)värdera det barnet uttrycker (a.a.).

Å andra sidan visar denna undersökning en samspelsform där vuxnas kommunikation kan vara av en mer distanserad karaktär, med negativa kommentarer, tillsägelser och korrigeringar. Olika vardagliga situationer tas då mindre ofta tillvara för kommunikativa samspel med barnen. Kommunikationen kan snarare liknas vid *instruktion*, än en dialog i den bemärkelsen att det sker ett samtal där alla deltagares bidrag har betydelse. I stället går kommunikationen från en person till en annan. Inte alltid sker då kommunikationen med ögonkontakt och fysisk närhet. Ibland saknas också emotionell närhet och respekt för barnet. Samtidigt syftar denna kommunikation med all säkerhet till att barn skall lära sig något. Frågan är vilket lärande som är möjligt. Bae (1988) låter oss förstå att vuxna har en mäktig position för barns upplevelse av sig själv genom de sätt som man svarar på barns kommunikation, hur vuxna sätter ord på barns handlingar och upplevelser, vad man reagerar på eller inte. Denna position kan användas både på ett sätt som såväl kan främja som underminera barns självkänsla och respekt för sig själv och andra.

Det vanligaste sättet att kommunicera bland pedagogerna i denna undersökning, är en blandning av en pedagogisk dialog, instruktion och ett mer distanserat samtal. Det betyder inte att pedagoger förhåller sig till barn på ett negativt sätt, tvärtom. Ofta talar vuxna i en vänlig ton. Inte sällan är det också på barnens initiativ som samtal sker. Framför allt tycks vuxna styras av ett här och nu perspektiv i kommunikationen med barnen. Man benämner och bekräftar det aktuella skeendet. Det är mer sällan vi observerar dialoger som går bortom den aktuella situationen, där pedagoger gör jämförelser med andra sammanhang eller problematiserar orsaker.

Många pedagoger använder sig av den pedagogiska dialogen som ett sätt att samspela då och då, men tycks ändå inte ha utvecklat gemensamma strategier och mål för hur pedagogiska

dialoger skall genomföras och ges utrymme i den vardagliga verksamheten. Flera avdelningar har inte formulerat några mål när det gäller de yngsta barnens språkutveckling. En pedagog förklarar att de inte vill sätta upp mål som de inte har tid att fullfölja eller utvärdera. Observationerna visar emellertid att de olika arbetslagens målformulering, när det gäller de yngsta barnens språkutveckling, som helhet inte utgör något tydligt kriterium för den verksamhet som bedrivs, utan att det är andra faktorer som spelar in i sammanhanget. Att så är fallet kan bland annat bero på vilka diskussioner som föregått målformuleringen, samt vilken innebörd som olika pedagoger ger olika begrepp.

Vanligt är dock en rad olika samtalsmönster. Kommunikationen skiljer sig mellan pedagoger, situationer och gentemot olika barn. Här tycks arbetslaget sakna en gemensam kommunikativ strategi. Arbetet med att stödja barnets språkutveckling blir då i högre grad beroende av yttre faktorer, tillfälligheter och vem som är närvarande i den konkreta situationen. Enstaka avdelningar och pedagoger tycks i mer eller mindre omfattning förhålla sig passiva i arbetet med barns språk. *Det är värt att lägga märke till att det är få pedagoger som poängterar barnets egen betydelse för utveckling av språk eller kommunikativa samspel.* Ett par pedagoger hänvisar till barns förmåga att lära, liksom barns lust att pröva olika uttryckssätt som möjligheter att utveckla barns språk. När det gäller hinder i arbetet med de yngsta barnens språkutveckling är det framför allt bristen på tid och att barnet har ett annat hemspråk än svenska som poängteras, snarare än att de vuxna relaterar problematiken till sitt eget arbetssätt. Ett angeläget spörsmål i sammanhanget är att de barn som av olika skäl ännu inte har förvärvat språket ibland tycks riskera att inte heller involveras i vardagliga kommunikativa samspel. Hur kan detta komma sig? Kan det vara så att den utvecklingspsykologiska teoribildning om mognadsstadier som starkt har kommit att influera förskoleverksamheten (jfr. Dahlberg och Lenz Taguchi, 1994) medverkar till detta förhållningssätt? Språk lär man sig genom att tala och genom att vara delaktig i språkliga sammanhang. Om vuxna har en föreställning att

små barn ännu inte har möjlighet att förstå och delta i samtal finns en risk att pedagoger (mer eller mindre medvetet) i stället för att medverka till att barn erövrar språket, inskränker deras möjligheter till detta genom att undvika att involvera vissa barn i kommunikativa samspel. Allvaret i frågan har redan berörts och då mot bakgrund av att det framskymtar i undersökningen att barn med annan etnisk bakgrund än svensk ibland riskerar att drabbas dubbelt. Förutom att barnen har att förvärva två språk tycks de ibland särskiljas negativt. Vi har då noterat barn som sällan tycks ingå i konstruktiva dialoger med vuxna och som ibland ignoreras eller tilltalas på ett negativt sätt. Det skall åter framhållas att detta inte är vanligt och att förhållningssättet inte behöver vara medvetet. Inte desto mindre måste problematiken göras synlig.

Ett individualiserande förhållningssätt tycks viktigt för pedagoger i arbetet med barns språk. En majoritet av pedagogerna uttrycker en känsla av otillräcklighet när det gäller möjligheten att kommunicera med enskilda barn. Antalet barn i relation till antalet vuxna gör det svårt att få till stånd en dialog med varje barn. Några pedagoger uttrycker farhågor för att tysta och tillbakadragna barn inte får tillräckligt med uppmärksamhet. Andra uppger att de inte har möjlighet att arbeta med de yngsta barnens språkutveckling i särskilda aktiviteter i den utsträckning som de skulle önska. Flera pedagoger menar att när barnen har ett annat hemspråk än svenska, medför detta svårigheter när det gäller barnets språkutveckling. Arbetet med dessa barn kräver mer tid och ett annat förhållningssätt. Å andra sidan framhåller några pedagoger att barnets hemspråk inte påverkar arbetssättet när det gäller de yngsta barnens språkutveckling. De menar att eftersom barnen på avdelningen är små, lär de sig språket på samma sätt oberoende av vilket hemspråk de har.

Det kan inte nog understrykas att i arbetet med barns språk är *mötet* mellan barn och vuxna en grundsten. Då är det ett möte som öppnar för samtal och perspektivbyte som avses, vilket kräver möjlighet att arbeta med barn i små grupper. Dialoger med små barn kan varken ske på avstånd eller som

instruktioner. Dialogen förutsätter ett nära samspel, att vuxna kan vara i en tät interaktion med barnen (se även Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby, 2001; Kärrby, 1992).

Det intressanta är att olika former av samspel och aktiviteter i förskolan ger olika möjligheter till dialog. Utmaningen för pedagoger är att ta vara på detta och analysera vilka samspel som är möjliga i de olika sammanhangen. Då aktualiseras frågan om den betydelse pedagogers föreställningar om verksamheten har för de sätt de förhåller sig i praxis. Trots att majoriteten av pedagogerna betonar omsorgssituationernas betydelse för att skapa förutsättningar för kommunikation är det inte alltid som dialoger då kommer till stånd. Ofta tycks dessa situationer uppfattas som just övergångar mellan olika aktiviteter och inte som betydelsefulla i sig. Skillnaden märks tydligt i de kommunikativa samspel som möjliggörs i den förskola där alla barn och vuxna samtidigt vistas i tamburen och den förskola där en pedagog går ut i tamburen med ett par barn i taget. Medan den förra situationen många gånger präglas av stress och hög ljudnivå, och en strävan hos pedagogerna att genomföra momentet så snabbt som möjligt, ger den andra typen av tambursituation med en vuxen och ett par barn, helt andra förutsättningar för kommunikation. Här är tidsfaktor och arbetsbelastning naturligtvis inflytelserika aspekter som skapar dilemman för de vuxna. Självfallet har även utformningen av rummet betydelse i sammanhanget.

Andra exempel på ett mer oreflekterat förhållningssätt till språk är att radio eller bandspelare ständigt är påslagen och fungerar som en "ljudkuliss" med relativt hög volym, vilket gör det svårt att uppfatta det som sägs. Språket blir otydligt och får på så vis ingen framträdande roll i sammanhanget.⁵⁴

⁵⁴ Detta noteras bland annat på en förskola där en majoritet av barnen har ett annat hemspråk än det svenska språket.

Det finns också en stor skillnad mellan föreställningen att språk handlar om verbala färdigheter och att se språk som ett redskap för kommunikation mellan människor. Med det första synsättet krävs ett mer instrumentellt förhållningssätt, där språkliga metoder betonas. Med det andra synsättet blir samspelen, mötet och dialogen väsentliga. Samtidigt behövs båda förhållningssätten, men vuxnas behov av metoder att hänga upp arbetet på, riskerar ibland att ge en slagsida åt ett instrumentellt förhållningssätt där språk lyfts ur sitt sammanhang. Det är intressant att notera att just språkpåsar var mycket vanligt förekommande i de grupper vi besökte. Frågan är om pedagoger har reflekterat över vilken funktion dessa språkpåsar kan och skall ha i deras arbete med att stödja de yngsta barnens förvärvande av språket. Om man inte har en klar idé över skillnaden mellan instrumentella och kommunikativa aspekter av språket finns en risk att redskap som språkpåsar, bidrar till att förenkla språkets komplexitet till att bli färdigheter att övas in i vissa sammanhang. Detta gynnar knappast de yngsta barnens erövrande av språket.

Pedagogisk dialog

Låt oss här granska tre former av dialoger så som de tolkas av Hundeide (2001) och Klein (1989). Vi finner här en del paralleller till den pedagogiska dialog som redan har berörts och till de möjligheter för kommunikativa samspel som förskolan kan erbjuda barn. I den *emotionella dialogen* deltar de vuxna spontant i barnets upplevelse och delar barnets erfarenheter. Den vuxna ser och följer barnets initiativ. Det rör sig om en intim dialog med turtagande, där positiva känslor och glädje uttrycks i förhållande till barnet. Fysisk kontakt och beröring tillhör också denna form av dialog. Barnet bekräftas på olika sätt (Hundeide, 2001).

