



Malmö högskola

Läroarutbildningen

Individ och samhälle

Uppsats
20 poäng

Pedagogiska förhållningssätt i förskolan
- meningsskapandet i mötet

Pedagogical relations within a pre-school environment
- the creation of a meaning within the meeting

Eva Grandelius

Magisterkurs i utbildningsvetenskap med inriktning mot
praktisk pedagogik 61-80 poäng
2007-05-23

Examinator: Boel Westerberg
Handledare: Sven Persson

Sammanfattning

Studien fokuserar på vad pedagoger uppfattar att ett pedagogiskt förhållningssätt är och vilka innebörder som skapas i relationen mellan pedagoger och barn samt vilka villkor och ramar som påverkar interaktionen mellan den vuxne och barnet i förskolan. Utgångspunkten är att ett pedagogiskt förhållningssätt är något som skapas i mötet mellan pedagog och barn i en social och pedagogisk praktik. Denna praktik ses som ett socialt konstruerat fenomen bestående av meningsskapande relationer.

Teorin belyser det pedagogiska mötet både ur en modernistisk och ur en postmodern vinkel. Olika begrepp som tas upp och som ställs i relation till det pedagogiska mötet är kunskap, traditioner och etisk dimension. Dessutom lyfter teorin fram olika delar som är av vikt för pedagogens möte med barnen såsom samspel, uppmärksamhet och relationalitet. Vidare förs det ett resonemang om kvalitet och meningsskapande i förskolans praktik.

Pedagogernas agerande och interaktion med barnen har dokumenterats genom videoinspelade sekvenser av deras agerande i mötet med barnen. De har sedan kort efter inspelningen tagit del av materialet för att se sig själva i aktion och kommentera sekvenserna. Pedagogens möte med barnet har sedan belysts utifrån de analysbärande begreppen kunskap, delaktighet, erkännande, samspel och uppmärksamhet.

Pedagogerna i studien uttrycker att de tycker att mötena med barnen är en viktig del i deras arbete. De uttrycker att dessa möten ger dem möjlighet att bekräfta barnen så att barnen utvecklar en positiv självrelation. De uttrycker också att mötena ger dem möjligheter att skapa lärandesituationer för barnen. De olika intentionerna pedagogerna ger uttryck för gör att de vid varje möte måste bestämma sig för vad de vill uppnå med mötet. De har att välja mellan olika handlingsstrategier som balanserar mellan de krav som situationen ställer. Beroende på vilka val de gör, vilken handlingsstrategi de väljer, kommer deras blick att riktas. Därmed har de också dragit upp linjer för hur deras möte med barnen kan komma att utveckla sig. Hur det pedagogiska mötet kommer att te sig och vilket som är mer vinnande än något annat är en fråga vars svar är beroende av hur situationen ser ut vid just det mötet.

Nyckelord: Pedagogiska möten, förhållningssätt, interaktion

Innehåll

Inledning och bakgrund	5
1.1 Inledning	5
1.2 Syfte	6
1.3 Förhållningssätt och kunskap	6
1.4 Förhållningssätt och meningsskapandet i verksamheten	8
1.5 Förhållningssätt och makt	9
1.6 Förhållningssätt och relationalitet	10
1.7 Förhållningssättets etiska dimension	13
1.8 Förhållningssätt och samspel	17
1.9 Förhållningssätt och uppmärksamhet	19
1.10 Förhållningssätt och traditioner	21
1.11 Sammanfattning	25
1.12 Frågeställningar	27
Metod	28
2.1 Epistemologiska överväganden	28
2.2 Analysstrategiska övervägande	29
2.3 Insamlingsinstrument	29
2.4 Genomförande	30
2.5 Samtalen	32
2.6 Forskningsetiska aspekter	34
2.7 Urval	34
2.8 Urval av situationerna	36
2.9 Presentation av deltagarna	37
2.10 Mötet med förskolan Kaninen	38
2.11 Första kontakten med barnen på Kaninen	38
2.11.1 Småbarnsavdelningen Lövet	39
2.11.2 Syskonavdelningen Trädet	39
Resultat	41
3.1 Pilotstudien	41
3.1.1 Hallen	41
3.1.2 Friluftsbadet	42
3.2 Observationen med pedagogerna på Lövet	43
3.2.1 Hinderbanan	44
3.2.2 Hand- och fotplattorna	45
3.2.3 Påklädningen	46
3.2.4 Kepsen	47
3.3 Observationen med pedagogerna på Trädet	49
3.3.1 Riskuddarna	49
3.3.2 Romerska ringarna	50
3.4 Samtalen	53
3.5 Kunskap	53

3.6 Delaktighet	56
3.7 Erkännande.....	57
3.8 Samspel.....	59
3.9 Uppmärksamhet.....	61
3.10 Vad finns i "ett gott förhållningssätt"?	62
Diskussion	64
4.1 Det pedagogiska mötet	64
4.2 Pedagogens val	69
4.3 Schematiska pedagogroller	71
4.4 "Ett gott förhållningssätt"	72
4.4.1 Vad "ett gott förhållningssätt" kan innehålla.....	75
Källor	78
Bilagor	80

Inledning och bakgrund

1.1 Inledning

Förskolan, inom vilken den här studien uppehåller sig, lyfts idag alltmer fram som en viktig plats för barns utveckling och lärande. I förskolan finns vuxna som möter barnen varje dag, hela dagen, i många olika situationer såsom rutinsituationer, vid inskolningar och under olika aktiviteter. Det är dessa möten, pedagogens möten med barnen i förskolan, som denna studie skall handla om. Jag är en av de pedagoger som arbetat och fortfarande arbetar i förskolan. Jag har alltid varit intresserad av hur vuxna möter och bemöter barn och specifikt hur jag som pedagog kan möta barnen.

Det sätt som pedagogen möter barnen på, eller förhåller sig på i mötet med barnen, kallas i förskolans praktik för förhållningssätt. Explicit kan man säga att det är hur pedagogen handlar socialt, kommunikativt och psykologiskt (Sträng&Persson, 2003). Från pedagogens håll är mötet ett professionellt möte i en specifik miljö, förskolan, vilket gör att det har en pedagogisk innebörd.

Sedan 1998 finns det en läroplan för förskolan som bygger på tanken att barns utveckling och lärande sker i samspel med omgivningen (Utbildningsdepartementet, 1998). I slutbetänkandet av Barnomsorg och skolkommittén (1997) står det att "Förskolans och skolans medverkan och inflytande över hur barnets erövring av omvärlden kommer att utveckla sig, har till mycket stor del att göra med hur de vuxna bemöter och bejakar barnet, och hur de utmanar barns tankar och teorier". (sid. 54). Denna uppfattning delar jag. Det är av betydelse hur vi alla som arbetar i förskolan möter och bemöter barnen. Det lägger grunden för det fortsatta arbetet tillsammans med barnen. Men vi har svårt att kommunicera det. Många vet men ingen kan sätta ord på vad förhållningssätt är. Förhållningssättet tillhör den tysta kunskapen. Den här tysta kunskapen är ett resultat av en socialisering in i yrkespraktiken (Kihlström, 1995). Det är en fingertoppskänsla för hur den egna yrkespraktiken ser ut och fungerar. Detta gör att alla måste ha arbetat en viss tid för att få en känsla för vad ett förhållningssätt innehåller och ändå kan vi inte vara säkra på att vi menar samma sak när vi säger att det är viktigt med ett bra förhållningssätt. Med den här studien vill jag försöka visa hur pedagoger uppfattar vad ett pedagogiskt förhållningssätt är.

Så som jag ser det är förhållningssätt något som skapas i mötet mellan pedagog och barn. Jag menar att förhållningssätt inte är en egenskap eller något personalen bär med

sig utan förhållningssätt är något som skapas i en social och pedagogisk praktik. Det är en relation mellan pedagogen och barnet som skapar olika innebörder. Genom att sätta begreppet förhållningssätt i relation till olika perspektiv framträder olika förståelsegrunder för detta pedagogiska möte. I Skolverkets Allmänna råd för Kvalitetet i förskolan, (2005), vilka är rekommendationer för hur författningar, i detta fall Läroplanen för förskolan, kan tillämpas, betonas vikten av pedagogens förhållningssätt eller som det står ”Det råder en samsyn inom forskningen om att en viktig kvalitetsfaktor i förskolans pedagogiska arbete är personalens förhållningssätt” (sid. 26).

Om vi tittar närmare i Skolverkets Allmänna råd för Kvalitetet i förskolan, (2005) så står det att ”Respekten för barnet är grunden för pedagogernas förhållningssätt och deras syn på barns utveckling och lärande”. (sid. 26). Detta innebär att förhållningssättet skall karaktäriseras av engagemang och emotionell närhet och det bör finnas en kunskapsyn hos pedagogen där hon tar fasta på barnens kompetens och deras delaktighet i lärandet. Genom det pedagogiska förhållningssättet kan pedagogen påverka barns utveckling. I förskolan skall barn möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen (Utbildningsdepartementet, 1998). Förhållningssättet är av betydelse för kvaliteten i förskolan och för barns utveckling.

Personalens förhållningssätt rör förskolans inre liv men också villkor och ramar påverkar personalens möjligheter att interagera med barnen. Exempel på sådana villkor och ramar kan vara personaltätheten, personalens utbildning, barngruppens storlek och sammansättning samt tid för reflektion. Det finns många delar som påverkar personalens förhållningssätt.

1.2 Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka vad pedagoger uppfattar att ett pedagogiskt förhållningssätt är och vilka innebörder som skapas i relationen mellan pedagoger och barn samt vilka villkor och ramar som påverkar interaktionen mellan den vuxne och barnet i förskolan.

1.3 Förhållningssätt och kunskap

Hela processen där kunskaper kommunikativt överförs och begrepp bildas kan anses vara kärnan för den vuxnes påverkan på barnet och dess intellektuella utveckling. Om vi

ser på detta ur ett sociokulturellt perspektiv så utgör de relationer som de vuxna i förskolan skapar gentemot barnen länkarna mellan barnen och omvärlden. I ett sociokulturellt perspektiv är människan en genuint kommunikativ varelse inriktad på att samspela med andra (Säljö, 2000). Genom kommunikation med andra människor blir vi alla delaktiga i skapandet av kunskaper och färdigheter som finns om samhället och i samhället. Vilka kunskaper som är av vikt, till och med vad som är kunskap, beror i det sociokulturella perspektivet på sammanhanget. Kunskap är knutet till argumentation och handling i sociala kontexter och ett resultat av aktiva försök att se, förstå och hantera omgivningen på ett visst sätt. Ett annat sätt att uttrycka detta på är att säga att mänskligt tänkande och handlande är situerat i sociala kontexter.

Ett annat sätt att se på kunskap finns inom moderniteten. Ett utmärkande drag i modernitetens projekt är ”dess begär efter visshet”, att kontrollera genom kunskap. I modernitetens projekt ses världen som vetbar och välordnad och människan som självständig, stabil och placerad i en central position. Det finns en övertygelse om att det genom språket men även på andra sätt är möjligt att återge en objektiv verklighet på ett exakt sätt, problemet är bara hur man bäst skall beskriva, spegla eller reproducera sanningen. Verkligheten uppfattas som något som existerar oberoende av både den som har kunskap och av själva kunskapsprocessen. Kunskapen blir avkontextualiserad.

Det finns en växande skepticism mot moderniteten och dess anspråk på en objektiv verklighet samt en tilltagande besvikelse över dess oförmåga att förstå och tillmötesgå mänsklig mångfald, komplexitet och ovisshet liksom över dess sätt att försöka att eliminera allt i den vägen. Denna skepticism har tagit konkret form i det som kallas det postmoderna projektet (Dahlberg m fl, 2003). Moderniteten erbjuder framåtskridande genom experttillämpning av vetenskaplig kunskap medan postmodernitetens projekt erbjuder möjligheten att väga in och ta hänsyn till sociala och individuella olikheter. Postmodernitetens projekt erkänner ovisshet, komplexitet, subjektivitet, mångfald och det specifika i tid och rum. Det skiljer sig från moderniteten genom att se världen och vår kunskap om den, som socialt konstruerad och att vi alla aktivt deltar i denna konstruktionsprocess. Vi är alla engagerade i interaktion med varandra för att skapa mening snarare än för att söka sanning, till skillnad från modernitetens projekt där sanningen anses finnas oberoende av hur världen och samhället runt omkring är gestaltat. Enligt modernitetens projekt gäller det bara att hitta tillräckligt bra metoder för att upptäcka denna objektiva sanning eller kunskap. Kunskapen inom det postmoderna projektet är beroende av, skapar och skapas av och i

kontexten. Moderniteten och postmoderniteten lever sida vid sida och postmodernitetens projekt avfärdar inte modern vetenskap men den problematiserar vetenskapen och dess anspråk på sanningen. Det här förändrade synsättet – uttryckt i övergången från modernitet till postmodernitet – påverkar vårt sätt att se på världen och oss själva. Barnens rätt att lära sätts i förgrunden, liksom vikten av relationer och erkännande av alla barns potential och förmågor. En pedagog med ett postmodernt synsätt arbetar tillsammans med föräldrarna för att ömsesidigt fördjupa sin förståelse av barnet och det pedagogiska arbetet, snarare än att tillämpa tekniker för att normalisera barn och föräldrar. Förskolan och hemmet utgör olika sociala kulturer och verksamheter vilket sannolikt medför att barnen har olika erfarenheter med sig in i förskolans värld och om man, som postmoderniteten, anser att kunskap är kontextbundet så kommer barnen att ha många olika förmågor med sig in i förskolans värld som pedagogen måste förhålla sig till i mötet med barnen.

1.4 Förhållningsätt och meningsskapandet i verksamheten

Vari består god kvalitet inom förskolan och har kvaliteten något samband med pedagogens sätt att förhålla sig i mötet med barnet? För det mesta tar man för givet att det finns något – objektivt, verkligt, verbalt – som kallas kvalitet. Mycket av kvalitetsarbetet inom förskolan handlar om att upptäcka sambandet mellan lika egenskaper hos olika förskolor och i huvudsak sådana som rör resurser och organisation, även om man också har intresserat sig för vad som verkligen händer såsom barnens aktiviteter, personalens uppträdande och interaktionen mellan barn och vuxna. Kvalitetsbegreppet kan ses som skapat inom moderniteten och ligga i förlängningen av upplysningstidens tillit till vetenskap och mänskligt förnuft och påverkar eller påverkas av synen på kunskap. Kvalitetens växande betydelse inom förskolefältet kan förstås som en sida av det modernistiska sökandet efter ordning och säkerhet, grundat på objektivitet och kvantifiering där fakta avskiljs från värderingar (Dahlberg m fl, 2003). Kvalitet blir ett avkontextualiserat begrepp där syftet är att utvärdera eller som det också kan heta, kvalitetssäkra, förskoleinstitutionens överensstämmelse med de valda kriterierna och med de normer som ligger bakom dessa kriterier. Detta gör att det sker en utvärdering av i förväg bestämda resultat, baserade på i förväg definierade intressen med användning av på förhand utvalda instrument snarare än försök att förstå och skapa mening.