I den *meningsskapande och utvidgande dialogen* är barnets initiativ riktat mot omvärlden. Det handlar, enligt Hundeide, om en informativ kontext. Här är gemensamt intressefokus och engagemang centralt. Poängen är att den vuxne följer bar-

nets uppmärksamhet. Pedagogen är en medresenär i barnens upptäckter av sin livsvärld. En känsla av gemensam förståelse är karaktäristisk för denna dialogform. Det krävs att den vuxne benämner det som sker och samtidigt lämnar sin vuxen-centrerade förståelse och går med i barns livsvärld. Det gäller att finna sammanhang som ger barn mening och insikt och att delta i dialogen på barns villkor. Hundeide talar om den vuxne som vägledare i samklang med barnets initiativ och förståelse. Med psykologen Pnina Klein (1989) kan vi förstå att det gäller att först etablera ett gemensamt fokus. Barnets upplevelse och initiativ kan sedan stödjas genom att den vuxne benämner och ger betydelser åt objekt, erfarenheter och handlingar. Ytterligare en del i samspelet handlar om att gå utanför situationen. Man förutser vad barnets intresse kan riktas mot härnäst, ger förklaringar som går utöver det man ser och jämför med andra situationer. Hundeide (2001) talar här om att ”bygga broar från det kända till det okända”.

Vi kan jämföra med Pramling (1994) som betonar vikten av barns reflektion för deras lärande. Hon poängterar att i situationer då det förgivettagna bryts, utmanas barns tänkande. Att barn tvingas att stanna upp, blir förbryllade och funderar ger goda förutsättningar för lärande (a.a.). Det innebär inte att situationen får utmana barnen så att de inte kan se utvägar eller att deras frågor lämnas olösta. Det betyder snarare att de frågor som pedagoger borde använda, i betydligt större grad än vad som framgår i den här undersökningen, är öppna frågor och som väcker barns undran. Samtidigt är det den vuxnas ansvar att strukturera sammanhanget så att barn kan komma vidare i att finna lösningar. Exempelvis blir detta synligt i situationen då Göran tvättar sig och försöker hänga upp sin handduk och den vuxna hjälper honom med frågor och visar på möjlighet att pröva med en krok som är lägre⁵⁵. Pedagog hjälper honom att själv lyckas med uppgiften.

Det är viktigt att dialogen inte inskränks till att ständigt gälla en pedagog och ett barn, utan att också se att andra barn är

⁵⁵ Se avsnitt, Stödja barns initiativ i kapitlet Omsorgssituationer.

betydelsefulla i samspelet. Kommunikation är en ömsesidig, dynamisk och meningsskapande process. I denna process kan barn möta och pröva sina egna och andras perspektiv och på så sätt bidra till varandras kommunikativa erfarenheter.

Den *avgränsande* dialogen är ytterligare en dialogform, som beskrivs av Hundeide (2001). Kontexten är nu mer kontrollerande och reglerande. Här handlar det om att stödja, leda och ge barnet hjälp att komma vidare i sina målinriktade handlingar. Men det rör sig inte om begränsande, negativa eller fördömande korrigeringar utan att strukturera och hjälpa barnet till överblick. På så sätt kan barnet få hjälp att reflektera över hur det kan komma vidare och att handla mer strategiskt än tidigare. Men pedagogen får inte fullständigt ta över kontrollen eller initiativet, barnet skall få den hjälp det behöver. Gränssättning finns med som aspekt i denna dialog. Istället för som i negativa varianter där barns oönskade beteenden regleras genom instruktioner, förbud, hot och syndabockar, genomförs här gränssättning i en varm atmosfär med ömsesidig respekt. Förklaringar förekommer i sammanhanget som motiverar varför saker inte är tillåtna och varför vissa förbud är nödvändiga. Vidare sker förhandling om regler och diskussioner om vad som kan inträffa om man följer regler eller inte. Det gäller också att uppmärksamma barnet på det som är tillåtet och hur man kan göra i stället.

I den *pedagogiska dialogen*, som vissa pedagoger i denna undersökning utvecklar, kan vi känna igen ett flertal karaktärstiska från Hundeides dialogformer. Som helhet är alla kommunikativa mönster representerade, den *emotionella närheten*, ett *gemensamt intressefokus*, *dialogen som utvidgar* utöver här och nu och det *avgränsande samtalet* där stöd och struktur hjälper barn till överblick. Jag vill åter framhålla att den pedagogiska dialogen inte skall betraktas som dyadisk, som ett en-till-en samtal. Den pedagogiska dialogen kan vara ett stöd för vuxna att skapa konstruktiva samspel med och mellan barn. Det gäller dock att pedagoger utvecklar kunskaper om den pedagogiska dialogen och systematiskt tillvaratar denna kommunikationsform i förskolans alla sammanhang.

ATT GÖRA SIN RÖST HÖRD

Avslutningsvis skall här framhållas den stora betydelse som barns språkliga och kommunikativa förmåga har, särskilt i ett perspektiv av *demokrati* och inflytande. I läroplanen framhålls betydelsen av att barn skall förstå vad demokrati är. Det poängteras att barn skall ges möjlighet att utveckla sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter (Utbildnings-departementet, 1998). Att förvärva språket och se det som ett redskap för att delta som en medborgare i samhället är en grundläggande fråga om demokrati. Av särskild vikt är denna demokratiska rättighet för små barn, inte minst för barn av annan etnisk bakgrund och med ett annat hemspråk än det svenska. Att det inte är självklart att alla barn i förskolan ges denna rätt antyds av denna studie. De svårigheter som pedagogerna lyfter fram då det gäller arbetet med barns språk, är brist på tid och att möta barn som har en annan bakgrund och ett annat hemspråk än det svenska. Här kan vi ana en viktig problematik. Pedagogerna understryker att dessa barn behöver mer stöd än andra. Eftersom de inte förstår det svenska språket har barnen ytterligare en svårighet förutom att de är små och just i färd med att erövra sitt hemspråk. Pedagogerna betonar att varje barn behöver möta en vuxen som ständigt samtalar, benämner, tolkar och klär det som sker i ord. De vuxna känner sig ofta otillräckliga i denna uppgift. Vissa pedagoger strävar ständigt med att nyttja de tillfällen som ger möjlighet för sådana samspel, medan andra vuxna inte tycker se dem. Forskning pekar på att barn med ett annat modersmål än det svenska utgör en stor del av de barn som utvecklar läs- och skrivsvårigheter i skolan (SOU 1997:108). Detta visar den stora betydelse som förskolan har att grundlägga förutsättningar för att barn erövrar språket och dessutom ser det som ett eget redskap för kommunikation.

Pedagogerna i denna undersökning anser att de yngsta barnens möjlighet att förvärva språket är en mycket viktig fråga. Vissa vuxna framhåller också att de syftar till att stärka barnens självkänsla genom språket. De strävar efter att barn skall få mod att uttrycka sig. Även om det förekommer, är det mer

sällan man talar om språket i termer av inflytande, att barn skall säga sin mening, uttrycka åsikter och förstå att de har rätt att göra sina röster hörda och bli lyssnade på. Samtidigt kan vi se att pedagoger ofta arbetar med utgångspunkt från detta. Många pedagoger vänder sig till barnen med inställningen att förstå deras avsikter. Man strävar efter att förstå barns behov och vilja, även om man inte alltid följer dessa eller lyckas med denna föresats.

Perspektivet i läroplanen och i politiska dokument som FN:s barnkonvention, har förändrats från att betrakta barn som sårbara med behov till att förstå barn som personer med kompetenser och rättigheter (Bartley, 1998). På ett sätt kan det tyckas som om detta perspektiv är förankrat hos verksamma pedagoger, men frågan återstår om det är med utgångspunkt från att barn har och skall ges rättigheter som man arbetar. Låt oss fundera över skillnaden mellan att *tillåta* barn att yttra sig, samtala med dem och stödja dem för det och att betona vikten av att barn yttrar sig, har åsikter och framför allt *be om* barns åsikter. Dessa förhållningssätt är båda av stor vikt och står självfallet inte i motsättning till varandra. Samtidigt medför de också skillnader i förhållningssätt för arbetet med barns språk. Är det en rättighet för barn att göra sin röst hörd, läggs ett större ansvar på vuxna att arbeta med detta som utgångspunkt. Det fordrar en analys av vad det innebär att göra sin röst hörd, vem som ges (och ibland också tar) denna möjlighet och i vilka sammanhang. Att be små barn om deras synpunkter, betyder det att barnen skall uttala sig om allt? Frågan är ju också vad barn förmår att uttala sig om och vad de kan ha översikt över. Å andra sidan blir de barn som inte får frågan inte heller delaktiga.

Språk lärs i samspel med andra. I en barngrupp där majoriteten av barnen ännu inte har ett utvecklat talspråk blir de vuxnas roll oerhört central, när det gäller att ge varje barn möjlighet att utveckla ett rikt och nyanserat språk. Inte minst är den *kommunikativa* aspekten av språket viktig. Undersökningen visar att för att denna möjlighet inte ska styras av tillfälligheter, yttre faktorer och enskilda pedagoger, krävs en diskussion

i arbetslaget där det tydligt klargörs vad olika pedagogiska begrepp innebär i konkreta handlingar. Detta väcker frågan om pedagogers möjlighet att regelbundet och gemensamt föra sådana diskussioner.⁵⁶ Många pedagoger menar att arbetssituationen inte medger en nära kommunikation med de yngsta barnen. Det är helt enkelt för många barn att samspela med. Undersökningen visar att det finns all anledning att uppmärksamma denna problematik! Vi kan jämföra med Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby (2001), som frågar sig hur många barn varje pedagog i förskolan skall kunna ha en dialog med. Det finns en risk, menar författarna, att kommunikationen i stora barngrupper blir att förmedla regler snarare än att samtala och förhandla om dessa.

Frågor till stöd för analys:

- Vilka kommunikativa mönster framträder i vår barngrupp? Hur kommunicerar vi vuxna sinsemellan och med barnen? Hur kommunicerar barnen med oss vuxna och varandra?
- Hur används vardagliga sammanhang till pedagogisk dialog? På vad sätt kan omsorgssituationer, måltider och påklädning organiseras så att emotionella, meningsskapande och utvidgande dialoger kan komma till uttryck?
- Vilka initiativ till samtal tas av vuxna och på vad sätt svarar vuxna på barnens försök till samspel? Finns det barn som inte involveras i samspel? I vilken utsträckning används instruktioner och förmaningar som kommunikationsform? Hur definieras, tolkas och omskrivs det som barnen uttrycker verbalt och med sitt sätt att vara?
- På vad sätt görs språk till ett redskap för inflytande för barnen? I vilken utsträckning bidrar verksamheten till att barnen uttrycker och möter varandras tankar och åsikter? I vilken utsträckning sker kommunikationen så att den stödjer barnens respekt för sig själv och andra?

⁵⁶ Belyses även i det avslutande kapitlet Utmaningar.

Utmaningar

Vilka utmaningar medför undersökningens resultat för pedagoger, lärarutbildare, forskare såväl som för verksamhetsansvariga och beslutsfattare på olika nivåer?