Om kvalitet är något objektivt så blir begreppet kvalitet ett neutralt ord men det är möjligt att se på det på ett annat sätt. Det kan ses som ett socialt konstruerat begrepp, med mycket specifika innebörder. För att få med frågor om olika och mångfaldiga perspektiv eller det som är kontextuellt specifikt eller subjektivt kan man gå bortom begreppet kvalitet och leta efter meningsskapande begrepp istället. Att arbeta med komplexitet, värderingar, mångfald, subjektivitet, många olika perspektiv och en tidsmässig och rumslig kontext innebär att inta en annan position där världen förstås på ett annorlunda, postmodernt, sätt vilket leder till nya begrepp och nya frågor (Dahlberg m fl, 2003). Istället för att utvärdera utifrån diskursen om kvaliteten kan man utvärdera utifrån diskursen om meningsskapande (Dahlberg m fl, 2003). Den handlar först om främst om att producera mening och fördjupad förståelse. Detta innebär att alla som är engagerade i tidig barndom och förskola behöver inse att det finns olika perspektiv och att det arbete som görs alltid görs från ett visst perspektiv. Detta medför att pedagogen alltid kommer att göra val, eller värdebedömningar, vilket kan få konsekvenser för teori och praktik. Diskursen om meningsskapande är lokaliserad till postmoderniteten och talar om personlig handling och ansvar, den är avsedd att producera eller konstruera mening och fördjupa förståelsen av det pedagogiska arbetet. Den sätter praktik och kontext i förgrunden, alltid i samarbete med andra. Den antar förekomsten av många olika perspektiv och röster och av möjligheten att hitta områden, där enighet med andra kan uppnås men den är samtidigt på vakt mot total enighet eller konsensus, eftersom ovisshet och villrådighet ses som oundvikliga (Dahlberg m fl, 2003).

1.5 Förhållningssätt och makt

I mötet med barnet kommunicerar pedagogen vad som är viktigt för barnet att lägga märke till. Det finns en maktaspekt i den relation som pedagogen skapar i mötet med barnet och Säljö (2000) tar upp det faktum att maktaspekten av lärandesituationer ofta tappas bort i pedagogiska sammanhang. Han skriver att "... det är väsentligt att man inser att det är vissa sätt att uppfatta och förstå omvärlden som blir giltiga, och som ges en hög status..." (sid.103). Ur ett postmodernt perspektiv ser man kunskapen som innefattad i maktrelationer vilka bestämmer vad som är sant eller falskt (Dahlberg m fl, 2003). Kunskap blir en effekt av makt och kan inte skiljas från makt eftersom det i en socialt konstruerad värld inte kan finnas någon extern position för visshet, ingen universell förståelse som ligger utanför historien eller samhället.

Den franske filosofen Michael Foucault har en viktig roll i utvecklingen av det postmoderna tänkandet. Hans grundläggande teman är makt, vetande, och subjektivitet och stora delar av hans författarskap handlar om hur makt utövas när den symboliseras av auktoriteter och inte är synlig. När man som pedagog uppfostrar barn och har kunskap om deras natur, utvecklingsmöjligheter, egenskaper och socialitet så intar man också en position som ledare. Denna ledarposition innehåller praktiska former av maktutövning (Foucault, 2003). Denna maktutövning sker genom normer från samhällets styrdokument och från pedagogens värderingar och den fungerar genom kunskapsskapandet och finner sin legitimitet i vetenskapen. Denna insamlade och systematiserade kunskap om det enskilda barnet blir grunden för den moderna pedagogiken och förskolan som institution bidrar till att göra pedagogen till en maktutövare när hon använder sig av denna kunskap i sin yrkesutövning. Enligt detta sätt att se finns det en nära förbindelse mellan makt och kunskap. Makten fungerar med de påverkansrelationer som alltid finns inbakade i olika relationer mellan pedagog och barn, men även genom andra relationer som finns i förskolan. De metoder som vilar på och fungerar i kraft av dessa relationer siktar på produktionen av bestämda individer och således kan specifika metoder i förskolan sikta på att forma barnen på ett bestämt sätt. Den här dolda maktstrukturen har samhället och individerna själva som mål, deras uppväxt, hälsa och moraliska tillstånd och försöker genom en lång rad metoder att forma individerna och deras relation till andra människor. Metoderna kännetecknas av att man individualiserar, differentierar, jämför, homogeniserar, hierarkiserar och utestänger (Hermann, 2004). Detta leder till en objektivisering av barnen.

Men makten som skapar barnen som individer finns inte enbart i dominansrelationerna utan även när vi skapar oss själva genom etiska självrutiner där vi genom intervention från experter övertar ett bestämt sätt att se vilket blir avgörande principer för vår självbeskrivning och självakttagelse. Detta väcker frågor och funderingar om vad det är som pedagogen väljer att kommunicera och vilken innebörd det får för relationen mellan pedagog och barn.

1.6 Förhållningssätt och relationalitet

Så som jag ser det är förhållningssätt något som skapas i mötet mellan pedagogen och barnet. Von Wright (2003) har i sin avhandling fokuserat på kommunikation och mänskliga möten i undervisningssituationen. Hon funderar över hur man kan reflektera

över undervisningssituationen utan att plocka isär den på ett sätt som gör att den fragmenteras och kanske inte blir något genuint möte. Även om hon koncentrerar sig på skolan så kan det vara av intresse att se lite närmare på hennes teorier. Hon har ett relationellt perspektiv på det pedagogiska mötet. Med det relationella perspektivet avser hon ett perspektiv där människor betraktas i relation till andra människor och en förutsättning för enskilda individers existens är existensen av andra individer. Detta har likheter med det sociokulturella sättet att se på människan och hennes utveckling, att man utvecklas och lär i ett sammanhang och det finner sig väl tillrätta inom det postmoderna projektet. Det relationella perspektivet riktar uppmärksamheten mot människor som deltagare i sociala interaktionsprocesser där den mänskliga subjektiviteten förstås i termer av koordinerad handling och samförstånd, inte i termer av egenskaper eller tvingande omständigheter. Handling är det som utspelar sig mellan människor och subjektiviteten kommer till uttryck i tal och handling. Handling skall skiljas från beteende vilket är det som gör människor lika och kan förutsägas. Det skall även skiljas från arbete i betydelsen nyttigt och omfattande tillverkning av ting. Ett genuint möte mellan människor sker alltid intersubjektivt i ömsesidigt samförstånd. Hon funderar också över vad det är som konstituerar människors unika individualitet och vilka konsekvenserna blir av olika sätt att uppfatta subjektiviteten. Hon menar att det som karaktäriserar individers subjektivitet inte är de enskilda egenskaperna utan de handlingar som framträder i relationerna mellan människor. I det relationella perspektivet kan pedagogen inte bara ta hänsyn till den unika egenarten hos varje barn utan hon behöver också möta subjektiviteten i det konkret handlande barnet. För att kunna utgå från barnet behöver pedagogen inte bara möta barnet och fråga vem hon är utan även fråga sig vem hon kan vara. Att pedagogen är delaktig i mötet innebär inte endast att hon intresserar sig för och i den meningen är delaktig utan det innebär också att hon blir en deltagare som även hon är beredd att avslöja vem hon är. Ett perspektiv som inriktar sig på relationer men som inte tar denna intersubjektiva vändning är inte ett relationellt perspektiv. Det är en linjär fokusering och en sådan linjär fokusering på relationer kan i värsta fall leda till missriktad empati och omsorg.

Von Wright (2003) för också in perspektivet rationalitet och menar att då vi förstår rationaliteten kan vi även förstå på vilket sätt handlingsstrategin ter sig meningsfull. Pedagogens avsikt med mötet medför att hon måste bestämma sig, medvetet eller omedvetet, för en handlingsstrategi. Denna handlingsstrategi kan enligt Von Wright förstås genom rationaliteter. Rationaliteten kan ses som en förnuftsram gentemot vilken

pedagogen utformar sin handlingsstrategi och reflekterar över vad som låter sig göras och hur det låter sig göras. Rationaliteten riktar pedagogens blick och anger riktning för vad som blir förnuftigt eller meningsfullt att göra. Ur pedagogens synvinkel skulle man kunna kalla rationalitet för pedagogiskt förnuft. Pedagogen väljer det som från hennes håll och antagande om omvärlden är ändamålsenligt att göra. Von Wright diskuterar tre olika rationaliteter. Den instrumentella inriktar sig på att nå fram vilket innebär att pedagog vill att barnet skall förstå och agera efter vad pedagog uttrycker. Den kommunikativa inriktar sig på en gemensam förståelse där barnet och pedagog skall uppnå ett sam-fokus. Den tredje, omvårdnadsrationaliteten innebär att pedagog tar ansvar för och ser till att barnet har det bra.

Även ur ett postmodernt perspektiv måste pedagog själv ta ansvar för sina val i mötet med barnen (Dahlberg m fl, 2003). Det finns inga regler eller koder som hon kan falla tillbaka på och som talar om för henne vad hon ska välja. I mötet har pedagog ansvar för den andre och omvänt. Detta ansvar för den andre innebär inte att behandla den andre som en som är likadan eller i besittning av någon generaliserad karaktär. Det är snarare så att pedagog måste erkänna den andre som unik och relationen hon etablerar måste vara till detta konkreta barn. Det är ett möte där pedagog utgår från respekt för varje barn och från ett erkännande av skillnader och mångfald. Barnet som pedagog möter betraktas som jämlik men inte likadan. Pedagogik förstås då som en relation, ett nätverk av förpliktelser och institutioner för pedagogiskt arbete blir platser för förpliktelser och etiska praktiker vilkas syfte inte blir att göra barnen likadana. Det handlar istället om att arbeta sida vid sida, i en relation där ingen är mästare och var och en lyssnar på varandras tankar. När det mänskliga mötet – de mänskliga relationerna – utgör pedagogikens bas, ses kommunikation som nyckeln till barns lärande. När relationer och kommunikation sätts i förgrunden produceras också en ”lyssnandets pedagogik”, en ”ansats baserad på lyssnande snarare än tal”. ”Gott” lyssnande skiljer på dialogen mellan människor, som uttrycker och upprättar en relation till ett konkret barn, och monologen, vilken söker överföra en kunskapsmängd och som genom att göra detta förvandlar barnet till en likadan (Dahlberg m fl, 2003). Om pedagog har som Dahlberg m fl skriver ”... en ansats baserad på lyssnande snarare än tal.” (sid.92) betyder det att pedagog kommer att lyssna på barnens idéer, frågor och svar och pedagog kommer att anstränga sig att få mening i det som sägs – utan förutfattade idéer om vad som är riktigt eller giltigt.

Det pedagogiska mötet är inte ett privat möte. Det pedagogiska mötet är, även om det är obestämt, i någon mån förberett. Konsekvenserna av dessa pedagogiska möten behöver dock inte alltid vara goda men jag arbetar med antagandet att de möten som pedagogen eftersträvar är de goda mötena. För att det goda mötet skall ske behöver läraren träda fram som person, inte bara som en roll (Birnik, 1998).

I det pedagogiska förhållningssättet är det pedagogen som möter eller bemöter barnet. Det är pedagogen som har ansvaret för hur mötet blir. I detta möte kan pedagogen uppmärksamma barnet. Hon kan bekräfta barnet i den meningen att hon kan visa barnet att hon vill kommunicera med det. Beroende på hur hon utför handlingen kan den som tar emot handlingen, barnet, bli bekräftad och erkänd eller inte. Kärnan i den tyske filosofen Axel Honneth (2003) försök att utveckla en kritisk samhällsteori handlar om kampen för erkännande. Grundtanken är att människor för att kunna utveckla en personlig identitet eller positiv relation till sig själva måste få ett flerdimensionellt erkännande från andra och att en positiv relation till sig själv i sin tur är en förutsättning för individuellt självförverkligande. Ett erkännande från andra är en förutsättning för att individer skall kunna utveckla en positiv relation till sig själva. Låt oss titta närmare på denna teori.

1.7 Förhållningssättets etiska dimension

I centrum för den formella rättviseteorin så som den har utvecklats av bland andra Kant, Rawls och Habermas står idén om och kravet på likabehandling och opartiskhet. Denna teoribildning kommer, enligt Honneth, till korta på några olika punkter vilka jag inte kommer att gå in på här. Hans kritik av den formella rättviseteorin leder emellertid till ett försök att utveckla en normativt innehållsrik teori om erkännande. Genom att fokusera på erfarenheterna av ett förvägrat erkännande samt på kampen för att få ett erkännande anser han sig ändå trogen den kritiska teorins tradition. I texten –” Mellan Aristoteles och Kant. Skiss till en erkännandets moral ”- vidareutvecklar han sin teori i riktning mot en pluralistisk moralteori. Betydelsen av begreppet erkännande är varken i vardagsspråket eller i filosofin på något sätt fixerat men det går att skilja ut tre olika mönster av erkännande utifrån den form av självrelation som erkännandet hjälper en individ att uppnå. Med självrelation avses det medvetande om eller den känsla som en person har av sig själv med avseende på vilka förmågor och rättigheter som tillkommer

denne. Det finns tre olika former av erkännande som måste föreligga för att en människa skall kunna utveckla en positiv relation till sig själv.

Honneth (2003) har benämnt den som hänför sig till våra primärrelationer för "kärlek". Den som handlar om våra relationer till andra har han benämnt "rätt" och den som tillhör samma värdegemenskap kallar han för "solidaritet". Dessa tre former av erkännande motsvaras av termerna självförtroende, självrespekt och självuppskattning vad gäller de positiva självrelationerna.

I den första, "kärleken", erkänner individerna ömsesidigt varandra i sin unika behovsnatur så att de uppnår en känslomässig trygghet i artikuleringen av behov. Den andra, "rätt", innebär att individerna skall behandla varje annan människa som ett mål i sig. I den tredje och sista, "solidaritet", skall erkännandet göra det möjligt för individerna att ömsesidigt uppskatta varandra med avseende på de egenskaper som bidrar till reproduktionen av den samhällsliga ordningen.

Som tidigare nämnts kopplar Honneth begreppet erkännande till moralkonception. Ett förvägrat erkännande visar sig i en moralisk överträdelse vilket kan ses som en form av respektlöshet. Ordet respekt i betydelsen aktning, vördnad och hänsyn menar jag står i motsatsförhållande till orden kränka, förödmjuka (Strömberg, 1977). En fysisk överträdelse blir på så sätt till en moralisk oförrätt eller kränkning när det framträder i det åtföljande medvetandet hos individen om att inte vara erkänd i sin egen självförståelse. På samma sätt förhåller det sig med en svekfull handling vilken får den specifika karaktären av en moralisk oförrätt när individen inte tas på allvar i någon central aspekt av sitt förhållande till sig själv. Att mänskliga individer överhuvudtaget är kränkbara i sitt förhållande till sig själva följer av den omständigheten att de endast är i stånd att bygga upp och bevara en positiv självrelation med hjälp av instämmande och bejakande relationer med andra individer. I ett sociokulturellt perspektiv som innebär att vi lär av varandra i en social kontext medför detta att det pedagogen lyfter fram för barnet i mötet med barnet tar barnet till sig antingen som ett erkännande eller som ett förvägrat erkännande. Barnet tar till sig endera och lagrar det som kunskap om sin självrelation

Honneth (2003) skiljer ut tre olika kategorier av självrelationer. Det sätt på vilket individen relaterar till sig själv vad gäller de egna fysiska behoven och önskingarna kallar han för självförtroende. Med självaktning eller självrespekt avses den trygghet beträffande värdet av den egna omdömesförmågan som individen besitter. Den tredje, känslan av egenvärde, kommer till uttryck i medvetandet hos individen om att besitta

goda eller värdefulla förmågor. Kränkningar mot en individs självförtroende består i fysisk misshandel och liknande. Denna form av kränkningar lägger jag åt sidan eftersom det inte råder någon tvekan om att fysiska kränkningar är förbjudna inom förskolans praktik. Kränkningar mot självrespekten och känslan av egenvärde är däremot intressanta. Vid en kränkning av självrespekten skadas eller förstörs den självaktning som uppnås genom erfarenheten att andra personer erkänner värdet av vår omdömesförmåga. Den tredje och sista varianten av kränkningar utgörs slutligen av de fall då en eller flera personer genom förödmjukning eller brist på respekt blir varse att deras förmågor inte åtnjuter något erkännande. Vad som skadas är känslan av att vara socialt betydelsefull inom en konkret gemenskap. Gruppkänsla och att fungera i grupp är termer som är aktuella och grundläggande inom förskolans praktik (Utbildningsdepartementet, 1998).