Den pedagogiska verksamheten för de yngsta barnen i förskolan låter sig inte beskrivas eller förklaras på ett enkelt sätt. I stället är det en rik flora av perspektiv, dimensioner och dilemman som framträder i det oupplösliga spänningsfältet mellan det pedagogiska uppdraget, verksamhetens villkor och de processer och möten mellan barn och vuxna som utgör verksamheten. Några aspekter har framträtt som betydelsefulla.

Undersökningen understryker att *yttre villkor*, som barngruppernas storlek, personaltäthet och arbetstoppigternas omfattning, samt *pedagogers syn på barnet* som person, deras *lärande och kunskapssyn* liksom deras *gemensamma mål* är alla integrerade aspekter av betydelse för verksamheten i förskolan. Dessutom är *omsorgssituationer*, *etiska* och *kommunikativa* samspel samt *atmosfären* i grupperna känsliga kvalitetsaspekter där såväl pedagogers strategier som villkoren för verksamheten ställs på prov. Den mångfald av förhållningssätt som framkommer i observationer, enkäter och intervjuer ger en komplex bild av verksamheten. Variationerna utkristalliseras i pedagogers *attityder till barn*, *synen på kunskap* och *lärande* liksom i deras *emotionella förhållningssätt* och *närhet till barns livsvärld*. Vidare uttrycks differenser i den grad arbetslagen utvecklat *gemensamma mål*, *strategier* och *pedagogisk medvetenhet*.

Två spår som ständigt dyker upp i studien är tid (ofta brist på tid) och pedagogiska möten. Jag skall återkomma till dem, men låt oss först se dessa som symboler för villkor (tid) och kunnande (pedagogiska möten). Det skall redan nu framhållas att dessa delar, yttre villkor och pedagogers kunnande, är grundstenar för kvalitén i verksamheten, vilka inte kan skiljas från varandra. De är i stället intrasslade i varandra och

ömsesidigt påverkande varandra. I den stund vi försöker förklara "den goda verksamheten" genom att hänvisa till pedagogers kunskapssyn, gör sig också villkoren för detta kunnande ofelbart synliga. Verksamhetens villkor influerar hur verksamheten kan bedrivas här och nu och inte minst i ett långsiktigt perspektiv. Ett villkor för pedagogers kunskapssyn är exempelvis utrymme för reflektion. Utan tid att reflektera finns risk för stagnation. Då vi vänder på problematiken blir förhållandet liknande. I den stund vi försöker förklara verksamheten enbart med hjälp av villkoren, visar sig genast pedagogers kunnande som en inflytelserik dimension, utan vilken villkoren knappast kan utnyttjas. Utan kompetens att ställa rätt frågor kan tiden till reflektion gå till spillo. Betraktat i ett livsvärldsperspektiv kan vi tala om ett cirkulärt förhållande. Pedagoger och barn i förskolan, är intrasslade i tid och rum, i en kultur och ett samhälle, i en historia och en framtid, och sin levda förståelse av detta. Alla dimensioner (där barn och vuxna också ingår) påverkas och påverkar varandra i en oupplöslig, interaktiv process.

Detta sätt att se på kvalité ger stöd för Sheridans (2001) begrepp pedagogisk kvalité. Pedagogisk kvalité handlar om relationen mellan en rad olika entiteter, såsom strukturella och ekonomiska förutsättningar, samhälleliga och mänskliga upplevelser, attityder och kunskaper, liksom processer mellan olika intressenter i förskolan och verksamhetens resultat. Det handlar om de resurser, i vid bemärkelse, som finns, men också om hur de används och hur olika intressenter upplever dem. Pedagogisk kvalité är en fråga om innehållet i verksamheten, kunskap och attityder till barn och inte minst barns upplevelser och lärande, vilka varken kan skiljas från förskolans samhälleliga uppgift eller från dess plats i en historia, en kultur och en tid. Sheridan menar att olika aspekter av kvalité omöjligt kan bedömas enskilt, de måste studeras i relation till varandra. Sheridan lyfter fram barns perspektiv som en viktig kvalitetsaspekt, vilket denna undersökning också har tagit fasta på.

Hög ambitionsnivå – trots försämrade villkor

Allmänt kan sägas att majoriteten av grupperna karaktäriseras av en hög ambitionsnivå. Verksamheten är ofta välplanerad och genomförs systematiskt. I en hel del arbetslag finns en gemensam inställning och en medvetenhet om vad man vill åstadkomma. Känslan av att arbetet med barnen har stor betydelse, liksom viljan att utveckla verksamheten, är tydlig hos pedagogerna.

En stor del av arbetslagen arbetar med strategier där man hjälper barn att reda ut saker, men visar också tilltro till barns förmåga att lära. Vanligt är en samspelande, tillitsfull atmosfär och en respektfull attityd till barn. Ofta arbetar samma pedagog med olika strategier för barns lärande där lärandestoffet liksom situationen har stor betydelse. Såväl arbetslag som enskilda pedagoger använder utvecklingspsykologiska strategier och utgår från ett mognadstänkande i många sammanhang. Mindre vanligt är att vuxna genomgående och systematiskt arbetar med öppna, undersökande frågor och förhåller sig utforskande i arbetet med barnens lärande. Vanligare är de retoriska frågorna och förklaringarna som ges till barnen. Ibland hemfaller pedagoger till förhållningssätt med negativ förstärkning. Atmosfären är då ofta kontrollerande och begränsande.

I ett barnperspektiv blir småbarn ofta mötta på sina egna villkor. Barnen erbjuds rika erfarenheter till upptäckter och nära samspel och involveras som aktörer i verksamheten. Men det finns ibland uttryck för att småbarn inte alltid blir förstådda eller tagna på allvar. Vissa barns röster blir inte alltid hörda. Det kan också inträffa att barn utestängs från gemenskapen.

Villkoren gör sig gällande på flera sätt. Att ekonomin har stort inflytande på verksamheten framkommer generellt. Majoriteten av chefer och pedagoger vittnar om förändrade ekonomiska villkor. Arbetsbelastningen har ökat och många känner en besvikelse över att inte kunna arbeta efter de ambi-

tioner och kompetenser de har. Detta visar sig också i vardagen. I de situationer som är präglade av hög intensitet och press faller ofta pedagogers intentioner. De vuxna arbetar med ett distanserat, ibland behavioristiskt förhållningssätt. Ibland kan en arbetsbelastning ”sitta kvar i kroppen”. Pedagoger behåller då ett högt tempo och en distans till barnen även i stunder som medger ett annat förhållningssätt. Samtidigt visar pedagogerna att engagemanget, kreativiteten och stoltheten över arbetet är stor. Man har utvecklat nya kunskaper och strategier för arbetet. Strategierna kan också bestå i att minska på ambitionerna, att sätta upp mål som är genomförbara. Detta antyder att förverkligandet av läroplanen, som bygger på målstyrning, riskerar att utebli om villkoren för verksamheten får till följd att pedagoger inte anser sig ha möjlighet att arbeta mot vissa mål.

Atmosfär, barnsyn, kunskapssyn och villkor – en helhet?

Vilken relation finns mellan pedagogisk atmosfär, vuxnas syn på barnet som person, som lärande och på den kunskap som barn skall utveckla? Vilken betydelse får villkoren i sammanhanget?

I de arbetslag där atmosfär och barnsyn karaktäriseras av gemensamt engagemang, emotionell närhet, öppenhet och en grundläggande respekt för barn finns ofta en kunskapssyn där man i stor utsträckning tar fasta på barnens *kompetens* och betydelse för lärandet. I dessa grupper tycks vuxna ha en ambition att försöka förstå och skapa situationer för lärande utifrån barnens upplevelser och aktiva deltagande i verksamheten. Vi kan tala om ett möte med barns livsvärldar, ett perspektivbyte. Genom möten med barn konfronteras pedagogen med barns perspektiv och hur världen ter sig därifrån (se även Bengtsson, 1999). De vuxnas ambition är att ge barnen tid och möjlighet att pröva och vara delaktiga i lärandet. Det betyder inte att man alltid lyckas med denna strävan eller alltid tar fasta på den, men pedagoger har en inställning att bar-

net är en *aktör i lärandet*. Respekten för barnet förefaller vara grunden för pedagogers arbetssätt. Kunskap blir då mer fråga om en relation mellan barn och omvärld.

På liknande sätt är förhållandet i de arbetslag där atmosfär och barnsyn tenderar att bygga på distans och vuxnas föreställningar om att vara den som i huvudsak avgör vad som är gott för barnet. På grund av ålder och mognad antas barn vara oförmögna att klara vissa saker. De ges därför mindre utrymme till delaktighet i sin egen kunskapsprocess. Kunskapssynen bygger då på tanken att barn *saknar* och behöver *förse*s med kunskaper som de vuxna besitter. Man kan tala om ett mer statiskt förhållningssätt till kunskap. Inte heller här betyder det att pedagoger alltid har denna idé framför sig i arbetet, men grundinställningen tycks vara att barn har en mer underordnad och *passiv roll* i lärandet. Vi kan till detta lägga en syn på kunskap och lärande som har behavioristiska drag. I vissa grupper uttrycks detta synsätt i hot och förmaningar och till och med kränkningar. I andra grupper tycks uttrycken tillfälliga, varvade med förstärkningar som att belöna och berömma barnen. Atmosfären kan då vara instabil och ibland också starkt kontrollerande. I vissa sammanhang framgår att villkoren, som stora barngrupper eller stunder av stark press, medverkar till att pedagoger faller in i ett *kontrollerande* och behavioristiskt förhållningssätt. Villkoren kan också medföra att pedagoger inte orkar hålla fast vid sitt engagemang, utan intar ett tillkämpat lugn och en viss frånvaro i samspelen med barnen. I vissa arbetslag där man ser barn som aktörer i lärandet visar sig villkoren på ett annat sätt. Pedagoger kan berätta att de har haft stöd i kompetensutveckling, tid för reflektion och ibland av pedagogiska ledare, vilket vi skall återkomma till.

På en nivå tycks det alltså finnas en överensstämmelse mellan den atmosfär, den syn på barnet som person och den kunskaps- och lärandesyn som pedagoger gestaltar. Samtidigt finns här tvetydigheter. En atmosfär som karaktäriseras av en god stämning, leder inte automatiskt till en verksamhet som strävar efter att bygga verksamheten på barns kompetenser

eller på barns aktiva deltagande. Det krävs en rad andra kvalitéer i pedagogers förhållningssätt än en vänlig attityd till barnen. Villkoren gör sig också gällande, ibland som ett stöd för den goda verksamheten, ibland kan villkoren urholka den och i värsta fall bidra till ett förtryckande förhållningssätt. Förhållandena är inte enkla. I en liten barngrupp kan vi finna en starkt kontrollerande atmosfär, och i en grupp med många barn kan finnas ett synsätt där barns kompetens betonas. En aspekt som tycks viktig är *mötet med barns livsvärld*. En annan är *reflektion*. Jag skall återkomma till dessa aspekter.

Vi kan också lägga märke till att det i läroplanen inte skrivs något om pedagogisk atmosfär. Hur kan det komma sig? Beror det på ett antagande att läroplanens intentioner indirekt skapar förutsättningar för en god atmosfär. Det är inte självklart. Atmosfär är ett svårfångat och svårtolkat fenomen och behöver därför synliggöras och problematiseras i såväl styrdokument som bland verkamma pedagoger.

Möta barns livsvärld

Centralt för arbetet med små barns lärande är strategier som bygger på *intersubjektivitet*, där pedagoger skapar *möten mellan livsvärldar* oavsett om det är mellan vuxna och barn eller barn emellan. Då möten sker, finns också möjligheter för lärande (Merleau-Ponty, 1962; Johansson, 1999; Johansson och Pramling Samuelsson, 2001). För att förstå den pedagogiska verksamheten är det nödvändigt att upptäcka dessa möten mellan barn och vuxna. På samma sätt är det angeläget att försöka förstå de ögonblick då kommunikationen bryts och möten inte kommer till stånd. Bae (1988) understryker också att mötet, det som kännetecknar relationen mellan vuxna och barn, skapar förutsättningar för vad barn lär, både om sig själva och världen. Vad är det då för möten som avses?

Att möta barns livsvärld innebär att närma sig och försöka förstå barnet i sin helhet. Barnets kropp, ansiktsuttryck, gester och ord bildar en helhet som det gäller att förstå. Kognitioner,

sinnlighet, kroppslighet, emotioner och sätt att förhålla sig till andra utgör komponenter i barns vara i världen som alla antas ha betydelse för deras lärande. De skiljs alltså inte från varandra. På samma gång kan inte barnen separeras från de sammanhang som de ingår i där också vuxna och andra barn är en del. Mötet med barns livsvärld kräver också att den vuxna involveras med hela sin livsvärld. Det handlar om ett gemensamt meningsskapande där vuxen och barn samspelar som två delar av samma fenomen. I stället för att främst betona kognitiva färdigheter blir helheten i barns levda erfarenheter viktiga att förstå (Merleau-Ponty, 1962; jfr. även Bae, 1988; Johansson, 1999).

Vilka intentioner har pedagogerna för att skapa möten med barn? Strävan efter att möta barns livsvärldar visar sig för det första i att man ser barn som meningsskapande medmänniskor. De vuxna vänder sig till barnen som personer med intentioner, förmågor, behov och önskningsar och uttrycker också en strävan att förstå och ta hänsyn till dessa. För det andra försöker pedagoger förstå barnens perspektiv, se det som barnen, med kropp och handling, uttrycker och erfar. På samma sätt är pedagoger närvarande i barnens erfarenheter med sin livsvärld, kroppsligt, emotionellt, sinnligt och kognitivt. Atmosfären i sådana grupper är då ofta lyhörd, tillåtande och ömsesidigt samspelande, nära barnens livsvärldar. Det intressanta är att pedagogers intersubjektiva strävan ofta tycks sammanfalla med ett förhållningssätt där barns egen förmåga till lärande understryks.

I de perspektiv på lärande och kunskap som bygger på barns mognad eller straff och belöning verkar det som intersubjektiviteten uttrycks i avstånd. Möten med barns livsvärldar kommer inte till stånd. De vuxna utgår ifrån att barn gradvis mognar och förser därför barnen med aktiviteter som antas adekvata för deras mognad. Ett närmande till barns livsvärldar krävs inte eftersom det främst är kognitiva aspekter hos ett "generellt barn", snarare än samspelsprocesser där också vuxna och andra barn ingår, som är utgångspunkt för den vuxnas agerande. Då vuxna faller in i behavioristiska förhåll-

ningssätt är det oftast barnens beteende som man strävar efter att korrigera. Inte heller då antas barns erfarenheter, livsvärldar, vara betydelsefulla för deras lärande. Möten som förutsätter en relation mellan individ och omvärld, ett holistiskt förhållningssätt till barn och ett närmande till barns livsvärldar är därför inte i fokus.

Villkorens betydelse har framhållits, det krävs utrymme (i fysisk, tidsmässig och psykisk betydelse) för att möten skall bli möjliga. Vi har sett i många situationer att då villkoren blir övermäktiga blir också förutsättningarna för möten reducerade och ofta omintetgjorda.

Pedagogers lärandestrategier är kontextberoende

Kontext, sammanhang, tid och rum har betydelse för pedagogers förhållningssätt. Lärandestrategier varierar med det kunskapsinnehåll pedagogerna har att förhålla sig till, de barn som ingår och hur de vuxna upplever den aktuella situationen. Trots detta antyder undersökningen att pedagogerna tenderar att hålla fast vid en viss atmosfär, ett visst sätt att se på barn och på lärande och att dessa synsätt kan vara relaterade till varandra. Det pekar på att tidigare erfarenheter är viktiga för de förhållningssätt pedagoger gör till sina.

Att pedagoger är delaktiga i och skapar en värld, ett socialt sammanhang som förstås och tolkas av dem själva och barnen, tycks inte alltid vara i fokus för de vuxna (Merleau-Ponty, 1962; jfr. även Säljö, 2001). Trots att man ofta framhåller att sammanhang och villkor har betydelse för det egna arbetssättet, är det mer sällan som pedagoger problematiserar vad samma aspekter innebär för *barnens* lärande. Endast en mindre del av arbetslagen diskuterar vad sammanhanget som helhet betyder för lärandet, hur miljö och verksamhet organiseras, vilka barn som ingår och vilken form av lärandestrategi som det innehåll man skall arbeta med kräver i relation till de strategier för lärande som de vuxna själva och läroplanen förespråkar. Det barnen förväntas lära sig tas ofta för givet.

Att problematisera barns utveckling som kulturella föreställningar är inte heller något som tycks synligt för flertalet pedagoger. Men vi kan också se att pedagoger strukturerar verksamheten efter sin syn på kunskap och barns lärande. Detta är vanligast bland de vuxna som har utvecklat en gemensam syn på barns lärande.

Barns individuella och kollektiva lärande

Ett dilemma för pedagoger är deras ambitioner att möta varje barn individuellt. Betydelsen av att individualisera, är något som pedagoger och chefer ofta talar om, både då det gäller neddragningar av verksamheten och i beskrivningen av mål. Ofta upplever man en frustration över att inte lyckas med sina föresatser att möta och arbeta med varje barns individuella förutsättningar.

Förskolans verksamhet bygger på det kollektiva. Verksamheten går ut på att barn och vuxna skapar, leker, upptäcker och lär och är tillsammans. Samtidigt kommer vi inte ifrån att lärande också är individuellt i bemärkelsen att det är det enskilda barnet som har att göra kunskapen till sin egen. Pramling (1994) menar att barn skapar förståelse utifrån sina erfarenheter samtidigt som nya erfarenheter medger att barns förståelse förändras. Då barn möter andras perspektiv och nya situationer blir det egna sättet att tänka synligt och kan också förändras. Poängen är att just mångfalden av erfarenheter utmanar barns tänkande, menar Pramling (a.a.). Att barn dessutom är aktiva i att tolka, förstå och erfara mening och att lära varandra i olika avseenden visar Johansson (1999) i sin studie av små barns etik, respektive Williams (2001) som studerar barns strategier för att lära varandra. Båda forskarna poängterar betydelsen av att pedagoger ser och tar vara på barns kompetenser i detta avseende.

Ovanstående pekar på en dialektik mellan det individuella och det kollektiva, aspekter som förutsätter varandra för att lärande skall ske. Denna dubbelhet, lärandets individuella och kol-

lektiva karaktär, tycks inte alltid synlig för pedagogerna i undersökningen. I liten grad lyfter de fram barns betydelse för varandras lärande. I stället är värdet av att *individualisera*, något som pedagoger och chefer talar om, både då det gäller neddragningar av verksamheten och i beskrivningen av mål. Pedagogerna framhåller knappast alls betydelsen av att barnen har olika sätt att se och förstå och att denna differens är en viktig fråga att ta fasta på i barns lärande. I stället tycks det konfliktfyllt för pedagoger att de inte hinner med att möta varje enskilt barn. Speciellt framträdande blir detta då arbetsvillkoren förändras och denna möjlighet blir mindre. En del exempel finns dock. Vissa pedagoger tar hänsyn till att barn lär varandra då de skapar grupper i verksamheten. Ofta är det då främst med utgångspunkt från att de äldre barnen hjälper de yngre. Ett arbetslag berättar att de medvetet satsar på att lära de äldre småbarnen etiska normer så att de sedan kan överföra dessa till sina yngre kamrater. Däremot är det mindre vanligt att pedagogerna baserar verksamheten med utgångspunkt från barnens gemensamma lärande (se även Williams, 2001).

En viktig konsekvens av undersökningen är att barns betydelse för varandras lärande är ett område där kunskaper behövs. Inte minst viktigt är att pedagoger utvecklar strategier för att se och ta vara på det gemensamma lärandet som ju är förskolans grund. Att bygga sitt arbetssätt på att barn lär varandra fordrar ett annat förhållningssätt och en annan strävan än att försöka leva upp till kravet att arbeta med varje barns individuella lärande. Om man i stället kan se det så att genom det gemensamma lärandet stöds också barnens individuella lärande, blir perspektivet annorlunda. Båda aspekterna behövs och skapar förutsättningar för varandra. Det handlar då exempelvis om att den pedagogiska dialogen inte inskränks till att ständigt gälla en pedagog och ett barn, utan att pedagoger verkar för att andra barn kan vara lika betydelsefulla i sam-spelet. Samtidigt som den pedagogiska dialogen är viktig kan även fokus läggas på barnens betydelse för varandras lärande. Det är dessutom en fråga om demokrati och att göra barn delaktiga i sitt eget lärande och i verksamheten. Makten kan på

så sätt förflyttas närmare barnen. För forskningen är detta också en angelägen fråga att belysa närmare. Kunskaper krävs om de villkor som skapar förutsättningar för barns gemensamma lärande och hur förskolan kan ta barns kompetenser till vara i detta sammanhang.

Gemensamma strategier – pedagogisk medvetenhet

I Barn- och skolakommitténs slutbetänkande slås fast att det är nödvändigt att i en pedagogisk verksamhet ständigt problematisera, reflektera kring och levandegöra kunskapsbegreppet (Skolverket, 1998). En grundstomme i läroplanen är att barnet är medskapare av sin egen kunskap *och* delaktigt i en gemensam kunskapsprocess. Detta kräver att den vuxna går i dialog med barnet, intar en reflekterande hållning till den egna rollen och till barns gemensamma läroprocesser.