Honneths resonemang leder fram till tre olika former av erkännande. Dessa är oavhängiga varandra på så sätt att mellan de tre formerna av erkännande finns inget harmoniskt förhållande utan snarare ett ständigt spänningsförhållande. Detta kan endast i varje enskilt fall upplösas genom individuellt övervägande vilket betyder att pedagogen måste välja vid varje tillfälle hur hon vill förhålla sig. För att lättare åskådliggöra detta har jag satt in Honneths erkännandenivåer i en figur som jag tolkar dem. Figuren finns på nästa sida.

Figur 1. Honneths erkännandenivåer som jag tolkar dem.

	Skikt i den praktiska självrelationen	Skada av moralisk kränkning	Honneths erkännandenivåer
Omsorg, kärlek <i>Primärrelation</i>	Självförtroende	Tilliten till det värde som de egna behoven åtnjuter i andras ögon	Erkänns den enskilde som individ vars behov och önskningar har ett unikt värde för en annan person. Kännetecknas av ett känslomässigt understöd
Rättslig <i>Relation till andra</i>	Självrespekt/ självvaktning	Den självvaktning som uppnås genom erfarenheten att andra personer erkänner värdet av vår omdömesförmåga	Erkänns den enskilde som en person med samma moraliska tillräknelighet som andra människor. Kännetecknas av en universell likabehandling
Solidaritet <i>Relation till en värdegemenskap</i>	Självuppskattning/ Känsla av egenvärde	Känslan av att vara socialt betydelsefull inom en konkret gemenskap	Erkänns den enskilde som en person vars förmågor utgör ett konstitutivt värde för konkret gemenskap. Kännetecknas av en särskild uppmärksamhet.

Den översta raden visar att omsorg är något som kan krävas av individen endast när det föreligger ömsesidig bindning på känslomässig basis. Om barnet skall få en positiv bild av sig själv är det av vikt att pedagogen bekräftar barnets behov. Den andra raden, moralisk respekt, behandlar en form av erkännande som kan förväntas av alla individer i samma mån. Om barnet skall få en positiv relation till andra bör pedagogen visa att hon tror att barnet kan, att barnet får lov att prova och göra saker själv. Slutligen på den tredje raden ter sig uppskattningen behöva motsvaras av moraliska prestationer som har en förpliktande karaktär enbart inom konkreta gemenskaper. Om barnet skall få en positiv relation till de andra barnen och pedagogerna på förskolan behöver pedagogen visa barnet att hon efterfrågar barnets sällskap och att andra på förskolan efterfrågar barnets sällskap.

Om individer skapar sina självrelationer med hjälp av andras erkännande så bör språket eller kommunikationen vara ett viktigt hjälpmedel. Daniel Stern, amerikansk psykoanalytiker och spädbarnsforskare, har fokuserat på kommunikation och

relaterande till andra människor. Stern är en av dem som har bidragit till bilden av det kompetenta barnet. Det innebär att barnet ses som en tänkande individ, som skapar mening och innebörder i sina egna erfarenheter och upplevelser (Skolverket, 2005). Det kompetenta barnet är beroende av andra för att utveckla sin kompetens till fullo. Att få sin kompetens bekräftad handlar inte om att få beröm utan om stoltheten över att få visa vad man kan. Jag har tagit upp frågan om vad ett förvägrat erkännande betyder för den positiva självrelationen. En annan aspekt på detta är skam vilket är motsatsen till stoltheten att kunna. Skam eller den känsla som kommer när det en individ gör av lust och intresse avbryts eller hindras är negativt för en individs självrelation (Stern, 2003 och Brodin&Hylander, 1998). Barn som har en känsla av skam kan titta envist bort, flacka med blicken, hålla för ögonen eller öronen eller något annat för att avvärja känslan av skam. Om känslan av skam uppkommer har ofta ömsesidigheten i relationen mellan pedagogen och barnet brutits. Von Wright (2003) menar att handlandet kan formaliseras bort genom att pedagogen skapar situationer där handlandet inte ges utrymme, situationer där den sociala responsiviteten inte efterfrågas utan istället tyglas. Då kommer endast beteendet att återstå.

Kommunikation är en viktig mekanism ur ett sociokulturellt perspektiv för att lagra kunskaper, insikter och förståelse hos individer (Säljö, 2000). Kommunikation kan ske på olika vis, genom språk och tal, mimik och ögonkast, genom gester och kroppsrörelser. Allt detta använder vi medvetet eller omedvetet. Ett förhållningssätt skapas eller blir till mellan pedagogen och barnet i mötet och är en kommunikativ handling både genom det verbala språket och genom kroppsspråket. Samspel och samförstånd kan uppstå i kommunikationen med andra därför kan det vara av intresse att se på en teori om samspel.

1.8 Förhållningssätt och samspel

Det pedagogiska mötet där förhållningssättet skapas innehåller till sin karaktär både kommunikation och relaterande. Trots att Stern (2003) främst har forskat om spädbarn så finns det delar i hans teori som kan vara intressant att titta lite närmare på när det gäller pedagogiskt förhållningssätt. Det Stern beskriver är hur man genom ett bekräftande samspel med andra blir sig själv, tydlig för sig själv och tydlig för andra. Den vuxne lägger sig vid den översta gränsen för barnets förmåga och ger barnet draghjälp i dess utveckling. Stern beskriver fem olika typer av upplevelser av själv,

känslan av ett uppvaknande själv, kärnsjälvet, det subjektiva självet, det verbala självet och det berättande självet. Dessa känslor eller upplevelser av själv växer fram och läggs samman med varandra. När en ny upplevelse av själv utvecklas betyder det inte att tidigare försvinner eller ersätts av den nya. Detta samspel går inte att tvinga fram. Det skapas på frivillig väg (Stern, 2003; Brodin&Hylander, 1998).

Samspelet leder så småningom fram till att pedagogen och barnet kan uppleva ett samförstånd. Samtidigt som man delar fokus med en intresserad vuxen och på det sättet upptäcker världen, delar man också en känslomässig värdering av det man upptäcker. När barnet inte vet vad det känner söker det stöd hos viktiga vuxna för att läsa av deras känsla och överta den som sin egen. Genom vårt sätt att reagera på det som barnet möter ger vi en känslomässig värdering av tillvaron som de övertar som sitt eget förhållningssätt. Att möta olika vuxnas lite olika värderingar och förhållningssätt ger barnet en bredare repertoar att välja sitt eget sätt att vara ifrån. Det grundläggande är att man har uppmärksamheten och intresset riktat mot ett gemensamt fokus. Detta kan jämföras med vad man ur ett sociokulturellt perspektiv kallar för att man sam-handlar eller sam-tänker (Säljö, 2000). Detta innebär att den vuxne och barnet delar samma fokus och den vuxne styr barnets agerande och bryter ner det i mindre delar genom att uppmärksamma barnet på delarna. I situationer av detta slag föreligger en hög grad av kommunikativ koordination där barnets sätt att förstå går genom den vuxnes handlingar. För att sam-tänk skall uppkomma måste den vuxne upprätthålla samma fokus som barnet både i kommunikationen och i tänkandet. Detta kan ses som en situation där den mer kompetente, pedagogen, vägleder den mindre kompetente, barnet. Vygotskij (1999) har i sin beskrivning av begreppet utvecklingszon visat att i samarbete kan barnet alltid göra mer än vad det kan på egen hand. I detta samarbete har barnet lättast att lösa uppgifter som är ämnade för en utvecklingsnivå som ligger nära barnets egen. Uppgifterna blir allt svårare att lösa ju längre bort de ligger från denna nivå för att till slut bli helt omöjliga att lösa till och med i samarbete med en mer kompetent person (Vygotskij, 1998; Bråten, 1998).

Det som är intressant i Sterns teori i förhållande till frågan om hur ett pedagogiskt förhållningssätt skapas är hans tankar om känslointoning. Det barnet uttrycker, fångas upp och känslan ges tillbaka översatt till ett annat uttrycksmedel. Genom intoningen utvecklas barnets inre liv. De känslor som blir intonade blir verkliga och så småningom kommer barnet att få ord för dem. Denna process är selektiv. Den som tonar in någon annans känslor gör alltid ett urval utifrån sin egen personlighet, medvetet eller

omedvetet (Stern, 2003; Brodin&Hylander, 1998). Detta gör att beroende på hur pedagogen väljer att tona in barnet så kan hon också påverka barnet. Vad pedagogen väljer att tona in styrs av pedagogens egen tolkning av barnet men också av hennes egna erfarenheter. Även om pedagogen gör sitt bästa för att tolka barnets känslor och svara på dem kan hon ändå göra en felintoning. Felintoningar kan ibland användas för att förändra en känsla hos barnet. En variant av felintoning är avledande. Avledande är ett sätt att ta bort, ignorera, barnets känsla istället för att bekräfta den. Pedagogen kan genom sitt sätt att förhålla sig i mötet med barnet antingen ignorera barnets känsla eller ge tillbaka känslan eller upplevelsen till barnet och på så sätt förmedla en tilltro till barnets egen förmåga att själv hantera situationen.

Förmågan att ta en annans perspektiv utgör en viktig komponent i pedagogens möte med barnet. Ur det relationella perspektivet innebär det kort sagt att man reagerar på ett stimulus som om det vore externt och att man i den meningen reagerar på liknande sätt som någon annan kunde ha reagerat (Von Wright, 2003). Pedagogen blir på så vis medveten om meningen med vad barnet gör. Mening har att göra med relationen mellan de egna handlingarna och den andres respons på dessa vilka man kan antecipera, föregripa. Det är först då man har en föreställning om responsen, som medvetenhet om mening kan knytas till den egna handlingen. Detta perspektivtagande har en social aspekt och ur pedagogisk synvinkel har det betydelse för pedagogens avsikt i mötet med barnet. Men en gest som enbart förblir ett objekt för den andre har inte i sig någon mening utan för att meningen skall uppstå för pedagogen behöver hon inta den attityd som hon förmodar att den andre har. Detta ställer krav på att pedagogen uppfattar sig som delaktig i den meningsskapande processen och blir varse att det handlar om ömsesidig kommunikation. Endast genom lyssnandet, anteciperandet och perspektivtagandet kan pedagogen möta barnet så att kommunikationen upprätthålls. En förutsättning för detta är att pedagogen kan uppmärksamma barnet på att hon vill kommunicera, därför skall vi titta lite närmare på uppmärksamhet.

1.9 Förhållningssätt och uppmärksamhet

Fischer & Madsen (1984) har tittat på barns uppmärksamhet i situationer där de vuxna tar initiativ och tillrättalägger aktiviteter för barn i åldern tre till sju år. Undersökningen är från 1980-talet men vissa delar känns aktuella även idag. Ett genomgående tema i undersökningen var den uppmärksamhet, koncentration och det engagemang som

barnen visade när pedagogerna tog initiativ till samspel. Språket var ett sätt att dirigera och väcka uppmärksamhet men även ögonkontakten var viktig för barns uppmärksamhet. Fischer & Madsen menar att i realiteten innebär det att alla pedagogiskt tillrättalagda aktiviteter rymmer element av väckande eller omdirigering av uppmärksamhet. Barns uppmärksamhet kunde flyttas eller omdirigeras genom språket eller genom icke-verbal kommunikation. I undersökningen kunde de tydligt se att det för barnen var situationen som avgjorde uppmärksamheten. Hur barnen tolkade situationens möjligheter och emotionella värden betydde mycket för deras uppmärksamhet. De riktade sin uppmärksamhet mot den del av verkligheten som var närvarande. Barn var mest uppmärksamma och engagerade när de aktivt hanterade något konkret material. Barnens önskan att få ut så mycket som möjligt av materialet på sina egna villkor gjorde att deras uppmärksamhet stärktes när de fick använda verktyg. Fischer & Madsen kunde se att barnen var uppmärksamma och engagerade när pedagogen aktivt gjorde något med konkreta föremål. När pedagogen var medupptäckare, medupplevare och medundersökande uppstod ett samspel. Ett av de viktigaste budskap pedagogerna kunde sända var ett budskap av och om engagemang och uppmärksamhet.

När det gällde att förmedla vuxenkunskaper var det själva sättet att presentera vuxenkunskaperna på som var avgörande för barnen. Fakta måste ha en personlig anknytning till barnet för att det skulle tas emot. Det som Fischer & Madsen kom fram till har många likheter med det postmoderna sättet att uppfatta lärande på. Pedagogiken inom postmoderniteten baseras på relationer, dialog och mötets etik (Dahlberg m fl, 2003). Denna pedagogik utgår från att barnet är medkonstruktör av kunskap och därför inte skall läras en redan existerande mängd kunskap. Och detta – att producera kunskap och skapa mening – görs tillsammans med andra medkonstruktörer, både barn och vuxna, som inte bara måste ta det lilla barnets idéer och teorier på allvar utan också vara beredda att konfrontera och utmana dem. Fischer & Madsens undersökning visar också på samspelets betydelse för barnens meningsskapande. Men inte vilket samspel som helst utan ett samspel där pedagogen hittar ett sam-fokus så som det förstås i sociokulturella termer.

1.10 Förhållningssätt och traditioner

Det finns troligen många faktorer som skapar pedagogens sätt att förhålla sig på i mötet med barnen på förskolan. Jag ska ta upp ytterligare två, dels den tradition som förskola och skola är bärare av när det gäller barnsyn dels en undersökning som Ekholm och Hedin (1993) har gjort utifrån ett socialpsykologiskt synsätt, där stor vikt har lagts vid samspelet mellan de olika personer som finns i förskolans verksamhet och där klimatet varit i fokus.

Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) har utifrån olika sätt att förhålla sig till barn benämmt tre konstruktioner av barnet, barnet som natur, barnet som kultur- och kunskapsåterskapare samt barnet som kultur- och kunskapsskapare. I konstruktionen av barnets som natur finns allt naturligt nedlagt i barnet och måste få frihet att uttryckas, bearbetas och utvecklas. En pedagog med denna barnsyn låter barnet fritt få uttrycka sina tankar och sina känslor. Pedagogen anser att barnet uttrycket sin personlighet och dessa uttryck kan aldrig vara fel. Pedagogen kommer inte att ge barnet några nya infallsvinklar eller idéer. Allt finns ju i barnet som natur. Detta är en här och nu situation och den skall vara givande och lustfylld för barnet. Själva upptäckten, lärande- och skapandeprocessen riskerar som en följd av detta att bli sekundär. Eftersom synen på barnet som natur hos pedagogerna väcker en önskan om att skydda barnet från den omgivande världen kommer pedagogerna inte att anse att barnet redan är en del av världen.