Pedagoger i undersökningen har olika erfarenheter av att problematisera över frågor som rör verksamhetens vad, hur och varför. Resultatet pekar på att de arbetslag som tillsammans har diskuterat sitt arbete också utvecklar gemensamma strategier och förhållningssätt. Det skall poängteras att alla pedagoger diskuterar sitt arbete. Däremot visar det sig att gemensamma strategier och förhållningssätt framför allt utvecklas i de arbetslag där man tillsammans systematiskt har reflekterat över och analyserat det egna förhållningssättet i en rad olika sammanhang. De mål som är viktiga för vuxna såväl i, som bortom den aktuella situationen, spelar in för förhållningssättet till barn. Det finns flera exempel på grupper där hela arbetslaget tycks omfatta en insikt om vad de vill uppnå och de strategier som leder dit. En strävan att följa med i pedagogisk forskning och en vilja att utveckla arbetet är kännetecknande för dessa grupper. Arbetslagen kan beskrivas som holistiska. De uttrycker en gemensam hållning, ofta med en stabil, tillåtande och samspelande atmosfär, en samstämmig syn på barn liksom på kunskap och lärande. Verksamheten ger ett intryck av att stödja barns lärande. Mötet med barns livsvärld-

dar är centralt. Man visar stor respekt för barn, har höga ambitioner att förstå barns perspektiv och ser ofta barn som kompetenta. Dessa aspekter betonas också i läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998). Detta förhållningssätt kännetecknas av *pedagogisk medvetenhet*⁵⁷. Jag skall återkomma till detta begrepp.

Låt mig åter poängtera att problematiken är komplex. En gemensam idé kan ibland resultera i att barnen betraktas som problem. Vuxnas roll blir då att förmana och tillrättavisa barnen, allt i avsikt att förändra dem i "bättre" riktning. Trots att pedagoger ägnar mycket tid och engagemang åt hur de skall genomföra verksamheten och är eniga om sina strategier, tycks de vuxna ändå sakna känslighet för barnens avsikter och intressen och deras förmåga att förstå och lära. En gemensam strategi är alltså ingen garanti för en "god" verksamhet.

Bland arbetslag som *saknar* en gemensam strategi för arbetet, finns flera grupper där verksamheten är ojämn, där barns avsikter inte uppmärksammas och där tillfälligheter och "gammal vana" styr än det finns i grupper som omfattas av en gemensam strategi som bygger på pedagogisk medvetenhet. Pedagogers agerande präglas i hög grad av ett "här-och-nu-perspektiv" (jfr. Ekholm och Hedin, 1991). Därutöver framgår att förhållningssätt och strategier kan "sitta i kroppen" utan att vuxna explicit kan beskriva dem (jfr. Merleau-Ponty, 1962). Det finns arbetslag som försöker förstå och tar vara på barns förmågor. De stödjer barns upptäckter och respekterar barn, utan att de vuxna för den skull tycks omfatta en explicit och gemensam idé om barns lärande eller gemensamma strategier för att åstadkomma detta.

⁵⁷ Begreppet kan användas på olika sätt. Här avses inte att säga något om hur medvetna pedagoger är, däremot används begreppet i betydelsen att pedagoger reflekterar över sin verksamhet i syfte att få syn på och utveckla det egna arbetssättet, ofta i linje med nyare forskning om barns lärande.

Även om ovanstående visar att problematiken inte är enkel, framträder att reflektion, målmedvetenhet och en gemensam idé är förutsättningar för att arbetet skall utvecklas. Undersökningen ger stöd för tanken att möjligheter till förändring och utveckling skapas genom att man granskar och utvärderar det egna förhållningssättet *och* försöker peka ut nya riktningar för arbetet. Detta ger också flera av arbetslagen uttryck för. De menar att de ständigt utvecklar sitt förhållningssätt genom att ideligen ställa sig frågor inte bara om *vad* verksamheten skall innehålla utan också om *hur*⁵⁸ de skall göra, samt vilket *förhållningssätt* som krävs för att arbeta mot målen. En avgörande fråga är hur kunskapssyn och barnsyn presenterade i läroplaner och andra dokument, tolkas och görs till ett innehåll i arbetslagens verksamhet. Vi kan jämföra med Alvestad (2001) som understryker att de etiska, filosofiska och pedagogiska ställningstaganden som läroplaner bygger på och som också finns i samhälle och bland pedagoger, är viktiga att lyftas fram och sättas in i en förskolekontext. Det gäller att tolka och förhålla sig till grunderna för det pedagogiska uppdraget och att försöka belysa hur dessa grunder kan konkretiseras i förskolans vardag.

Vad är då mest gynnsamt för ett gott lärande?⁵⁹ Vad innebär pedagogisk medvetenhet i detta sammanhang? Några aspekter skall framhållas:

- För det första att pedagoger har en väl genomtänkt analys av sina mål och hur de skall göra för att arbeta mot dessa. Det gäller också att analysera vad sammanhanget betyder för lärandet, hur miljö och verksamhet skall organiseras och vilken lärandestrategi som det innehåll man skall arbeta med kräver. Dessutom fordras att pedagoger analyserar vad olika teorier om kunskap och lärande innebär, vad teorierna

⁵⁸ Hur skall inte främst tolkas som metoder.

⁵⁹ Begreppet ett gott lärande är inte oproblematiskt eftersom det är relativt. Här används begreppet dels mot bakgrund av undersökningens resultat, mot läroplanens intentioner, men också som förutsättningar som gynnar lärande.

belyser och vilka konsekvenser som följer för arbetet med små barn i vardagen. Inte minst är det viktigt att relatera de egna perspektiven och de egna strategierna till teorier och försöka se på vad sätt de egna synsätten bidrar till (eller begränsar) i barns lärande. Att gemensamt problematisera är centralt.

- För det andra innebär pedagogisk medvetenhet att den atmosfär, synen på barnet som person liksom den lärande- och kunskapssyn pedagoger omfattar och gestaltar i praktiken, kan speglas mot den kunskapssyn som framkommer i läroplanen. Pedagogisk medvetenhet måste vila på ett engagemang i barns livsvärldar och i verksamheten, på respekt för barn som personer och medmänniskor och på barns delaktighet i sin och andras kunskapsutveckling. Det handlar alltså inte om vilken medvetenhet som helst eller vilka gemensamma strategier som helst, utan om att omsätta en specifik syn på kunskap och lärande.

Det tycks mindre vanligt att pedagoger på detta sätt reflekterar över helheten och relationerna mellan den kunskaps- och lärandesyn, den atmosfär och den barnsyn de omfattar. Snarare är det i enskilda sammanhang man diskuterar dessa frågor. Jag vill åter framhålla att det inte handlar om en didaktisk metod, utan snarare om ett förhållningssätt till den egna yrkesrollen, till verksamheten och till barn som personer och som lärande. Det skall också poängteras att kommunernas och lärarutbildningarnas ansvar för denna fråga är stort. Det gäller att pedagoger ges analysredskap som kan hjälpa dem att belysa den pedagogiska verksamheten. Självfallet måste pedagoger också ha möjligheter och tid, att använda dessa redskap.⁶⁰ Dilemmat som framträder här är att många pedagoger vittnar om bristande möjlighet att reflektera över arbetet på grund av att arbetsuppgifterna ökar. Detta är en oroande utveckling som kan riskera att kvaliteten i de yngsta barngrupperna allvarligt hotas.

⁶⁰ Diskuteras i avsnittet Från planering till reflektionstid.

Forskning kring dessa frågor är angelägna. De kan ge värdefull kunskap om pedagogers strategier för barns lärande, inte minst hur olika strategier kan bidra till barns lärande i pedagogiska miljöer.

Enskilda pedagoger och kontinuitet

Undersökningen har pekat på att arbetslagen inte alltid ger intryck av en helhet varken i atmosfär, barnsyn eller kunskaps-syn. I stället varierar pedagogers strategier sinsemellan. Beroende av vem som är närvarande kan atmosfär, strategier och förhållningssätt ändras. Vi har sett förändringar från dag till dag, från för- till eftermiddag och mellan våra besök på höst till besök på vår. Arbetet med de yngsta barnen ger ibland intryck av att svaja och vara instabilt. Vad tyder detta på?

En förklaring, som undersökningen ger vid handen och som bör uppmärksammas, är enskilda pedagogers betydelse för verksamheten. Det finns ofta en pedagog som är drivande i sitt arbetslag, på gott och ont. Å ena sidan kan enskilda pedagogers inflytande vara av en art som inte ger utrymme för utveckling och nytänkande. Av rädsla för konflikter kan kollegor också undvika att ifrågasätta förhållningssätt som man anser felaktiga. Å andra sidan kan enskilda pedagoger vara konstruktiva och utvecklande för den pedagogiska verksamheten. Dessa pedagoger tar ofta stort ansvar, är engagerade och aktiva i arbetet. De får också stort inflytande på verksamheten och är ofta högt skattade av sina kollegor, barn och föräldrar. Ibland kan vi se att de arbetar nära någon person i arbetslaget, ofta delar man då syn på verksamhet och på barn.

Här visar sig en problematik. Då enskilda personer blir avgörande för verksamheten blir den också sårbar och ibland instabil. Detta pekar på vikten av att samtidigt som det gäller att stödja pedagogers engagemang och entusiasm, gäller det att hela arbetslaget omfattas av en *pedagogisk medvetenhet, en gemensam idé*, som de tillsammans står för och som inte står och faller med enskilda personer.

Utbildningen har här ett stort ansvar. Det krävs att pedagoger utvecklar kunskaper om grupprocesser. Dessa måste med nödvändighet relateras till den centrala betydelse (och de dilemmen) som utvecklandet av gemensamma mål och strategier har för verksamheten. Det gäller att belysa sårbarheten i en verksamhet, som till stor del vilar på en eller ett par personers engagemang och driftighet, och att finna vägar att hantera detta engagemang som en gemensam fråga för hela arbetslaget. Detta talar alltmer för en gemensam utbildning av pedagoger. Att ha tid för pedagogiska diskussioner och pedagogisk handledning blir också essentiellt.

Utmaningen för forskningen är att studera den betydelse som enskilda pedagoger kan ha för verksamheten, men också att följa arbetslag där den gemensamma idén tycks vara genomträngande för arbetet. Frågan är viktig eftersom den tycks få så stor genomslagskraft i praktiken. Speciellt intressant är det i perspektivet av att man också i skolan alltmer övergår till arbetslag. Inte minst är det av betydelse med tanke på att barnskötare och förskollärare har olika utbildning och kompetens.