Barnet som kultur- och kunskapsåterskapare finns oftare representerad i skolans värld. Den är mer framtidsinriktad. I den synen finns en starkare betoning av lärandet men den innebär samtidigt att det som barnet gör är att rekonstruera tidigare kunskap, inte att konstruera ny, egen kunskap. Det som barnet får är en reproduktion av såväl kunskap som färdigheter av dominerande värderingar. Pedagogen ser sig själv som viktig för barnets utveckling, det är ju pedagogerna som lär ut och barnet som lär in. Aktiviteterna kommer att bli styrda och det kommer att finnas liten möjlighet för barnet att komma med egna idéer och påverka innehållet i verksamheten.

I den tredje konstruktion, barnet som kultur- och kunskapsskapare uppfattas barnet som kompetent. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) skriver att "Idéen om det kultur- och kunskapsskapande barnet bygger på en respekt för barnet som ett kompetent och nyfiket barn – ett barn som är fyllt av lust att lära, att utforska och utvecklas som människa, i en aktiv relation till andra människor." (sid. 23). Barnet är aktivt i skapandet

av sig självt, sin personlighet och sina förmågor genom interaktion med omvärlden. Pedagoger är ömsom vägledare, medresenär eller handledare. Dahlberg och Lenz Taguchi menar att detta förutsätter en reflekterande pedagog där pedagoger har ansvar för att försöka skapa sammanhang där barnets nyfikenhet och lust kan få utlopp.

Ekholm och Hedin (1993) har beskrivit tre olika förhållningssätt på svenska förskolor som de kallar för uppfostringsklimat. Det är framtidsinriktat, nuinriktat och genomsnittligt klimat. Jag tänker beskriva framtidsklimatet och det nuinriktade klimatet men lämnar genomsnittsklimatet där hän eftersom genomsnittsklimatet är en blandning av de två andra. Vid framtidsinriktat klimat kan man se en tendens att barnet fostras för framtiden. De vuxna är i hög grad tillsammans med barnen och samverkar genom samaktivitet. Man småpratar, vuxna och barn tillsammans. De vuxna ger indirekt hjälp och hjälper barnen att hjälpa sig själva. Man diskuterar med barnen och både barn och vuxna har ett gemensamt inflytande över verksamheten. Barnen tillåts komma med förslag och ta initiativ och de vuxna lyssnar och försöker använda dem i verksamheten. De vuxna tar både muntliga och handgripliga initiativ och är aktiva med barnen. Man ställer också krav på barnen både när det gäller hur de skall umgås med varandra och plocka i ordning efter sig. Dessa beteenden gäller oavsett vilken typ av aktivitet barnen har. De vuxna beter sig likadant när det är fri lek, planerad verksamhet eller rutinaktivitet. Ekholm och Hedin skriver att ”detta klimat främst karakteriseras av en aktiv, positiv interaktion mellan vuxna och barn, där den vuxne på olika sätt stimulerar barnen till att tänka själva bland annat genom diskussioner och genom att låta dem få inflytande över vardagen.” (sid. 117). Anledningen till att Ekholm och Hedin benämner det som framtidsklimat är att de vuxna är inriktade på att barnen skall fostras för framtiden och att man som vuxen därför vill att barnen ska prova många olika roller, relationer och aktiviteter.

Det andra klimatet, det nuinriktade klimatet, innebär att de vuxna ger barnen fler tillsägelser och instruktioner, både till det enskilda barnet och till hela gruppen. Ett exempel är att de vuxna säger till barnen att måla bokstäverna röda och siffrorna blå. De vuxna förmedlar normer i form av tillsägelser formulerade som regler. Detta förekommer så ofta att det kan upplevas som tjtat. De vuxna pratar mycket med varandra och är passiva mot barnen, ibland inte ens närvarande när barnen leker. Det förekommer mindre gemensamt inflytande och de vuxna lyssnar inte på barnens förslag och initiativ. Nuinriktat klimat lämnar lite utrymme för barnens egna initiativ i de styrda aktiviteterna. De vuxnas beteende varierar beroende på vilka aktiviteter barnen har.

Under planerad aktivitet och rutinaktiviteter förekommer många tillrättavisningar och vuxeninflytande är stort, medan vuxna är passiva mot barnen eller inte alls närvarande under den fria leken. Ekholm och Hedin skriver om nutidsklimatet att det "karakteriseras framför allt av att vuxna tar ansvar för styrningen av den del av vardagen som inte består av fri lek och i hög grad övervakar, lägger till rätta och korrigerar." (sid. 118). Detta klimat kallas för nuiinriktat klimat därför att de vuxna är inriktade på att ordna vardagen kring barnen så att det ur vuxensynpunkt fungerar bra här och nu.

Både synen på barnet som natur och synen på barnet som kultur- och kunskapsåterskapare kan förstås inom modernitetens diskurs där kunskap uppfattas som något absolut och oföränderligt. De fakta som skall överföras till barnet är avskilda från barnet samt oberoende av erfarenheter och existerar i ett kulturellt, institutionellt och historiskt vakuum. Det bortser från kunskapens socialt konstruerade karaktär och listar en rationellt fixerad värld som barn internaliserar. Den pedagogroll som moderniteten skapar påminner mycket om det sätt som pedagogerna i det nuiinriktade klimatet intar. De berättar för barnen vad och hur de skall göra. De möter inte barnet som en jämlik utan som en som skall läras att göra och bli likadan. Detta innebär att barnet blir avkontextualiserat.

Synen på barnet som kunskaps- och kulturskapare finner sig väl till rätta inom postmodernitetens diskurs. Detta barn framträder redan från början av sitt liv som en medkonstruktör av kunskap, av kultur och av egen identitet. I denna konstruktion av det "rika" barnet är lärande inte en individuell kognitiv handling som nästan isolerat utförs i barnets huvud. Lärande är en kooperativ och kommunikativ aktivitet, i vilken barnet konstruerar kunskap, skapar mening i sin värld, tillsammans med vuxna och med andra barn. Det lilla barnet är inte bara inlemmat i, utan har också en aktiv relation till samhället och världen som det befinner sig i. Interaktionen spelar en vital roll i det aktiva barnets medkonstruktion av kunskap, identitet och kultur. Även pedagogen i framtidsklimatet använder sig av postmoderna tankesätt. Hon medagerar och samtänker med barnen och hon ser på barnet som en jämlik men inte en som är likadan. Rollen för pedagogen som omfattas av de postmoderna tankarna är en roll där pedagogen är medkonstruktör av kunskap och kultur, både barnens och sin egen. Pedagogen mobiliserar barnens kompetenser för meningsskapande och erbjuder sig själv som en resurs till vilken barnen kan och vill vända sig; hon organiserar utrymmen, material och situationer för att ge nya möjligheter och alternativ för lärande; hon hjälper barnen att

utforska de många olika språk som står öppna för dem; hon lyssnar på och iakttar barnen; hon tar deras idéer och teorier på allvar men är också beredd att utmana, såväl genom nya frågor, information och diskussion, som genom nya material och tekniker. Denna roll kräver också att pedagogen ses som forskare och tänkare, en reflekterande praktiker, som försöker fördjupa sin förståelse av vad som pågår och hur barnen lär, genom dokumentation, dialog, kritisk reflektion och dekonstruktion.

Men hur blir det om man placerar konstruktionen av barnet som kunskaps- och kulturskapare inom modernitetens diskurs? Det går att ana en skillnad mellan synen på barnet som kunskaps- och kulturskapare i den moderna diskursen och synen på barnet som kunskaps- och kulturskapare i den postmoderna diskursen. I den moderna diskursen är det inte undervisning som skall vara medlet för att skapa självständiga, kompetenta och personliga individer utan istället är det lärande. Med undervisning avser jag en lärarbaserad aktivitet, där läraren är subjekt och barnet objekt till skillnad från lärande vilket jag ser som baserat på barnets egen aktivitet med sig själv som subjekt. Inom modernitetens diskurs blir den helt avgörande relationen till skapandet av detta kompetenta och självutvecklande barn därför lärarens förhållande till elevens förhållande till sig själv. Detta medför att relationen från pedagogens sida blir distanserad. Pedagogens roll blir att sätta igång barnets eget kunskapskonstruerande och pedagogen fungerar inte som en medkonstruktör och möter inte barnet som en jämlike. Skillnaden mellan den moderna diskursen och den postmoderna diskursen är synen på kunskap. I den postmoderna diskursen ser man på kunskap som kontextbunden. Där måste pedagogen inta en aktiv roll i barnets kunskaps- och kulturkonstruerande och möta barnet som en jämlike. Detta medför att båda är subjekt. Detta medför också att begreppet lärande får olika innebörd i den postmoderna respektive den moderna diskursen. I den postmoderna diskursen förstås lärande som en kooperativ och kommunikativ aktivitet, i vilken barnet konstruerar kunskap, skapar mening i sin värld, tillsammans med vuxna och med andra barn. Medan lärande i den moderna diskursen förstås som barnets egen aktivitet med sig själv som subjekt. Jag har åskådliggjort detta nedan i figur 2. Figuren finns på nästa sida.

Figur 2.

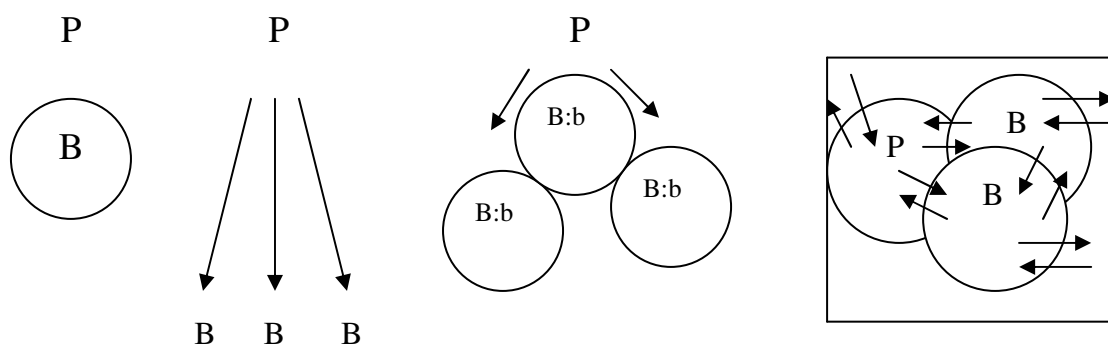


Bild A.

Bild B.

Bild C.

Bild D.

I *Bild A* är det synen på barnet som natur där pedagogen skyddar barnet från omvärlden och barnet utvecklas utifrån sig själv utan påverkan. I *Bild B* är det synen på barnet som kunskaps- och kulturåterskapare och det är pedagogen som lär ut och barnet som lär in. *Bild C* återger synen på barnet som kunskaps- och kulturskapare i den moderna diskursen där barnet relaterar till sig själv i sitt sökande efter kunskap. Pedagogen stimulerar barnens eget kunskapsökande. *Bild D* visar kontexten och kunskapens relationella sida. Pedagogen är aktivt med i barnets skapande av kunskap och kultur och barnets kunskaps- och kulturskapande påverkas av kontexten.

1.11 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att det pedagogiska förhållningssättet skapas i varje möte pedagogen har med barnet i förskolan. Ur ett sociokulturellt perspektiv blir barnet i dessa möten med pedagogen delaktig i de kunskaper och färdigheter som finns om samhället och om dem själva. Det är när ett barn hör och ser och förnimmer vad andra i dess omgivning kommunicerar som barnet blir medveten om vad som är intressant och värdefullt. I mötet med pedagogen får barnet hjälp att förstå hur världen fungerar och skall förstås och hur världen ser på oss. I detta finns också en maktaspekt. Det är pedagogen, medvetet eller omedvetet, som väljer vilken kunskap som kommuniceras till

barnet. De förhållningssätt som de vuxna i förskolan intar i mötet med barnen utgör länkarna mellan barnen och omvärlden.

Pedagogens förhållningssätt skapas av samspel och kommunikation i mötet med varje enskilt barn. Genom Stern teori har vi sett hur detta samspel mellan pedagog och barn kan se ut och hur det skulle kunna påverka pedagogens förhållningssätt beroende på vilken handlingsstrategi hon väljer. Detta samspel bygger på att pedagogen och barnet utifrån ett gemensamt fokus utvecklar meningsfullhet och sammanhang. Ur ett sociokulturellt perspektiv kallas detta för att pedagogen och barnet sam-tänker. Detta kan ses som en situation där den mer kompetente, pedagogen, vägleder den mindre kompetente, barnet, eller som Vygotskij uttrycker det genom sin beskrivning av begreppet utvecklingszon, att i samarbete kan barnet alltid göra mer än vad det kan på egen hand. Som en röd tråd i Stern beskrivning av hur självet utvecklas går betydelsen av bekräftelse genom kontakt och kommunikation med andra. Ömsesidighet i kommunikationen är grunden och pedagogen kan beroende på hur hon förhåller sig i mötet med barnet upprätta denna ömsesidiga kontakt och kommunikation med barnet. Pedagogens förmåga att tolka barnets signaler, att tona in, och sedan välja en handlingsstrategi att svara barnet på, både verbalt och ickeverbalt, kan vara en del av den ”tysta kunskapen” i ett förhållningssätt. Det man ser sina kolleger göra och det man genom egen erfarenhet märker fungerar blir det som styr hur man arbetar. Traditioner, modellinlärning och egna erfarenheter tar över och bildar det man brukar kalla för förtrogenhetskunskap eller tyst kunskap.

Perspektivtagandet har en social aspekt och ur pedagogisk synvinkel har den betydelse för pedagogens avsikt i interaktionen med barnet. Med hjälp av Von Wright har vi fört in det relationella perspektivet vilket innebär att det är först då pedagogen har en föreställning om responsen, som medvetenhet om mening kan knytas till pedagogens handling. Pedagogens avsikt med mötet medför att hon måste bestämma sig, medvetet eller omedvetet, för en handlingsstrategi. Handlingsstrategierna kan förstås genom rationaliteter. Rationaliteten utgör en förnuftsram mot vilken pedagogen utformar sina handlingsplaner och reflekterar över vad som är vettigt att göra. När vi förstår rationaliteten kan vi även förstå på vilket sätt handlingsstrategin ter sig meningsfull.

I det pedagogiska mötet med barnet kan pedagogen också ha intentionen att bekräfta och/eller erkänna barnet. Honneths olika erkännandenivåer har visat oss att genom sitt sätt att bemöta barnet kan pedagogen erkänna barnet i en bestämd dimension av dennes personliga integritet. Detta gör pedagogen genom att utföra de handlingar, påta sig det

ansvar eller ha de inställningar som gör det möjligt för barnet att utveckla den motsvarande förståelsen av sin egen person.

Även traditioner såsom synen på barnet kan påverka pedagogens sätt att förhålla sig till barnet. Vi har sett att även om man ser på barnet som kunskaps- och kulturskapare blir det skillnad beroende på hur man betonar kontextens betydelse för barnets kunskaps- och kulturskapande.