Från planering till reflektionstid

Vikten av att reflektera över verksamheten har gång på gång betonats. Att reflektera är, enligt filosofen och pedagogen Jan Bengtsson, att stanna upp, vända tillbaka till händelsen eller företeelsen och betrakta den på nytt (1998). I måldokumentet förutsätts att pedagogen skall vara en reflekterande praktiker som tillsammans med kollegor skapar utrymme för en kontinuerlig och kritisk diskussion (Skolverket, 1998). Den här undersökningen visar att pedagoger är medvetna om reflektionens betydelse. Pedagogerna uttrycker ett behov av att samtala om sin verksamhet och gör det också ständigt. Emellertid tycks det vara en minoritet av arbetslagen som systematiskt ägnar sig åt att studera sin verksamhet mot bakgrund av nyare forskning, sin egen kunskapssyn och i förhållande till barns livslånga lärande. Pedagogerna vittnar i stället om att deras tid till planering krymper. Cheferna är överens med pedagogerna i

denna fråga. I flera enkätsvar och i intervjuer framhålls svårigheten att få tid till planeringar och pedagogiska diskussioner. Man pekar på brist på tid för fördjupning, reflektion och egen kunskapsutveckling. Detta kopplas till bristande ekonomiska resurser, som medför för få vuxna i relation till antalet barn, och till barngruppens sammansättning, som blir alltmer komplex och arbetskrävande.

Dilemmat är även att tiden till reflektion minskar samtidigt som pedagoger framhåller att utvärdering är svårt. Många tycker sig inte ha redskap att analysera sitt arbete. Ofta utvärderas verksamheten. Då är det företrädesvis mot om det man föresatt sig att genomföra har utförts och hur det mottogs av barnen, snarare än mot mål och huruvida de vuxnas strategier leder mot dessa. Pedagoger berättar också att det är svårt att diskutera varandras strategier, det kan uppfattas som personlig kritik. För att betrakta en verksamhet med ”nya” ögon krävs tid och goda analysredskap där det egna förhållningssättet och de egna attityderna kan problematiseras. Det gäller att ställa adekvata frågor, att relatera vad som sker mot frågor som hur och varför. För det krävs kunskaper och ibland någon person utanför den dagliga verksamheten som hjälper till med frågorna⁶¹ (se även Lidholt, 1999).

Några pedagoger i undersökningen vittnar om att de har förflyttat fokus från utvärdering till *dokumentation*. De dokumenterar ständigt sin verksamhet på olika sätt. Härmed blir inte bara det som sker med barnen, utan också vad och hur de själva förhåller sig synligt, enligt de vuxna. Steget man sedan tar är att tillsammans analysera vad man gör, hur man gör det och varför. Dessa pedagoger berättar att de också problematiserar varandras agerande. De försöker hålla sig ajour med forskning och får och tar möjlighet att fortbilda sig. De har också haft stort stöd från sin ledning i exempelvis pedagogisk handledning. En grupp markerar sin nya syn på arbetet genom

⁶¹ Kanske kan de reflektionsfrågor som finns med i denna bok vara ett stöd för en sådan analys.

att tala om *reflektionstid* i stället för som tidigare, planering. Men de har inte bara bytt namn på det de gör. Pedagogerna har också givit den tidigare planeringstiden ett annat innehåll. I stället för att ägna tiden åt praktiska frågor och att planera veckan ägnar de sig främst åt att reflektera över hur verksamheten ser ut, vad de gör och varför. Ansvaret för den övriga planeringen har man delat upp, var och en sköter sin uppgift vid andra tillfällen. *Dokumentation* är ett redskap som har betydelse för pedagogernas insikter. De menar att de då kan se vad de *egentligen gör* i arbetet. Dokumentationen hjälper dem att upptäcka sitt eget handlande i olika situationer och att förstå varför man agerar just på detta sätt.⁶² Detta ger stöd för vad Alvestad (2001) diskuterar som en holistisk didaktik, där förändringsarbete och utveckling baseras på pedagogers egna erfarenheter. Då pedagoger formulerar sig om sitt eget arbete, skriver Alvestad, arbetar de också aktivt med planering i all sin komplexitet. Om pedagoger själva analyserar och uttrycker frågor om sin verksamhet, får frågorna också ett annat värde. Alvestad påpekar vidare att en läroplan borde tydliggöra pedagogers ansvar som ”curriculum makers”, läroplansbyggare. På så sätt kan den mångdimensionella pedagogiska kompetensen som de vuxna besitter också tillvaratas. Vidare skriver Alvestad att de norska pedagogerna betonar barnperspektivet i det pedagogiska arbetet, men i mindre grad i planeringsprocessen (a.a.). Detta finns all anledning att också framhålla här. Att ha barns perspektiv som en bas för sin planering är mindre vanligt bland pedagogerna, även om det förekommer bland några arbetslag och enskilda pedagoger.⁶³

En intressant fråga är att pedagogerna i enkäterna beskriver hinder för att förverkliga målen i första hand i termer av strukturer och villkor för verksamheten. De hinder som då anförs är barngruppernas storlek och pedagogernas antal. Hindren ligger alltså främst utanför pedagogens eget inflytan-

⁶² Den intresserade läsaren hänvisas till pedagogerna Elisabet Doverborg och Siv Anstett (2003) som diskuterar hur dokumentation kan användas för att utmana barnens lärande. Se Johansson och Pramling Samuelsson, (red.) 2003, *Förskolan – barns första skola*.

⁶³ Se kapitlet Kunskap och lärande, avsnitt Ta fasta på barns erfarenheter.

de. För ledningen är svaren något annorlunda, även om cheferna också betonar yttre förutsättningar som hinder. De flesta framhåller att pedagogerna saknar tid för planering och reflektion och även att möta varje barn. Barngruppernas storlek och personalens antal nämns dock i mindre utsträckning av ledningspersonalen, även om bristen på tid kan ha sin grund i detta.

Pedagoger, liksom ledningspersonal, ser kompetens och inställning till arbetet som en möjlighet att förverkliga målen. Cheferna anför dessutom att bristande utbildning och kunskap om små barn kan utgöra ett hinder i sammanhanget. Dessa kunskaper uttrycker däremot inte pedagogerna att de saknar. Ingen pedagog talar om att deras utbildning inte räcker till. Tvärtom tycks de värdera den egna kompetensen högt. Pedagogerna påpekar att de har kompetens, är flexibla och medvetna och därmed egentligen har alla möjligheter att följa sina mål. Reflektion och medvetenhet är då begrepp som används. Men pedagogernas möjlighet att arbeta mot målen styrs ändå av de yttre villkor de arbetar under.

Ovanstående förhållningssätt uttrycker en problematik, där hinder för verksamheten främst uppfattas ligga *utanför* det egna ansvaret. Men undersökningen visar att detta sätt att förklara inte gör rättvisa åt alla de dimensioner som är av betydelse för pedagogisk verksamhet. De olika delarna i den komplexa förskoleverksamheten kan inte reduceras till varandra. I stället råder en interaktiv relation mellan pedagogisk medvetenhet, gemensamma strategier, och de yttre villkoren som verksamhetens organisation och struktur. Alla aspekterna har betydelse för kvalitén. Kanske är det så att pedagogisk medvetenhet som grundas på reflektion i den bemärkelse jag har talat om här, är en av de mest grundläggande förutsättningarna. Samtidigt är denna medvetenhet, som redan framhållits, ofrånkomligt beroende av verksamhetens villkor.

Detta reser ytterligare en frågeställning, betydelsen av fortbildning och stöd för att kvalitén skall upprätthållas. Av undersökningen framgår att det finns all anledning för kommuner

och andra ansvariga att se över, *och* framför allt tillse att pedagoger har reella möjligheter till reflektion, fortbildning och handledning i verksamheten. Dessa aspekter är grundstenar för att bibehålla och utveckla kvalité i arbetet med de små barnen. Chefernas roll från att vara pedagogisk ledare till att i huvudsak ägna sig åt administrativa uppgifter lämnar ett tomrum som många gånger inte fyllts med något. Men frågan om pedagogisk ledning har inte försvunnit. Tvärtom står verksamheten inför nya krav som förutsätter goda ledare som kan driva och stödja utvecklingsarbetet i samklang med läroplanens intentioner.

Verksamheten för de yngsta – arbetet med framtiden

Arbetet med de yngsta barnen är komplext och ställer stora krav på pedagogers skicklighet. Arbetssituationen har förändrats för många pedagoger och chefer med fler och nya arbetsuppgifter och en mer ansträngd situation där *brist på tid* är centralt. För ledningen handlar det om brist på den egna tiden, tid att vara nära barnverksamheten och att initiera och medverka till pedagogiska diskussioner. För pedagogernas del är arbetet med barnen centralt, de anser sig ha kompetens för sitt arbete, men upplever att villkoren hindrar dem.

Barngrupperna har ökat i storlek. Ledningen har flyttats både bokstavligt och bildligt, från att ha funnits nära den dagliga verksamheten till att fungera övergripande med en arbetsindeling som medför ett avstånd till barn och pedagoger. Båda grupperna ser detta som en negativ utveckling, de saknar närheten till varandra. Men denna förändring har samtidigt medfört nya arbetsuppgifter som också har givit pedagoger och ledning ett annat inflytande och en ökad pedagogisk medvetenhet.

Den här undersökningen visar att villkoren för verksamheten står i ett intrasslat förhållande till en rad andra lika betydelsefulla kvalitetsaspekter. *Tid och möten* har visat sig betydelsefulla dimensioner i arbetet med små barn. De är exempel på

den ömsesidiga relation som finns mellan pedagogers kunnande och verksamhetens villkor. Å ena sidan gör sig villkoren för verksamheten ständigt påminda. I stressade situationer med många barn och få vuxna, arbetar pedagoger i motsättning till sina mål. De saknar överblick och mötet med och närvaron i barnens livsvärldar går förlorade. Vuxna arbetar sammanbitet för att få verksamheten att flyta, barn blir inte bemötta eller sedda, ambitioner sänks och pedagoger upplever sig maktlösa och frustrerade. Listan kan göras längre. Villkorens slagkraft tycks då stor och kvävande. Å andra sidan blir bilden inte fullständig med denna beskrivning. Pedagogers kunnande (ibland också brist på kunnande) gör sig lika ofta gällande som en fråga om kvalitet i verksamheten. Pedagogiska möten med barn sker inte av sig självt. Konstruktiva strategier för barns lärande hänger samman med pedagogisk medvetenhet, kunskap och organisation. På så sätt bidrar de vuxna också till villkoren. Ambitionerna faller ibland, men då ofta tillfälligt eftersom arbetet vilar på kunskaper om barn, på viljan att skaffa sig nya kunskaper liksom att ständigt pröva och ompröva de egna strategierna. I nästa steg kan vi åter relatera pedagogers kunnande till villkoren. Tid krävs för att utveckla kunskaper, och för att skapa möten med barn fordras betingelser (exempelvis antalet barn), som gör det möjligt att mötas. *Verksamhetens kvalité tycks således bäst förstås först då de yttre villkoren speglas mot pedagogers kunnande och omvänt, då pedagogers kunnande studeras mot bakgrund av de yttre villkoren.*

Låt oss här kort granska om det finns en överensstämmelse mellan de mål pedagoger anger och de förhållningssätt de gestaltar i arbetet med barnen. På en nivå finns en samstämmighet mellan de mål som pedagoger uttrycker i enkäter och intervjuer och deras förhållningssätt till barn. De vuxnas strategier är ofta i samklang med de synsätt de ger uttryck för då de resonerar om verksamheten. Relationen blir tydligast hos pedagoger som utvecklat gemensamma strategier och som ofta diskuterar och förändrar sin verksamhet. Paradoxalt nog blir sambanden också tydliga då pedagoger saknar mål eller upplever att de inte kan förverkliga de mål de anser viktiga.