I förskolan möter barnet vuxna, som genom sitt sätt att vara och relatera kan få avgörande betydelse för hur barnet kommer att uppfatta vad som är intressant och värdefullt både om dem själva och om världen runt omkring. Den vuxnes förhållningssätt är av stor betydelse eftersom barnet lär sig att uppmärksamma, beskriva och handla på det sätt som omgivningen tillåter, uppmuntrar och lyfter fram. Varför väljer pedagogen ett visst sätt att vara och relatera på och vilka är de bakomliggande faktorerna? Detta leder fram till följande frågeställningar.

1.12 Frågeställningar

Vad uppfattar pedagogen att ett pedagogiskt förhållningssätt är?

Hur konstrueras förhållningssätt i skilda situationer?

Vilka ramar och villkor är viktiga för konstruktionen av olika förhållningssätt?

Metod

2.1 Epistemologiska överväganden

Ingen metod är eller kan vara vare sig kvalitativ eller kvantitativ slår Åsberg, (2001), fast. Det är en uppfattning som jag delar. Kunskapen vid empiriska undersökningar skapas genom att olika metoder genererar data som speglar olika egenskaper hos de fenomen man är intresserad av. Det är given data som är numerisk eller icke-numerisk eller med andra ord kvantitativ eller kvalitativ. Det jag vill nå är en förståelse, utifrån de teorier jag har beskrivit i min bakgrund, för hur pedagogen konstruerar sitt förhållningssätt i mötet med barnet på förskolan och då har jag samlat in kvalitativa data.

Min blick när jag har vridit och vänt på mitt material har varit färgad av min uppfattning att verkligheten inte är något objektivt utan vi är med och konstruerar den. Detta påverkar min tolkning. Jag menar att jag som forskare blir medskapare till den verklighet jag tolkar. För att träda utanför den sociala verkligheten fordras att jag gör mig fri från alla relationer och det är precis det som inte låter sig göras. Detta har jag funnit stöd för i socialkonstruktivismen i vart fall som Esmark, Laustsen, Andersen, (2005), beskriver den. Kort sagt är socialkonstruktivismens utgångspunkt att den klassiska diskussionen om epistemologi är fångad i en dualism mellan objektivitet och subjektivitet och mera precist ifall verkligheten och sanningen är objektiv eller subjektiv (Esmark, Laustsen, Andersen, 2005). För socialkonstruktivismen är denna gränsdragning grundläggande eftersom ingen av dualismens två sidor erbjuder begrepp som kan förklara det sociala. Socialkonstruktivismen menar att det finns en tredje och självständig domän i vilken den sociala verkligheten hör hemma. Denna kan varken reduceras till den ena eller andra sidan i den traditionella dualismen mellan objektivitet och subjektivitet. Istället går det att se den sociala verkligheten som ett förhållande mellan tillåtande eller begränsande strukturer på den ena sidan och reflekterande aktörer på den andra. Denna sociala verklighet är ett socialt konstruerat fenomen som består av meningsskapande relationer. Konsekvensen av detta blir att det inte längre är intressant att följa ett metodologiskt program förankrat i målsättningen att nå in i fenomenets själv. Det intressanta blir istället att beskriva dessa meningsskapande relationer.

Fördelen med att beskriva de enskilda pedagogerna så att läsaren känner igen sig ger läsaren kunskap som lätt kan omsättas i praktisk handling (Johansson & Svedner, 1998).

Jag har även använt mig av analytisk induktion vilket har inneburit jag först har samlat in all data innan jag har börjat analysera dem.

2.2 Analysstrategiska övervägande

Analysen har för mig inneburit ett särskiljande av olika egenskaper som jag har funnit i det pedagogiska mötet. Men dessa egenskaper fungerar inte efter principen orsak och verkan utan de samverkar och motverkar på olika sätt. Jag hittade en framkomlig väg i socialkonstruktivismens analysstrategier (Esmark, Laustsen, Andersen, 2005). Socialkonstruktivistiska analyser startar utifrån ett bestämt perspektiv på ett avsnitt av den sociala verkligheten genom en räkka av analysbärande begrepp. Det handlar om att få syn på de betydelsebärande begrepp vilka gör en skillnad i det pedagogiska mötet. Dessa begrepp formar tillsammans ett avsnitt av den sociala verkligheten vilka leder till en bestämd konstruktion av det pedagogiska mötet. Begreppen jag har valt är de som har blivit synliga när jag har gått igenom mitt insamlade material. Dessa begrepp har återkommit i alla pedagogernas utsagor. Begreppen är kunskap, delaktighet, erkännande, samspel och uppmärksamhet. Dessa begrepp har hjälpt mig att tolka pedagogernas upplevelser och intentioner i mötet med barnen och relationen mellan de tillåtande eller begränsande strukturerna på den ena sidan och pedagogerna på den andra. Begreppen testas inte på verkligheten, de gestaltar den. Detta innebär att det kan finnas andra verkligheter som skapas och förklaras med andra begrepp.

2.3 Insamlingsinstrument

Jag har valt att dokumentera pedagogernas agerande och interaktion genom en metod som kallas stimulated recall (Haglund, 2003). Jag har med hjälp av videoinspelade sekvenser av pedagogernas agerande i mötet med barnen dokumenterat dessa möten. Pedagogen har sedan kort efter inspelningen tagit del av materialet för att se sig själv i aktion och kommentera inspelningen. Stimulated recall är en metod som används för att påminna pedagogen om hur hon tänkte i just den situationen (Alexandersson, 1994). Eftersom jag endast kan studera vad pedagogen kommunicerar och inte hur hon tänker är detta ett sätt att analysera pedagogens intention och interaktion i mötet med barnet. Genom att se sig själv kan pedagogen få "ledtrådar" till hur hon tänkte och kan på så sätt tillföra ytterligare information till sitt agerande (Bloom, 1953). Det finns ingen manual på hur stimulated recall skall gå till. Jag har valt att dokumentera pedagogernas

agerande genom videoinspelning. Nackdelen med det kan vara att pedagogen känner sig obekvämt med att bli videoinspelad så att hon inte agerar som hon brukar. Min erfarenhet efter att ha deltagit i videoinspelningar är att efter ett tag så glömmer man det. I mötet med barnen är man fokuserad och denna fokusering tar till slut överhanden om den som spelar in håller sig i bakgrunden och inte på något sätt påkallar uppmärksamhet. Vid första inspelningstillfället kan det kännas mer obehagligt men efter ett antal inspelningar minskar den känslan. Dessutom ger möjligheten att pedagogerna kan kommentera hur inspelningssituationen har påverkat agerandet en ökad tillförlitlighet i analysen.

Valet att samla in empirin med hjälp av videokamera har påverkat mitt urval av pedagoger. Endast de pedagoger som kunde tänka sig att bli videoinspelade var med i urvalet.

2.4 Genomförande

Innan jag träffade pedagogerna och barnen på förskolan Kaninen hade jag som en pilotstudie gjort observation och intervju med pedagogen på den förskola där jag arbetar. Jag ville prova mina insamlingsinstrument på en förskola där jag kände barn och personal och redan hade ett etablerat förtroende. Mina tankar efter det första datainsamlandet med stimulated recall var att filmsekvenserna inte behövde vara så långa, tre- sex minuter var fullt tillräckligt. Om intervjun eller samtalet kommer efter filmen påverkas inte pedagogernas kommentarer till deras agerande på filmen. Dessutom har deras tankar väckts om och blickar riktats mot hur de förhåller sig i mötet med barnen.

Det första insamlandet av data med stimulated recall gjorde jag som jag tidigare nämnde med min arbetskamrat Gunilla på den förskola där jag arbetar. Jag videofilmade två sekvenser, en hallsituation och en situation när de var och badade på ett friluftsbad. Några dagar senare tittade vi på filmen tillsammans. Vi tittade först på hela filmen utan att kommentera den. Sedan körde vi om filmen och då stoppade jag eller Gunilla filmen när det var något som vi ville kommentera. Filmsekvenserna var tillsammans 8 minuter vilket inte är så långt men fullt tillräckligt för att få rikligt med information. Det kändes nödvändigt att titta igenom filmen i sin helhet först. Då kom många allmänna kommentarer från Gunilla dels om vad som föregick på filmen men också om hur det kändes att titta på sig själv. Andra gången var fokus på filmen och kommentarerna var

inriktade på hur Gunilla förhöll sig i situationerna. Efter att vi hade sett och kommenterat filmen övergick det till ett samtal.

Efter detta var det dags att ta kontakt med pedagogerna på förskolan Kaninen. Jag hade redan haft en första kontakt med rektorn för förskolan och fått hennes godkännande. Första gången som pedagogerna på förskolan hörde talas om min undersökning var när deras chef berättade för dem om min undersökning och frågade dem om de var intresserade av ett eventuellt deltagande. För att få pedagogerna och föräldrarnas godkännande ringde jag till Kaninen och berättade lite kort om min undersökning och att jag ville att de skulle medverka i den. Per telefon bestämde vi en eftermiddag när jag kunde komma dit och träffa dem och berätta lite mer. Jag tror att det är viktigt för pedagogerna att få träffa mig personligen innan de bestämmer sig. Möten där man träffas personligen ger oftast mer information eftersom man inte enbart kommunicerar genom språket. Dessutom ökar möjligheten för mig att skapa en trygg relation med pedagogerna på Kaninen. Efter mitt första besök på Kaninen följde ett besök till där vi bestämde vilka pedagoger som skulle vara med i undersökningen samt när den skulle ske och vilka situationer som skulle observeras.

Mitt tredje möte med Kaninen var vid det tillfälle då empirin skulle samlas in. Det visade sig under insamlandet av empirin att pedagogerna uttryckte större obehag för uppspelandet av videoinspelningen än för inspelandet. För att detta inte skulle påverka pedagogens kommentarer till hennes agerande på bandet, tittade vi på videoinspelningen flera gånger. För att minska obehaget för pedagogen är det också viktigt att miljön där bandet spelas upp känns lugn och trygg för pedagogen. Detta är naturligtvis individuellt för olika personer var det känns bäst. Det kan vara i deras hem eller på arbetet. Alla pedagogerna på Kaninen valde att titta på bandet på arbetet. Pedagogen på min arbetsplats valde att titta på bandet hemma hos sig själv, vilket vi också gjorde. Både Anna och Kajsa på Lövet samt Sara och Ulla på Trädet uttryckte en önskan om att göra intervjun tillsammans dels, som jag uppfattade det, för att det kändes tryggt för dem att vara tillsammans men också av praktiska skäl. Intervjun gjordes på deras planeringstid och störde därför inte verksamheten. Alternativet hade varit att göra den på kvällstid men det tyckte de var sämre. Mina reflektioner är att om de inte känner sig stressade av att ta tid från barngruppen kan intervjutillfället karaktäriseras av ett större lugn. Dessutom upplevde jag att Anna och Kajsa samt Sara och Ulla var trygga i sin arbetsrelation. Vid alla tillfällena spelade jag upp videobandet för pedagogerna i sin helhet först. Sedan spelades bandet en gång till och då kommenterade pedagogerna det

som hände på bandet. Bandet stoppades när pedagogen ville kommentera eller när jag ville fråga om något som skedde på bandet. Pedagogernas kommentarer under uppspelningen spelades in på diktafon.

Efter det att pedagogerna hade kommenterat det som de såg på bandet övergick situationen till ett samtal eller en form av intervju.

2.5 Samtalen

Forskningsintervjun kan man se som ett samtal om den mänskliga livsvärlden där den muntliga diskursen förvandlas till texter som skall tolkas (Kvale, 1998). Dock finns skillnaden att jag som intervjuar kan bidra till att skapa de texter som jag sedan skall tolka och jag skulle kunna förhandla med intervjupersonerna om min tolkning. Kvale (1998) ser forskningsintervjun som ett utbyte av synpunkter mellan den som intervjuar och den intervjuade. Genom interaktionen åstadkommer de två något som finns mellan dem eller som är gemensamt. Trost (1997) å sin sida har anlagt ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv på forskningsintervjun vilket innebär att det inte är något utbyte av synsätt eller åsikter. Intervjuaren söker svar hos den intervjuade och den tillhandahåller information. Jag ansluter mig till Kvales sätt att se på forskningsintervju. Bara det att jag fanns på förskolan väckte tankar om förhållningssätt hos pedagogerna vilket i sin tur kom att påverka deras agerande och deras utsagor. Ett exempel är när vi pratade om huruvida det är möjligt att lära sig ett bra bemötande eller om det är en medfödd förmåga. Då sa Kajsa först att man nog kan öva upp förmågan lite grand genom att bli mer medveten om det men förmågan måste finnas där från början. Anna och Kajsa fortsatte att prata om detta och efter en stund säger Kajsa att det går nog att lära sig ett bra bemötande. Hon tror inte längre att det är en förmåga som måste finnas från början utan hon tror att det är möjligt att lära sig detta. Detta visar att resultatet av intervjuerna finns någonstans mellan oss och är påverkade både av min närvaro och av deras närvaro. Det är något som jag har reflekterat över när jag har tolkat utskriften.

Samtalen jag hade med pedagogerna som ingick i studien var icke standardiserade och halvstrukturerade och jag hade förberett några teman och förslag till relevanta frågor i en intervjuguide. Frågorna var både tematiska och dynamiska. Dels för att jag vill ha frågor som relaterar till mina forskningsfrågor och dels för att jag vill skapa ett bra intervjuklimat mellan mig och pedagogerna. En bra intervju bör bidra tematiskt till kunskapsproduktionen och dynamiskt till skapandet av ett bra samspel mellan

intervjuare och intervjuperson (Kvale, 1997). Intervjuerna spelades in på diktafon. Att anteckna det som sägs under intervjun är både onödigt och störande, eftersom det är svårt att prata med någon som verkar upptagen med att skriva. Naturligtvis kan pedagogen känna sig obehaglig till mods på grund av bandspelaren. Ett bra sätt kan vara att lägga bandspelaren på ett bord och sedan avhålla sig från att titta på den, vilket jag också gjorde (Thomsson, 2002). Det var ingen av pedagogerna som reagerade på att vårt samtal spelades in på diktafonen. Trots detta vände jag band vid en naturlig paus eller brytpunkt i vårt samtal.

Det är sammanlagt tre samtal. Det första är med min kollega, Gunilla. De andra två är med Kajsa och Anna på Lövet och med Sara och Ulla på Trädet. Vid alla tre tillfällen gled samtalet om filmen över till intervjudelen. Det är svårt och egentligen onödigt att sätta en skiljelinje mellan vad som är samtal om filmen och vad som är intervju. Hela situationen med kommentarer till filmen och sedan intervjun blev ett enda långt samtal.

Samtalet med Gunilla var hemma hos henne och gjordes tre dagar efter det att filmen spelades in. De andra två samtalen gjordes i Kaninens personalrum. Samtalet med Kajsa och Anna på Lövet var en vecka efter det att jag hade filmat. Det blev ett avslappnat och långt samtal vilket varade i 67 minuter.

Samtalet med Ulla och Sara på Trädet var på eftermiddagen samma dag som jag hade filmat på förmiddagen. Även detta samtal blev ett avslappnat och långt samtal vilket varade i 1 timme och 50 minuter. Vid några tillfällen glider samtalet med Ulla och Sara över på allmänna saker. Det sker genom att Sara och Ulla frågar mig hur vi gör på den förskola där jag arbetar. Jag låter det ske en stund. Det känns som om det är viktigt för dem att jag också arbetar som förskollärare och ”vet hur det är”. Genom att prata kollegor emellan som man gör när man träffas i olika sammanhang upplever jag att det skapas ett förtroende mellan oss. Efter hand som detta förtroende ökar upplever jag att de pratar mer avslappnat. Vi delar samma verklighet. Jag upplevde att Ulla och Sara var mer avvaktande och sökande efter ”det rätta svaret”, som de trodde att jag ville höra, än vad Anna och Kajsa var.

Samtalet med Gunilla var inte lika långt. Det varade i 30 minuter. Samtalet med henne var till största delen rena kommentarer till händelserna på filmen. I samtalen med Ulla och Sara samt Kajsa och Anna fanns det fler reflektioner. De började kommentera händelserna på filmen och fortsatte sedan reflektera över händelserna utifrån olika perspektiv. Detta hände inte så ofta i samtalet med Gunilla. Jag tror att det berodde på att Gunilla var ensam medan pedagogerna på Kaninen var två.

2.6 Forskningsetiska aspekter

En studie måste bygga på respekt för deltagarna (Johansson & Svedner, 1998). De får inte föras bakom ljuset beträffande studiens syfte. Vid första besöket informerade jag om syftet med studien och om tystnadsplikten som jag har och också om hur anonymiteten skyddas. Informationen bör vara både muntlig och skriftlig vilket den också var (Forsman, 1997). Det är viktigt att deltagarnas anonymitet skyddas därför har jag fingerade namn både på förskolan och på deltagarna (Kvale, 1997). Eftersom det endast är fyra pedagoger som deltar från förskolan Kaninen och en från min förskola kan kringinformation, som hur länge de arbetat på förskolan, avslöja deras identitet för kolleger och föräldrar samt andra i deras närhet. Jag har därför valt att i mer allmänna ordalag beskriva personerna som ingår i undersökningen.

Från pedagogerna räcker det med ett muntligt samtycke men från föräldrarna ville jag ha ett skriftligt samtycke. Det kan vara en känslig fråga för föräldrarna att deras barn videospelas och med ett skriftligt samtycke kan jag visa att jag handskas med informationen på ett seriöst sätt (Trost, 1997). Alla föräldrar utom en samtyckte till att deras barn fick vara med i studien. Det barn vars förälder inte gav samtycke var inskrivet på syskonavdelningen Trädet. I samband med samtycket informerades alla deltagarna att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. En annan sak som man som forskare också måste ha i minnet är vilka konsekvenser studien får för deltagarna samt hur min roll som forskare påverkar studien. En annan sak att fundera över är om mina tolkningar påverkas av hänsyn till pedagogerna i framtida möten. Jag uppfattar att eftersom pedagogerna i studien arbetar och bor i andra kommuner än vad jag gör kommer jag inte att möta dem. Eftersom jag inte har några andra beröringspunkter med dem än vid insamlandet av data uppfattar jag att min tolkning inte kommer att påverkas av hänsyn till framtida möten med pedagogerna. Vad gäller pedagogen i min pilotstudie har vi vid flertal tillfällen observerat varandra i olika situationen vilka vi sedan har diskuterat med varandra. Insamlandet av data med Gunilla skiljer sig inte från tidigare tillfällen varför jag uppfattar att min tolkning även här inte kommer att påverkas av vår relation. När studien är klar skall allt material förvaras på ett betryggande sätt. Detta har också deltagarna informerats om.

En annan sak är hur jag har citerat pedagogernas utsagor. Talspråk ser i skrift ganska konstigt ut. Det kan till och med fördomma den som har sagt det (Thomsson,

2002). Med tanke på respekten för deltagarna har jag valt att skriva om talspråket till skriftspråk. Detta har skett genom en noggrann språklig justering vilken inte har ändrat innehållet eller syftningen i utsagan.

2.7 Urval

Den här studien rör pedagoger på förskolan och hur deras pedagogiska förhållningssätt skapas i mötet med barnen. För att få deltagare till studien utgick jag från att det på den förskola jag ville undersöka skulle arbeta pedagoger som hade ett rykte om sig att ha ett ”gott förhållningssätt”. Jag har tidigare under lång tid arbetat tillsammans med en förskollärare som nu är rektor över ett antal förskolor och hon är väl insatt i hur pedagogerna inom hennes rektorsområde arbetar. Vi har under flera år diskuterat just förhållningssätt och har, som jag uppfattar det, liknande sätt att se på detta. Det blev min urvalsstrategi (Hartman, 1998). Jag kontaktade henne och bad henne hjälpa mig välja ut en förskola. Hon nämnde en förskola som jag kallar för Kaninen. Hon beskrev pedagogernas förhållningssätt på Kaninen som medvetet och att kärnan i det var en ömsesidig respekt mellan vuxna och barn. Detta kan stämma med vad jag har tagit upp i min bakgrund. Begreppen erkännande, respekt, samspel, kommunikation och utveckling finns med som delar i mötet. På Kaninen arbetar sju pedagoger. Förskolan består av två avdelningar, en småbarnsavdelning där det finns 14 inskrivna barn som är mellan ett och tre år och en syskonavdelning med 19 inskrivna barn i åldrarna tre till sex år. På vardera avdelning arbetar tre pedagoger och en sjunde pedagog som delar sin tid mellan de båda avdelningarna.

Det jag vill nå är en förståelse för hur pedagogen konstruerar sitt förhållningssätt i mötet med barnet på förskolan. Om jag skall nå en förståelse är det viktigt att gå på djupet. Det är inte mängden, antalet personer som ingår i undersökningen som skapar förståelsen. Det blir inte heller mer vetenskapligt för att fler personer ingår i en undersökning (Kvale, 1997). Stimulated recall innehåller både observationer och intervjuer och jag har valt att ha med en pedagog som arbetar på den förskola där jag är verksam samt fyra pedagoger från förskolan Kaninen. Anledningen till att jag valde att ha med en pedagog från den förskola där jag själv arbetar var att jag ville prova metoden stimulated recall i ett sammanhang som var välkänt för mig. När jag skall göra en undersökning på en förskola där jag inte känner personal eller barn måste jag börja med att utveckla ett ömsesidigt förtroende. Detta ömsesidiga förtroende hade jag redan

utvecklat på den förskola där jag arbetar vilket gjorde att jag kunde prova min metod omgående.

Urvalet skulle vara bland de pedagoger som var intresserade eftersom jag har antagit att om de pedagoger som deltar är positivt inställda så kommunicerar de mer av sina tankar till mig. Detta visade sig vara ett riktigt antagande vilket märks på djupet i och omfånget av mitt insamlade material. På Kaninen arbetade sju pedagoger och två av dem ville inte vara med eftersom de inte ville bli filmade. De andra sex var intresserade. Det som slutligen avgjorde valet var deras schema. Av de sex som var intresserade var det två från varje avdelning som inte hade planering eller friskvård utan var tillsammans med barnen i verksamheten. Det blev Anna och Kajsa från småbarnsavdelningen Lövet samt Ulla och Sara från syskonavdelningen Trädet.

På ”min” förskola fanns det tre pedagoger som var intresserade men endast en ville bli filmad varför valet föll på henne. Jag kallar henne för Gunilla.

2.8 Urval av situationerna

Eftersom jag i en tidigare studie upptäckte att pedagoger kan ha olika sätt att möta barnen på beroende på hur styrda situationerna är, (Grandelius, 2001), ville jag ha situationer som var varierande. Månsson har i sin avhandling som behandlar interaktionsmönster i förskolan mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv delat in graden av pedagogledning eller styrning på ett sätt som jag finner användbart (Månsson, 2000). Främst är det hennes epitet på sådana situationer som måltider, av- och påklädning som jag finner brukbart. Dessa situationer kallar hon för ”delvis vuxenledda”. ”Inte vuxenledda situationer” har Månsson definierat som lekstunder utan vuxenledning. Jag vill förtydliga detta och avser alla stunder utan vuxenledning. Med ”helt vuxenledda” situationer menar hon samlingar. Jag lägger till även alla de situationer som innehåller regler som är till för att undvika skador. Exempel på sådana regler är hur man gör när hela förskolan är ute och går i trafiken. Även om Månssons avhandling handlar om hur pojkar respektive flickor bemöts, visar den att graden av vuxenledning påverkar pedagogernas respons i interaktionen. Även min pilotstudie indikerade detta.

När jag pratade med pedagogerna på Kaninen visade det sig att de går till en idrottshall en dag i veckan. Detta gör både småbarnsavdelningen och syskonavdelningen. En utflykt till idrottshallen innehåller olika situationer med olika

grad av styrning. I omklädningsrummet råder en större grad av styrning eftersom alla barnen måste ta av sig ytterkläderna för att kunna gå in i idrottshallen respektive ta på sig ytterkläderna för att gå tillbaka till förskolan. Det finns dessutom en tid att passa. Inne i idrottshallen, berättade pedagogerna för mig, finns både situationen där barnen ges tillfälle att göra vad de vill men också aktiviteter som är bestämda av pedagogerna. På småbarnsavdelningen hade de mindre styrning av aktiviteterna än på syskonavdelningen. På syskonavdelningens idrottspass var även en aktivitet planerad av två barn.

Innan jag började samla in empirin ville jag besöka barnen på Kaninen så jag följde med varje avdelning till idrottshallen.

2.9 Presentation av deltagarna

Gunilla är min arbetskamrat sedan jag började arbeta på förskolan för några år sedan. Hon har varit förskollärare i mindre än tio år och detta är hennes andra arbetsplats. Förskolan som Gunilla och jag arbetar på har en avdelning med 18 barn i åldern ett till fem år.

De andra fyra pedagogerna arbetar på förskolan Kaninen. Förskolan startade 1989. På Kaninen finns det två avdelningar, en småbarnsavdelning med 14 barn som är mellan ett och tre år samt en syskonavdelning med 19 barn som är mellan tre och fem år. Småbarnsavdelningen kallar jag för Lövet och syskonavdelningen för Trädet. På småbarnsavdelningen Lövet arbetar Kajsa och Anna. Ulla och Sara arbetar på syskonavdelningen Trädet. En av dem är utbildad lågstadielärare men hon har arbetat med förskolebarn de senaste fem åren. Alla fyra har utbildat sig för minst tjugo år sedan. Tre av dem har arbetat på Kaninen mellan fyra och sex år och en har arbetat på Kaninen i mer än femton år.

2.10 Mötet med förskolan Kaninen

En eftermiddag hälsade jag på förskolan. Vid mitt första besök visade pedagogerna mig runt på sina avdelningar. Först träffade jag två av pedagogerna som arbetade på småbarnsavdelningen. Jag berättade om min bakgrund, att jag arbetade som förskollärare och hade gjort det i många år. De frågade mycket om min undersökning och uttryckte, som jag uppfattade det, en osäkerhet om de verkligen skulle kunna bidra med något till undersökningen. De var också bekymrade över hur mycket det skulle

störa i verksamheten men när de blev klara över att de skulle få bestämma när undersökningen skulle göras, så blev de lugnare. Jag berättade också att de skulle få vara med och påverka vilka aktiviteter som skall filmas.

När vi hade träffats fick jag möta de tre pedagogerna som arbetade på syskonavdelningen. Eftersom de hade få barn just då så kunde vi sitta i personalrummet och där berättade jag samma sak för dem som för de andra. Även de funderade mycket över tiden, då mest utifrån att det var inskolningsperiod. Eftersom jag vet om det hade jag redan bestämt att föreslå oktober, november. Detta lugnade dem. De funderade mycket över hur de skulle agera, om de kunde agera som de brukar inför videokameran och om barnen skulle vara annorlunda när jag var där. Kontentan av mitt besök, som tog en timme, blev att de skulle fundera. Några dagar senare ringde de och sa ja.

Mitt tredje besök på Kaninen var på en personalkonferens. Då bestämde vi tillsammans vilka situationer som skulle observeras och när det skulle ske. Efter det bestämde vi vilka pedagoger som skulle vara med i undersökningen.

De fick tillåtelseblanketter att dela ut till föräldrarna vilket de skulle göra på föräldramötet. Jag uppfattade att i och med att jag var forskollärare och arbetar på en förskola gjorde det att det var lättare att få kontakt. Genom att vi pratade ”vanligt jobbprat”, hur vi gör på min förskola och hur de gör på sin förskola, både bra saker och bekymmersamma saker så ökade deras förtroende för mig. ”Ja, du vet.”, sa de ofta när vi pratade.

Efter mina första kontakter med Kaninen har jag en uppfattning om att de har funderat över hur man kan möta barn och att de gärna vill utveckla detta lite till.

2.11 Första kontakten med barnen på Kaninen

Meningen med detta besök var att barnen skulle få tillfälle att träffa mig innan jag kom med videokameran. Det var naturligtvis även för min skull, för att jag skulle få en möjlighet att bekanta mig lite med barnen på förskolan innan jag skulle filma.

Det är två avdelningar, en småbarnsavdelning med 14 barn i åldern ett – tre år samt en syskonavdelning med 19 barn i åldern tre – fem år. Småbarnsavdelningen kallar jag för Lövet och syskonavdelningen för Trädet.

2.11.1 Småbarnsavdelningen Lövet

Barnen på Lövet hade precis avslutat sin frukost och var på väg att tvätta sina händer när jag kom. Jag följde med ut i tvättrummet och satte mig på golvet. Jag hade förberett mig genom att ta ett krokodilhalsband på mig. När jag satt där på golvet så kom det först fram en flicka och ville titta på halsbandet och vi började prata om mitt halsband. Efter en stund hade flera barn tittat på halsbandet och pratat lite med mig. Därefter bad en del barn mig att hjälpa dem. När vi var klara i tvättrummet frågade jag en flicka om hon kunde visa mig leksakerna. Hon tog mig i handen och gick in i ett rum med duploklossar. Vi satte oss på mattan och började bygga. Det kom tre barn till och satte sig. Efter en stund ville en pojke visa mig böckerna så då gick han och jag till läshörnan. Vi satte oss och började läsa. Då kom två andra barn som också satte sig och lyssnade. När vi hade läst färdigt var det dags att gå ut hallen och ta på ytterkläderna för vi skulle gå till idrottshallen. Det var nio barn som skulle gå iväg. Även här fick jag lov av barnen att hjälpa dem på med kläderna. Hur pass accepterad man är av barnen visar sig ofta i om barnen vänder sig till en och ber om hjälp. När vi kom fram till idrottshallen och tagit av oss våra ytterkläder och skor satte sig alla barnen ner och Kajsa berättade för alla barnen att jag hette Eva och att även jag skulle vara med på gymnastiken. Sedan gick vi in i idrottshallen. Först lekte barnen fritt med bollar. En del barn kom fram till mig och ville kasta eller rulla boll med mig, så det gjorde vi. Vid ett tillfälle satte jag mig ner på golvet och då kom två flickor fram och ville sitta i mitt knä. När de hade satt sig kom det fram en pojke som också ville sitta i mitt knä. Han fick också plats. Vi avslutade med att leka en lek som även jag deltog i. När vi hade tagit på våra skor och ytterkläder igen kom en pojke och stack sin hand i min. Han ville hålla mig i handen på vägen till Kaninen. När vi kom fram till avdelningens ytterdörr sa jag hej då till alla barnen på Lövet och gick för att träffa barnen på den andra avdelningen, Trädet.