Då handlar det mer om att vuxna har en insikt om vad de skulle vilja göra, men att de i själva verket gör något helt annat. Ett exempel är pedagogen som uppgivet uttrycker: "Man känner sig ibland som en polis." Detta var också observatörens intryck av just dessa pedagogers förhållningssätt. Pedagoger tycks alltså vara införstådda med mål och verksamhet såväl när de lyckas att genomföra dem, som när de inte når fram till sina avsikter. Det har konstaterats att mål som trygghet är viktiga för pedagoger medan mål som explicit anknyter till lärande är mindre framträdande, vilket återspeglas i resultaten. Men vi ser också att pedagogers ambitioner att utnyttja omsorgssituationer till barns lärande, exempelvis språkliga samspel, inte alltid fullföljs. Dessutom tyder undersökningen på att pedagoger ofta har en oreflekterad hållning till vad det egna arbetssättet innebär i termer av kunskapssyn och barnsyn *och* hur läroplanens intentioner kan förverkligas i det konkreta mötet med barnen.

Majoriteten av arbetslagen ser inte läroplanen som något nytt, utan som en bekräftelse på vad man tidigare gjort. Hur kan det komma sig? Är det en bristande medvetenhet om det egna arbetssättet som gör att pedagogerna uppfattar att de alltid har arbetat på det sätt som läroplanen anvisar?

En förklaring kan vara att läroplanen inte fått fäste i verksamheten ännu, vilket undersökningen också vittnar om. Flera arbetslag berättar att de inte har satt sig in i eller hunnit förändra sitt arbetssätt efter läroplanen. Om man inte har bearbetat läroplanen och analyserat vad den innebär, kan det ligga i sakens natur att man inte heller upptäcker det som är nytt. Man kan också förstå detta som ett implicit motstånd mot förändring. I den stund pedagoger inte erfar något nytt i läroplanen krävs inte heller en förändring av det egna förhållningssättet (jfr. Alvestad, 2001).

Om undersökningen ger stöd för att ett nytt sätt att se på barn och barns lärande är på väg att utvecklas i förskolan, är detta synsätt fortfarande i sin linda. En god bas finns i att många arbetslag bygger på tanken om det aktiva barnet med förmågor

och erfarenheter som är viktiga för lärandet. Ändå är detta en grund som behöver utvecklas betydligt. Dessa ställningstaganden tycks ofta bygga på föreställningen att om barn är aktiva, får göra saker och ges hjälp att benämna tingen och världen så lär och utvecklas de. Då blir kunskap och lärande något objektivt som barn skall tillägna sig utifrån och in. Detta är knappast ett uttryck för nytänkande, utan är en tradition som sedan länge varit rådande i förskolan. En viktig skillnad finns mellan att förstå kunskap som en process mellan människor eller att förstå kunskap som något faktiskt existerande som vuxna har, men barn ännu saknar. Ett annat sätt att förstå lärandeprocesser är att de tar sin utgångspunkt i barns livsvärld, där barns kroppar är viktiga i att erövra kunskap, där också andra barn och vuxna ingår i ett intersubjektivt samspel och där barns levda erfarenheter ligger till grund för lärandet (jfr. Berndtsson, 2001). Då blir kunskaper något som levs, upplevs och erfars, skapas och förändras i samspel mellan barn och vuxna, där också sammanhang, tid och rum är betydelsefulla.

En central fråga i detta sammanhang är hur läroplanen *implementeras*. Ledningen menar att diskussioner om läroplanen har genomförts på många olika sätt. Samtidigt fäster man uppmärksamhet på svårigheter, som brist på tid för reflektion och samtal, men också att pedagoger av olika orsaker inte tar till sig läroplanens innehåll. Att implementeringen kräver betydligt mer tid än vad man hittills har ägnat den är tydligt i denna undersökning. Men det finns all anledning att också poängtera att brist på tid inte är enda orsaken. Det sätt varpå man griper sig an läroplanen är essentiellt. Det framgår av Skolverkets sammanställning (1998/99) att en röd tråd och ett helhetsperspektiv ofta saknas i det kompetensutvecklingsarbete om läroplanen, som bedrivs i kommunerna. Man saknar långsiktiga planer för hur kompetensutvecklingen skall ske. Ibland tycks det som om tillfälligheter styr de insatser som görs, skriver Skolverket (a.a.).

Betydelsen av analysredskap för att utveckla verksamheten har redan lyfts fram. Kontinuerlig fortbildning och möjlighet för pedagoger att ständigt diskutera och reflektera över vad läro-

planen innebär i deras konkreta arbete kan inte nog understrykas. Om pedagoger skall få syn på det nya i läroplanen, krävs redskap för att analysera denna. Det fordras ett växelspel mellan analys av mål, konkret verksamhet med barnen och det egna förhållningssättet. Inte minst viktigt är att de erfarenheter och kompetenser som pedagoger besitter blir byggstenar i detta arbete. Implementeringen av läroplanen är en process som tar och måste få ta tid. Det gäller för alla ansvariga på olika nivåer att bidra till att den kollektiva bärande idén om förskoleverksamheten utvecklas och får fäste hos alla inblandade så att den kommer barnen till godo.

Slutligen vill jag åter peka på några områden som är av vikt för alla ansvariga på olika nivåer att vidareutveckla: Relationen mellan lärande och kunskapssyn, barnsyn och atmosfär; Pedagogisk medvetenhet och gemensamma strategier i arbetslaget; Betydelsen av reflektion och analysredskap för att få syn på verksamheten samt Miljöns och kontextens betydelse för lärandet. Några innehållsliga aspekter förefaller särskilt viktiga för kunskapsutveckling: Omsorgssituationerna som potentialer för kvalitet och lärande, Pedagogisk dialog i vardagens alla sammanhang, Strategier för goda etiska samspel samt Barns betydelse för varandras lärande. I alla dessa områden krävs att villkoren för verksamheten också analyseras. Eftersom barnen är små är gruppstorlek en särskilt viktig fråga att ta hänsyn till (jfr även Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby, 2001).

Det känns viktigt att poängtera att arbetet med små barn är mångfacetterat och att det kräver stor skicklighet och engagemang. Arbete med små barn kan inte ske på distans, det kräver tid och möten, vilket i sin tur förutsätter skickliga pedagoger och villkor som medger nära samspel. I den här undersökningen har vi fått möta ett otal pedagoger som drivs av ett patos för verksamheten, för sitt arbete och för barnen. Det är på tiden att deras arbete omvärderas, eftersom det pedagogiska arbetet med de yngsta är så grundläggande för barnens fortsatta lärande och upptäckter. Pedagogerna har ansvaret för framtidens vuxna i sin händer!

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. (2001). *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 165). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andersen, S. (1997). *Som dig själv. En inledning i etik*. Nora: Nya Doxa.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I. & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvpoplevelse. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 4, 212-227.
- Bae, B. (1997). *The Adult – Child Relationship: Spacious and Narrow Patterns*. Paper presenterat vid ENSAC- konferens i Trondheim, Norge.
- Barne- og Familiedepartementet (1996). *Rammeplan for barnehager*. Oslo (Q-0903 B).
- Bartley, K. (1998). *Barnpolitik och barnets rättigheter* (Monograph from the Department of Sociology, Göteborg University). Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (2:a rev. uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (red.) (1999). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjervås, L. (2003) Det kompetenta barnet. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red), *Förskolan – barns första skola* (s. 55-81). Lund: Studentlitteratur.

- Blum, L. A. (1994). *Moral perception and Particularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy* 7, 5-63.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*. New York and London: Teachers College Press.
- Corsaro, W. A. (1987). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. New Jersey: Ablex.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Damon, W. (1983). *Social and Personality Development. Infancy through Adolescence*. New York och London: W. W. Norton & Company.
- Damon, W. (1990). *The Moral Child. Nurturing Children's Natural Moral Growth*. New York: The Free Press.
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. (1988). *Barnens två världar*. Falköping: Esselte studium.
- Doverborg, E. & Anstett, S. (2003). Barn ritar och berättar – Dokumentationens pedagogiska möjligheter. I E. Johansson. & I. Pramling Samuelsson, (red), *Förskolan – barns första skola* (s. 83 -104). Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar* (Tredje rev. upplagan). Stockholm: Liber.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1997). *The roots of prosocial behaviour in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekholm, B. & Hedin, A. (1991). *Sitter det i väggarna? En beskrivning av dag-hemsklimat och barns beteende* (Linköping Studies in Education. Dissertations No. 32). Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköping: Linköpings universitet.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Familjestödsutredningen. (1978). *Daghem för små barn*. Diskussionspromemoria. Stockholm: Liber.

Frønes, I. (1995). *Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gadamer, H. G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.

Gustavsson, A. (1996). *Att förstå människor – tillämpning av den formella datastrukturanalysen* (Texter om forskningsmetod nr 1, 1996). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Habermas, J. (1971). *Towards a Rational Society*. London: Heineman.

Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. I W. M. Kurtines & J. I. Gewirtz (red), *Morality, moral behavior and moral development*, s. 283-302. New York: Wiley.

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. I N. Eisenberg, & J. Strayer (red.), *Empathy and its development*, s. 47-80. Cambridge: Cambridge University Press.

Hundeide, K. (1998). *Barns livsverden. En fortolkende tilnærming i studiet av barn*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AB.

Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Nesbru: Vett & Vetten.

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.

Jarrett, J. (1991). *The teaching of values. Caring and appreciation*. London och New York: Routledge.

Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan* (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, E. (2000). Etik i förskolan – ett nytt innehåll, en ny yrkesskicklighet och en framtidsfråga för pedagoger? I I. Johansson och I. Holmbäck Rolander (red.), *Pedagoger i förvandling* (s. 88-109). Stockholm: Liber.

Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber

Johansson, E. (2002). Morality in Preschool Interaction: Teachers' Strategies for Working with Children's Morality. *Early Child Development and Care*, 172(2), 203-221.