2.11.2 Syskonavdelningen Trädet

Pedagogerna på Trädet hade berättat för de 15 barnen att jag skulle komma och hälsa på. De var redan inne i idrottshallen när jag träffade dem. När jag kom in stod de i en ring. Jag gick fram till barnen i ringen. Sara presenterade mig för barnen. De skulle precis börja springa i en hinderbana som två av pojkarna hade planerat. Jag ställde mig vid en station där det blev lite köbildning. Under tiden barnen stod i kö pratade jag lite med dem. De berättade vad de hette och lite andra saker. När hinderbanan var klar blev

det fri lek. Då ville två pojkar visa mig hur långt de kunde hoppa, en annan ville rulla rockring med mig. Ett annat barn frågade var jag bodde och några berättade om sina husdjur. Vi avslutade med att leka en lek, även den hade de två pojkarna planerat och bestämt. När vi var påklädda och färdiga gick vi tillbaka till Kaninen. Jag gick sist i ledet med ett barn i vardera handen. Det var två pojkar och de pratade med mig hela vägen tillbaka. Det gick två flickor framför och även de deltog i samtalet. När vi kom tillbaka var det tid att äta lunch. De två flickorna frågade om jag skulle äta med dem. De har blå stolar och det fanns en till mig också, sa de. Jag berättade för dem att jag skulle äta nästa gång jag kom och hälsade på men att nu skulle jag köra till min förskola. Jag sa hej då och när jag gick fick jag en kram av en flicka.

Resultat

Jag börjar redovisa de videoinspelade sekvenserna och pedagogernas kommentarer till dessa. Först är det min pilotstudie med Gunilla. Det är två sekvenser, en i förskolans hall och en på friluftsbadet. Därefter kommer de videoinspelade sekvenserna från småbarnsavdelningen Lövet och sedan från syskonavdelningen Trädet. Efter det är samtalen redovisade.

3.1 Pilotstudien

3.1.1 Hallen

I den första situationen, som var i hallen när barnen skulle gå ut, samtalade Gunilla med de tre barnen som var där. Det är Lars, Fanny och Beata i hallen som skall ta på sig ytterkläderna och gå ut. Gunilla samtalar med Lars som är tre år och försöker få honom att intressera sig för att ta på skorna.

Nedan presenteras situationen i hallen och jag har beskrivit så som jag uppfattar den utifrån videoinspelningen.

Fanny, fem år, ställer sig framför Gunilla. *"Vill du ha hjälp?"*, frågar Gunilla henne. Fanny nickar. *"Om jag håller upp jackan så kan du sticka in armarna"* fortsätter Gunilla. När sedan jackan är på säger hon till Fanny *"Ja, du kunde ta på dig jackan"*. När Gunilla vänder sig bort från Lars för att hjälpa Fanny med jackan slutar Lars att ta på sig skorna. Han sätter sig på golvet och börjar leka med sitt snöre i byxorna istället. När Fanny har sin jacka på vänder Gunilla sig tillbaka mot Lars och säger, *"Lars, du ska ta på dig skorna"*. Men han fortsätter att leka med snöret. Då säger Gunilla, *"Lars, var är dina skor?"*. Lars tittar ner på sina fötter. Då sätter Gunilla sig på huk precis framför Lars och tar försiktigt med sina händer runt hans huvud så att de får ögonkontakt och säger, *"Lars, Frans är där ute. Han väntar på dig. Ni skulle leka med vattenbanan."* Lars tittar på henne en liten stund sedan ler han och går och hämtar sina skor. När han har skor och jacka på frågar Gunilla honom. *"Är du klar nu eller är det något mer du vill ha på dig?"*. Lars står en stund och

funderar sedan pekar han på kepsen. *"Vill du ha kepsen på?"*, frågar Gunilla. *"Mm"*, svarar Lars. Han får kepsen och går ut. Under tiden har Beata, som är fyra år, tagit på sig skorna och jackan. Trots att hon verkar klar står hon kvar och väntar. Gunilla vänder sig till henne. *"Är du klar nu?"*, frågar Gunilla. *"Mm"*, svarar Beata och står kvar. *"Är det något mer du vill ha på dig?"*, frågar Gunilla. Beata skiner upp och nickar. *"Vad då?"*, frågar Gunilla. *"Något på huvudet?"*, frågar Gunilla. Beata nickar. *"Vill du också ha en keps?"* undrar Gunilla. *"Mm"*, svarar Beata. Hon får en keps och går glatt ut genom dörren.

Under vårt samtal säger Gunilla att hon försökte få ögonkontakt med Lars och då tänkte hon att hon nog fick ta lite i honom. Ögonkontakten är viktig och hon uttryckte det så här: *"Att, ... så länge vi inte har någon ögonkontakt så är det ingen... så är han inte med."* När det gäller Beata så säger Gunilla att det var en känsla som fick henne att uppmärksamma att det var något mer som Beata ville. Eftersom Lars hade velat ha keps på sig så kanske Beata också ville ha det och därför kändes det bra att ställa frågan om Beata var klar.

3.1.2 Friluftsbadet

Den andra situationen är på friluftsbadet. Barnen har badat ganska länge och det är dags att äta lunch. Frans, nästan 3 år, vill inte gå upp ur vattnet. Även denna situation är videoinspelad och jag har nedtecknat den så som jag uppfattar den.

Gunilla går ner i vattnet till Frans, vänder sig till honom och säger, *"Är du kall nu?"* Samtidigt tar hon på honom. Frans svarar med att vrida nekande på huvudet men går ändå mot bassängkanten. Han är ledsen. Gunilla lyfter upp honom och pratar lite grand med honom. Frans fortsätter att vara ledsen och börjar skrika. Han vill inte gå upp ur bassängen och han vill inte ta på badkappan. Samtidigt så ryser han och är kall. Gunilla bär honom upp till hans kläder, sveper in honom i badkappan och tar av de våta badbyxorna. Hon småpratar med honom under tiden och säger, *"Det såg ut som du tyckte det var roligt att bada"*, *"Oj, vad kall du är"* och *"Snart skall vi äta mat"*. Frans skriker hela

tiden. Gunilla torkar honom och tar på honom kläderna och säger, ”*Vill du sitta i mitt knä?*”. Han fortsätter att skrika men sätter sig i hennes knä. Efter en stund tystnar han.

I situationen med Frans berättar Gunilla att hon tänker att Frans skriker för att han är våt, kall och trött och att det inte är lönt att försöka prata så mycket med honom. Därför hjälper hon honom på med kläderna utan att fråga honom. Gunilla berättar att hon gjorde på ett annat sätt med Frans än hon gjorde i hallen med Lars därför att hon uppfattade att de hade olika behov som de behövde ha tillfredsställda. Frans var kall och behövde bli varm och han behövde bli glad igen. När jag frågar varför svarar hon att det är för att hon vill barnens bästa. Hon säger att;

” I hallen ville jag ju att vi skulle ha en bra kommunikation och att de skulle få kläderna på sig, att de skulle känna att de kunde och att de var delaktiga i det hela. Med Frans var det behoven i första hand. Jag hade förstört hans självkänsla om jag hade sagt att nu får du ta av dig badbyxorna eller skrik inte. Jag kände att han var kall och trött och då blir man ledsen i den åldern och då skriker man. Det viktiga var att bevara hans självkänsla. Då fick jag göra på ett annat sätt. ”

3.2 Observationen med pedagogerna på Lövet.

Observationen gjordes i idrottshallen och är sammanlagt 19 minuter lång. Jag filmade inte hela tiden och pedagogerna visste inte när jag filmade. Barnen uppmärksammade inte mig en enda gång när jag filmade. Vi tittade igenom filmen och gjorde intervjun vid samma tillfälle vilket var en vecka efter att den spelades in. Detta var första gången som Anna och Kajsa såg filmen. Först tittade vi igenom filmen och det blev små kommentarer om vad barnen gjorde från Anna och Kajsa. Innan vi tittade en gång till så både Kajsa och Anna att de tyckte det såg lugnt ut eller som Kajsa sa ”*Det ser väldigt lugnt ut. Så upplever man det inte inne ifrån, alltid*”.

Det är fyra sekvenser som jag kommer att redovisa, dels därför att de är representativa för hur pedagogerna mötte barnen men också för att de är situationer som pedagogerna har valt att kommentera. Jag kommer att skissa en bild av sekvenserna och därefter redogöra för Annas och Kajsas kommentarer.

3.2.1 Hinderbanan

Den första är när Anna tillsammans med barnen plockar fram plintar till en hinderbana. Barnen är med och hjälper till. Anna har hela tiden en dialog med dem om vilka saker de skall ta fram. Barnen kan välja vad de vill ta fram ur materielrummet. Det är ingen ny situation för barnen eftersom de har varit i idrottshallen en förmiddag varje vecka under hela terminen. Jag upplever att det är en aktivitet som är relativt fri från styrning från pedagogerna. Pedagogerna har satt ramarna, att de är i idrottshallen och att de skall göra en hinderbana, men vad den hinderbanan skall bestå av får barnen i hög grad bestämma själva.

Anna och två barn, Stina och Sven, bär ut två plintar till hinderbanan. ”*Vad skall vi ha där mellan plintarna?*” frågar Anna barnen. Då springer Stina in och hämtar plattor med fotavtryck på. Det är en vänster- och en högerfot. Hon lägger dem på golvet och jämför sina fötter med plattornas. Stina ställer sig med högerfot på högeravtryck och den vänstra foten på vänster fotavtryck. Anna kommer och sätter sig på huk och tittar på sedan frågar hon: ”*Skall vi ta ut händerna också?*” De går tillsammans och hämtar plattor med handavtryck på och lägger dem på golvet. Det är två vänsterhänder. Stina tar upp en hand och säger till Anna, ”*Passar dig?*”. Anna svarar: ”*Ja, passar den dig?*” Stina lägger ner plattan på golvet bredvid den andra plattan. ”*Vilken hand passar där?*”, säger Anna till Stina. Anna håller sina händer över plattorna. Stina tittar på handavtrycken sedan reser hon sig för att gå därifrån. Anna tar försiktigt tag i hennes arm och då vänder Stina tillbaka och sätter sig bredvid Anna på golvet. Anna visar med sina händer vilken som passar på handavtrycket. Stina tittar sedan reser hon sig igen och går och hämtar fotavtrycken och provar dem istället. Några andra barn kommer och hämtar handavtrycken.

Anna berättar att hon tycker det är bra att barnen får vara med att plocka fram saker för att det är bättre att barnen är aktiva och är med, än att de virrar omkring. Dessutom lär de sig var sakerna skall vara. Det är också ett sätt att få kontakt med barnen. När de

börjar plocka fram så kommer barnen med det samma och vill vara med. Hon tycker också att det är viktigt att barnen får tid att prova och hålla på med olika saker. Även sådana vardagliga saker som att plocka fram och plocka tillbaka material. Anna berättar också att när hon märkte att Stina var intresserad av fotavtrycken ville hon försöka se om Stina kunde se skillnad mellan höger och vänster hand. Barnen hade ritat av sina händer och gjort handavtryck tidigare under terminen. Det är därför hon frågar Stina om de skall hämta händerna också. Även här talar hon om att hon tycker det är viktigt att Stina får möjlighet att undersöka även händerna. Barnen lär sig när de får tid att prova och undersöka eller som Anna sa; *"De kommer på någonting i allt det till synes planlösa undersökandet"*. Jag frågar henne varför hon sätter sig på huk när hon pratar med Stina. Då svarar hon att eftersom det är små barn, under tre år, är det många som inte har ett talat språk ännu och därför tycker hon att det är viktigt att man pratar och benämner saker med ord hela tiden. Det är också viktigt att vara nära barnen när man pratar med dem. Dels för att få kontakten men också för att inte ljudnivån skall bli för hög. Det är väldigt tröttande och så hör man inte varandra. Därför försöker hon hitta lösningar så att hon befinner sig nere, nära barnen. Att ta i barnen är ett bra sätt att få uppmärksamhet men också ett sätt få kontakt. Dessutom, eftersom de inte har ett talat språk, måste man titta på barnen för att kunna förstå vad de vill med sina kroppsrörelser och man ser mer när man är nära.

3.2.2 Hand- och fotplattorna

Den andra situationen är när de skall avsluta och plocka undan sakerna som har tagits ut till hinderbanan. Varken Anna eller Kajsa ställer krav på barnen, säger till dem, att de skall plocka undan. Istället säger de högt så att alla barnen skall höra, *"Nu är det dags att sluta, nu får vi plocka undan sakerna och ställa tillbaka dem i förrådet"*. Därefter börjar Anna och Kajsa själva plocka undan vilket medför att barnen också börja samla ihop sakerna och gå in med dem i materialförrådet. Detta är också en aktivitet som är förhållandevis fri för barnen. De kan väja om de vill plocka undan eller inte. De kan också välja vad de vill plocka undan. Ramarna är dock satta av Kajsa och Anna för det som skall göras är att plocka undan hinderbanan men vem som skall göra det och vad som skall bäras undan är fritt för barnen att välja. Nedan beskriver jag ett utdrag ur videofilmen så som jag uppfattar det.

När det är dags att plocka in sakerna igen börjar Albin att samla ihop några hand- och fotavtryck. Då kommer det två andra barn och tar dem ifrån honom för de vill också plocka in plattorna. Anna sätter sig på huk bredvid Albin och får ögonkontakt med honom. Hon pekar bort mot några andra plattor som ligger på golvet en bit bort och säger; ”*Skall vi plocka ihop dem?*”. Albin nickar. Anna tar Albin i handen och går bort mot plattorna. Fler barn plockar också undan plattorna. Plattorna med fotavtrycken på är röda och de med handavtrycken är blå. Två barn samlar ihop de röda plattorna och tre barn samlar bara ihop de blå.

När det gäller den situationen där Albin höll på och samla ihop plattorna säger Anna att hon letade efter en lösning så att de inte behövde dela på högen med plattor. Både Albin och de andra barnen ville ha plattorna. När hon såg en hög lite längre bort tänkte hon att kanske Albin skulle vilja ta dem. Det var för att få hans uppmärksamhet som hon satte sig ner på huk bredvid honom och sökte ögonkontakt. Eftersom han inte har ett utvecklat talspråk pekade hon för att förtydliga vad hon ville säga till honom. När han nickade så tog hon honom i handen och gick bort till plattorna.

De andra situationerna är i hallen när stunden i idrottshallen är slut och barnen skall ta på sig sina ytterkläder.

3.2.3 Påklädningen

Den första är när Kajsa sitter på knä bland barnen på golvet. De skall ta på sig strumpor och skor samt sina ytterkläder. Detta är en aktivitet med få valmöjligheter för barnen. Det finns en tid att passa eftersom de skall vara tillbaka i tid för lunchen. Även om de kan komma senare till lunchen så börjar barnen bli trötta och hungriga och skall barnen orka äta sin lunch får de inte komma för sent. Det är också så att barnen inte kan välja om de vill ta på sig eller inte, för det är kallt ute och de behöver skor, strumpor och sina ytterkläder. Även denna situation är nedskriven så som jag uppfattar den från videoinspelningen.