Johansson, E. & Jansson, A. (manuskript). *Små barns erfarenheter och pedagogers förhållningssätt – Ledning och pedagoger – perspektiv på arbete, mål och läroplan*. Delrapport nr1, januari 2000. Refererad i Skolverket Dnr 99:2713.

Johansson, E. & Jansson, A. (manuskript). *Små barns erfarenheter och pedagogers förhållningssätt. – Pedagoger och barn – möten, samspel och lärande*. Slutrapport till Skolverket, mars 2001.

Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan. Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Stockholm: Liber.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81-102.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red) (2003). *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur

Klein, P. (1989). *Formidlet laering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization. The Cognitive-Developmental Approach. I T. Lickona (red.), *Moral Development and Behaviour. Theory, Research, and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn. Nya vägar inom barnomsorgen*. Stockholm: Liber.

Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation? Om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HSL Förlag.

Lidholt, B. (1999). *Anpassning, kamp och flykt*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 83. Uppsala: Uppsala universitet.

Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfärande. Ettåringars möte med förskolans värld* (Göteborgs Studies in Educational Sciences 103). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Løgstrup, K. E. (1994). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.

Merleau – Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. New York och London: Routledge.

Merleau – Ponty, M. (1964). *The primacy of perception and other essays on phenomenological psychology, the philosophy of art, history and politics*. Evanston: North Western University Press.

Moss, P. & Pence, A. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services – New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman.

Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Studia Psychologica et Paedagogica series Altera CXLVII, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.

Ohrlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Malmö: Runa.

Palmérus, K., Pramling, I. & Lindahl, M. (1991). *Daghem för småbarn. En utvecklingsstudie av personalens pedagogiska och psykologiska kunskande*. Rapport nr. 8, Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs Universitet.

Piaget, J. (1932). *The Language and Thought of the Child*. New York: Harcourt, Brace and Co.

Piaget, J. (1960). *The Moral Judgement of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 46). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 94). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ricoeur, P. (1988). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik* (P. Kemp & B. Kristensson red.). Stockholm: Symposion.

Schutz, A. (1972). *The Phenomenology of the Social World*. Illinois: Northwestern University Press.

Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An Issue of perspectives*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skinner, B. F. (1969). *Contingency of Reinforcement. A Theoretical Analysis*. Appleton-Century-Crofts: Meredith Corporation.

Skolverket. (1998). *Jord för växande. Särtryck ur växa i lärande och att erövra omvärlden*. Stockholm: Liber.

Skolverket. (1998/99). *Sammanställning gällande uppföljning av kommunernas kompetensutvecklingsinsatser i samband med genomförandet av Lpfö 98 och Lpo 94*, Dnr 99:1900.

Smetana, J. G. (1993). Understanding of social rules. I M. Bennet (red.), *The Child as Psychologist. An introduction to the development of social cognition*, 111-141. London: Harvester Wheatsheaf.

Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa Förlag.

SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs – och skrivsvårigheter. Slutbetänkande av Läs och skrivkommittén*. Utbildningsdepartementet, Stockholm: Fritzes.

SOU 1997:116. *Barnets bästa i främsta rummet. FN:s konvention om barnets rättigheter förverkligas i Sverige* (Barnkommittén). Stockholm: Fritzes.

SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Stern, D. N. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

Säljö, R. (2000b). Betecknandets politik- kommunikation som social handling. *Utbildning och Demokrati*, 9(2), 49-59.

Säljö, R. (2001). The individual in social practices. Comments to Ference Marton's "The practice of learning" *Nordisk pedagogik*, 2, 108-116.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (1999). *Early Childhood Education and Care Policy in Sweden. Background report prepared for the OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*. Stockholm: Regeringskansliet.

Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 163). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ödman, P-J. (1992). Interpreting the past. *Qualitative Studies in Education*, 5(2), 167-184.

Serierna Monografier och Forskning i fokus

MONOGRAFISERIEN

Glenn Hultman och Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och social bakgrund

– en översikt över fem års forskning

Kjell Granström och Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

– en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson och Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven – då, nu, alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

– om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

– en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma

Specialundervisning

Moirä von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysik läromedel?

Tullie Torstenson-Ed och Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (Red.)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (Red.)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skolläderskap

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kårång, Kerstin Lindvall och

Hans-Åke Scherp

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson och Jerry Rosenqvist

Forskning inom det specialpedagogiska området

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

Vi behöver varandra

En utvärdering

Irene Rönnerberg och Lennart Rönnerberg

Minoritets elever och matematikutbildning

En litteraturöversikt

Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby

Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola

Karin Wallby, Synnöver Carlsson och Peter Nyström

Elevergrupperingar

En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning

Gunilla Härnsten

Kunskapsmöten i skolvärlden

Exempel från tre forskningscirkelr

Elisabet Öhrn

Könsmönster i förändring

En kunskapsöversikt om unga i skolan

Rolf Helldin

Specialpedagogisk forskning

En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv

Anna Klerfelt

Var ligger forskningsfronten?

67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999

Louise Limberg, Frances Hultgren och Bo Jarneving

Informationssökning och lärande

En forskningsöversikt

Jan-Eric Gustafsson och Eva Myrberg

Ekonomiska resurserns betydelse för pedagogiska resultat

En kunskapsöversikt

Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare, Kristian Daneback

Skolan – en arena för mobbning

FORSKNING I FOKUS

- 1) Eva R Fähræus och Lars-Erik Jonsson
Distansundervisning
Mode eller möjlighet
- 2) Ingrid Nilsson
Fristående skolor
– internationell forskning 1985-2000
- 3) Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström
Likvärdighet i en skola för alla
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- 4) Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman
Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma
– en utmaning för skolan och högskolan
- 5) Bernt Gustavsson
Vad är kunskap?
En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap
- 6) Eva Johansson
Möten för lärande
Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan
- 7) Gunnel Colnerud och Robert Thornberg
Värdepedagogik i internationell belysning
- 8) Peder Haug
Om kvalitet i förskolan
Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001
- 9) Per Andersson, Nils-Åke Sjösten och Song-ee Ahn
Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens
Perspektiv på validering
- 10) Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten
Förutsättningar för forskningscirkel i skolan
En kritisk granskning
- 11) Joakim Ekman och Sladjana Todosijević
Unga demokrater
En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden

- 12) Staffan Selander (Red.)
Kobran, nallen och majjen
Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning
- 13) Helena Korp
Kunskapsbedömning
– hur, vad och varför
- 14) Tullie Torstenson-Ed
Ungas livstolkning och skolans värdegrund
- 15) Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp (Red.)
Skolutvecklingens många ansikten
- 16) Anders Marner och Hans Örtengren
En kulturskola för alla
– estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och
medieneutralt perspektiv
- 17) Therese Welén
Kunskap kräver lek
- 18) Mikael Alexandersson och Louise Limberg
Textflytt och sökslump
Informationssökning via skolbibliotek
- 19) Håkan Jenner
Motivation och motivationsarbete
– i skola och behandling
- 20) Malene Karlsson
Kunskap om familjedaghem
- 21) Monica Rosén, Eva Myberg och Jan-Eric Gustafsson
Läskompetens i Skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder
Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
- 22) Jan-Eric Gustafsson och Monica Rosén
Förändringar i läskompetens 1991-2001
En jämförelse över tid och länder
- 23) Sangeeta Bagga-Gupta
Literacies and Deaf Education
A theoretical analysis of the international and Swedish literature

- 24) Helena Ahl
Motivation och vuxnas lärande
En kunskapsöversikt och problematisering
- 25) Pia Björklid
Lärande och fysisk miljö
En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i
förskola och skola
- 26) Gunilla Höjlund, Inger Göhl och Elisabeth Hultqvist
**Utbildningsmodeller och läroprocesser i brytningen mellan skola och
arbetsliv**
En kunskapsöversikt
- 27) Annika Andræ Thelin och Karl Jan Solstad
Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt?
En kunskapsöversikt

MÖTEN FÖR LÄRANDE BYGGER PÅ EN UNDERSÖKNING OM DEN PEDAGOGISKA VERKSAMHETEN FÖR DE YNGSTA BARNEN I FÖRSKOLAN. Syftet var att, mot bakgrund av vissa aspekter av förskolans läroplan, ge en bild av det pedagogiska arbetet med de yngre barnen genom att studera pedagogers förhållningssätt, verksamhetens innehåll och organisation, samt följa barnens erfarenheter.

Aktuella frågor som belystes var följande:

- Hur bedriver pedagoger sin verksamhet i vardagen? Vilka mål är viktiga för de vuxna och hur försöker man förverkliga dessa?
- Vilken atmosfär präglar barngrupperna?
- Vilken syn på barn, på barns lärande och på kunskap gestaltar pedagoger i förhållningssätt och intervjuer?
- Hur arbetar man i omsorgssituationer? Vilka kommunikativa samspel sker och på vad sätt är etiska frågor ett innehåll i verksamheten?

Det framgår att arbetet med de yngsta barnen är komplext och ställer stora krav på pedagogers skicklighet. En rik flora av perspektiv och dilemman framträder i spänningsfältet mellan det pedagogiska uppdraget, verksamhetens villkor och de processer och möten mellan barn och vuxna som utgör verksamheten. Yttre villkor, som barngruppernas storlek och personaltäthet, samt pedagogers syn på barnet som person, deras lärande och kunskapssyn liksom de vuxnas gemensamma mål är alla ömsesidigt påverkande aspekter av stor betydelse för verksamheten i förskolan. Dessutom är omsorgssituationer, etiska och kommunikativa samspel samt atmosfären i grupperna känsliga kvalitetsaspekter där såväl pedagogers strategier som villkoren för verksamheten ställs på prov.

Centralt för arbetet med små barns lärande är strategier som bygger på intersubjektivitet, där pedagoger skapar möten mellan livsvärldar oavsett om det sker mellan vuxna och barn eller barn emellan. Då möten sker, finns också möjligheter för lärande.

Boken ger ett kunskapstillskott om verksamheten för de yngsta barnen, som kan inspirera till diskussioner omkring pedagogisk verksamhet för små barn, men pekar också ut en riktning för kommuners ansvar och planering av verksamheten, för kunskapsutveckling hos pedagoger och för fortsatt forskning. Självfallet kan boken läsas i sin helhet, men varje kapitel kan också läsas var för sig och på så sätt vara ett underlag för reflektion kring olika teman i förskolans verksamhet. De rika och detaljerade exemplen från verksamhetens vardag kan problematiseras utifrån läsarens olika utgångspunkter och intressen, men också utifrån läroplanens text.

EVA JOHANSSON är fil dr och lektor vid enheten för barn och ungdomsvetenskap, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Hon forskar om barns lärande, etiska frågor och pedagogisk verksamhet i förskola och skola, och har lång yrkeserfarenhet från arbete inom barnomsorg.



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

www.skolutveckling.se