En flicka, Agda, tar en strumpa från en pojke. ”*Vad taskig du är. Hjälp honom istället.*”, säger Kajsa till henne. ”*Ja*”, svarar Agda och går till en annan pojke, Per, istället. Per protesterar. Kajsa säger, samtidigt som hon

böjer sig fram mot Per, *"Per, vill du att Agda skall hjälpa dig?"*. *"Nej"*, svarar Per och skakar på huvudet. Då lutar Kajsa sig tillbaka igen och vänder sitt huvud mot Agda och säger, *"Nej, men då får du ge honom strumpan. Han vill inte."* Samtidigt ber, Arne Kajsa om hjälp. Agda går vidare till Stina och tar hennes strumpa ifrån henne. *"Nej, Agda."*, säger Kajsa och vänder sitt huvud mot Agda. *"Stina vill kanske inte. Du måste fråga först. Du kan fråga Arne istället"*.

När vi tittar på sekvenserna i hallen frågar jag Kajsa varför hon sätter sig ner på golvet och blir sittande där. Kajsa svarar; *"Mmm, ja det gör jag kanske"*. Anna kommenterar det och menar att det alltid är så att när de sätter sig ner hos barnen så kommer barnen till dem vare sig det är i leken eller som här i hallen. Detta håller Kajsa med om och säger att hon nog alltid sätter sig ner på golvet i hallen även om hon inte tänker på att hon gör det. Sedan fortsätter hon att säga att hon inte tycker om att jobba på "löpande band". Hon tycker inte det känns behagligt om man knyter där och knäpper här. Istället pratar hon om att hon vill ha *"det där mötet på nära håll"*. Anledningen till det är att hon tycker att mötet är viktigare än att hinna med att göra en massa saker. Hon fortsätter att säga att om man sitter nere hos barnen skapar man tillfällen till möte. Mötet kan vara ett litet, litet utbyte med barnet, en liten stund, något som är väldigt enkelt men det kan betyda väldigt mycket för barnet. Kajsa tror att det är viktigt med de små stunderna av möten. Hon tror att om man jobbar på "löpande band" så får man aldrig det mötet som hon tycker är viktigt.

3.2.4 Kepsen

Den andra situationen i omklädningsrummet är när ett barn tar kepsen för ett annat barn. Denna och liknande situationer är något som händer dagligen i förskolan. Den är naturligtvis varken planerad eller styrd av pedagogerna.

Situation i hallen börjar med att Kajsa vänder sig till Agda och säger: *"Vet du vad du kan få göra nu? Du kan få ta på dig din jacka."* Agda går bort till sina kläder. Hon tar på sig sin fleecetröja och sin mössa. Sedan tar hon jackan i handen och går bort till Kajsa och ställer sig framför henne. Kajsa tittar på henne och säger; *"Vill du ha hjälp med jackan?"*.

Agda nickar och Kajsa hjälper henne på med jackan och knäpper den. Agda går tillbaka till sina skor men hon vänder och går istället fram till dörren som är bakom ryggen på Kajsa. Per sitter redan vid dörren. Agda tar hans keps och går iväg. När Per blir ledsen vänder Agda tillbaka och försöker sätta tillbaka kepsen på Pers huvud. Innan hon hinner göra det tar han tillbaka sin keps från Agda. Då försöker hon ta den igen. Per går iväg och Agda går efter. Detta håller på ett tag. Under tiden som hon försöker ta kepsen säger hon; *"Onej, onej, onej"*. I sina försök att undkomma Agda kommer Per förbi Anna som sitter på bänken och hjälper en annan pojke med jackan. Samtidigt som han är framför Anna får han på kepsen på huvudet. Då tar Agda den igen. Anna fångar Agda i armen och tittar på henne och säger; *"Nej, varför tar du hans keps? Du har ju din mössa på dig. Han vill ha sin mössa på sig"*. Anna puttar försiktigt fram Agda mot Per och då lämnar Agda tillbaka kepsen till Per. Sedan går Agda tillbaka till sina skor.

Kajsa säger att hon inte var medveten om vad de två barnen gjorde bakom hennes rygg. Hon var koncentrerad på de barnen som hon hjälpte och de samtal hon hade med dem. Det är en hjälp att de är två säger både Anna och Kajsa, då behöver de inte själva se allt som händer. Här var det Anna som var uppmärksam på vad som hände. Hon berättar att hon tänkte att hon skulle hålla sig avvaktande för att se hur barnen kunde lösa konflikten. Kajsa instämmer och menar att ibland reder det upp sig. Anna håller med och säger att det är det hon väntar på. Samtidigt, menar Anna, får de hålla uppsikt över hur det utvecklar sig, en slags handlingsberedskap. När Per kom förbi så tyckte Anna att barnen nog inte skulle lösa konflikten och att det var ett bra tillfälle att ingripa eftersom hon inte behövde resa sig upp och lämna sin plats. Anna tycker att om man sitter kvar på samma ställe så skapar det ett lugn och när Per kom förbi kunde Anna ingripa utan att flytta sig och därmed störa lugnet. Att hon rörde vid Agda var dels för att få henne att stanna men också för att få henne uppmärksamhet. Anna ville att Agda frivilligt skulle lämna tillbaka kepsen till Per.

3.3 Observationen med pedagogerna på Trädet.

Observationen av barnen på Trädet gjordes efter den med Lövet. Observationen gjordes i idrottshallen och är sammanlagt 21 minuter lång. Jag filmade inte hela tiden och pedagogerna visste inte när jag filmade. Barnen uppmärksammade inte en enda gång att jag filmade. Vi tittade igenom filmen och gjorde intervjun vid samma tillfälle vilket var på eftermiddagen samma dag. Vi började med att titta igenom filmen i sin helhet. Då kommer Sara och Ulla med små spontana kommentarer som vad barnen gör, hur de själva ser ut och var jag står och filmar, precis som Kajsa och Anna gjorde. När vi har sett filmen färdigt första gången säger Ulla ”*Det är ju precis så här det är*”, och Sara håller med.

På Trädet fanns det ett barn vars förälder inte hade givit samtycke till barnets deltagande. Eftersom barnen var indelade i grupper kunde jag endast filma de grupper där detta barn inte fanns med. Detta medförde att antalet situationer blev färre vilket har gjort att det är samma barn som beskrivs i två olika situationer. Det är också så att graden av icke-vuxenledda aktiviteter var lägre på Trädet än på Lövet. Det är två sekvenser som jag kommer att redovisa dels därför att de är representativa för hur Sara och Ulla mötte barnen men också för att de är situationer som de har valt att kommentera. Jag kommer att skissa en bild av sekvenserna och därefter redogöra för Sara och Ullas kommentarer. Dessa sekvenser är längre än de som jag har beskrivit från Lövet. Trädet är en syskonavdelning och barnen är mellan tre och fem år vilket troligen är anledningen till att de håller på med en aktivitet under längre tid än på Lövet, där barnen är mellan ett och tre år.

I idrottshallen tar pedagogerna fram redskap och gör tre stationer. Barnen blir uppdelade i tre grupper och pedagogerna bestämmer vilken grupp som skall gå till vilken station. Vid varje station är det en pedagog och sex barn. Efter en stund byter de station så att alla grupperna får vara vid alla stationerna. Vid en station skall barnen kasta riskuddar i rockringar som ligger på golvet, vid en annan skall de balansera och vid den tredje gungar de i romerska ringar.

3.3.1 Riskuddarna

Den första situationen är när sex barn skall kasta riskuddar i rockringar som ligger på golvet. Sara har hand om denna station. Hon säger till barnen att ställa sig vid väggen och titta på henne när hon visar hur de skall göra. Man får ett poäng för varje riskudde

som hamnar i rockringen. Hon delar upp barnen i två rader. Varje grupp barn får fem riskuddar och en rockring. När hon har visat så ger hon riskuddarna till Patrik, 4år, som blir det första barnet som kastar.

Sara säger; *"Här Patrik"* och ger honom riskuddar. Samtidigt går hon fram till honom och böjer sig framåt. Patrik släpper alla kuddar på golvet utom en som han kastar. Sedan står han kvar och väntar. Sara vänder sig mot honom och pekar på kuddarna och säger; *"Här Patrik"*. Hon går fram till kuddarna och tar på dem samtidigt som hon hela tiden tittar på Patrik. Han tar upp kuddarna och börjar kasta. För var gång han kastar går han närmare och närmare ringarna. Sara går fram till honom och föser honom försiktigt tillbaka till utgångsläget. Hon söker inte någon kontakt med honom under tiden. Patrik flyttar sig tillbaka samtidigt som han hela tiden tittar på ringarna. När Sara tar bort sina händer från hans axlar börjar han kasta kuddarna igen. Han står kvar där tills han har kastat alla sina kuddar. Då säger Sara; *"Hur många poäng fick du, Patrik?"*. Han tittar på riskuddarna men säger ingenting utan räcker upp sina fingrar i luften och säger; *"En, två, tre, fem"*. Då går Sara fram till rockringen, böjer sig ner och pekar på rockringen samtidigt som hon säger; *"Hur många påsar är där i ringen?"*. Sara pekar på varje riskudde samtidigt som hon räknar dem. Patrik böjer sig ner och gör likadant. *"Tre, var där"*, säger Sara. Hon samlar ihop riskuddarna och går tillbaka och ger dem till nästa barn. Patrik följer med. När hon har gett riskuddarna till nästa barn som står först i kön, tar hon om Patriks axlar och visar honom var han skall ställa sig vilket är efter det sista barnet. Samtidigt säger hon; *"Så ställer du dig här bakom"*. Tre gånger kastar Patrik riskuddarna innan det är dags att gå till nästa station.

3.3.2 Romerska ringarna

Den andra sekvensen är vid romerska ringarna. Det är Ulla som har ansvar för den stationen. Det finns två par romerska ringar. I det ena paret kan barnen sitta med ett ben i varje ring och gunga. Ulla håller i ringarna när barnen klättrar upp i dem. Hela tiden småpratar hon med barnen. När hon sätter fart på dem har hon ögonkontakt med dem

hela tiden. I det andra paret romerska ringar kan barnen hålla med händerna i ringarna och själva sätta fart med benen så att de gungar. De får göra det en och en. Ulla står placerad den mesta av tiden vid de ringarna där barnen sitter och gungar. Vid ett tillfälle lämnar hon ringarna för att säga till en flicka att hon skall gå tillbaka till stationen med riskuddarna. Efter en stund tittar Ulla sig omkring samtidigt som hon sätter fart på en flicka i ringarna. Hon får syn på en pojke, Patrik, och kallar på honom.

Patrik kommer mot henne och hon visar honom var han skall stå och vänta samtidigt som hon säger till honom; *"Det är din tur efter Filippa"*. När det blir Patriks tur vinkar Ulla fram honom till ringarna. *"Vill du ha lite hjälp upp?"*, frågar hon honom och på samma gång hjälper hon honom upp i ringarna så att han sitter i dem. När han har kommit upp tittar hon på honom och säger; *"Ska du flyga som en fågel? Ska jag sätta fart?"*. Patrik svarar; *"Ja"*. Hon fortsätter; *"Vill du ha mer fart?"* Patrik säger inget utan tittar bara på henne. Då säger hon; *"Tycker du det är läskigt?"* Patrik nickar. Ulla frågar honom om han vill ner igen. Han nickar och Ulla lyfter ner honom. Hon sätter sig ner på huk, håller armen om honom pekar på de andra ringarna. *"Vill du prova de andra ringarna istället?"* frågar hon honom. Patrik står stilla och tittar på de andra ringarna. Ulla väntar en liten stund sedan tar hon honom i handen och går bort till de andra ringarna. Patrik sträcker upp händerna men når inte riktigt upp. Ulla lyfter honom så att han får tag i ringarna med händerna. Sedan släpper hon taget om honom. Han hänger så en kort stund sedan släpper han taget. Han ler när han faller ner. Ulla står bredvid och tittar på honom. När Patrik har släppt taget om ringarna går han bort till bänken som står vid väggen och sätter sig. Ulla går tillbaka till de andra ringarna och hjälper ett annat barn upp i ringarna och sätter fart. Sedan går hon tillbaka till de andra ringarna där man kan hänga med händerna. Hon sänker dem. Efter det går Ulla bort till Patrik som sitter kvar på bänken. Hon sätter sig på huk framför honom. Hon tar på honom samtidigt som hon säger; *"Var det för högt? Vi kan sänka ringarna. Då når du bättre. Vill du prova det?"* Ulla pekar mot ringarna. Patrik tittar på henne och skakar på huvudet. Då säger Ulla; *"Vi kan göra det tillsammans"*. Patrik reser sig upp och börjar gå mot ringarna samtidigt

som han skakar på huvudet igen. Ulla tar honom i handen och de går bort till ringarna. När de kommer fram ger hon honom ringarna och ställer sig bredvid och tittar på honom. Hon säger; ”*Prova att springa lite framåt*”. Patrik springer lite framåt och bakåt en liten stund.

När vi tittar på sekvensen första gången kommenterar Ulla det som hände vid bänken. Mina kommentarer är kursiverade.

Ulla: Vill du, frågade jag. Hans kroppsspråk visade att han inte ville, men han reste sig ändå och gick mot de romerska ringarna. Så han ville och ville inte. Jamen, du kan väl prova nu när jag har sänkt dem, ringarna, sa jag till honom när vi gick där. Precis så sa jag. Då ville han prova. Då tänkte jag att jag ger bara ringarna till honom. På så sätt agerar inte jag utan han kan själv få möjlighet att bestämma. När han höll i ringarna sa jag till honom att han kunde springa lite. Då fick han möjlighet att känna hur det kändes att gunga. Han såg rätt så nöjd ut när han provade på det.

Varför lämnade du det inte bara när han sa nej?

Ulla: Nej för jag tyckte ändå att det skulle vara synd om han avslutade så. För jag uppfattade att han ville. Hade han suttit kvar och visat med kroppen att, nej jag vill inte, då hade jag avslutat. Men han gav inte mig det intrycket. Istället uppfattade jag att han var tveksam, att han ville nog i alla fall. Därför nappade jag på det.

Sara: Han hade lite skräckblandad förtjusning.

Ulla: Ja. För samtidigt skrattade han ju gott innan jag sänkte ringarna. Så skrattade han gott innan han gick och satte sig på bänken. Jag tänkte att det var för svårt för honom eftersom han var för kort i rocken och inte nådde upp. Därför tänkte jag att jag får sänka ringarna till honom. Om jag inte sänker ringarna får han inte möjligheten till upplevelse. Jag ville att han skulle lyckas eftersom han har så mycket ”nej i sig” och ”vill inte”.

Då får man pushaa på honom lite så han får känna att det var ju inte så dumt det här, att gunga i ringarna.

3.4 Samtalen

Hela situationen med pedagogernas kommentarer till filmen och sedan den efterföljande intervjun blev ett enda långt samtal. Resultatet av dessa samtal redovisar jag i teman vilka följer de analysbärande begreppen kunskap, delaktighet, erkännande, samspel och uppmärksamhet.

Delarna i ett förhållningssätt är många och påverkar varandra. De går in i varandra. Detta gör att samma utsaga kommer att finnas med under olika teman. En och samma utsaga uttrycker ibland tankar om olika teman samtidigt. Även de analysbärande begreppen är relativa varandra på så sätt att de ingår i varandra.

Varje tema börjar med en kort redogörelse för hur jag har resonerat när jag har analyserat våra samtal. Därefter följer pedagogernas utsagor. Vi har tillsammans tittat på filmerna och samtalat om dessa. Genom vår interaktion har nya tankar väckts både hos mig och hos pedagogerna. Ibland var det möjligt att följa förändringen i pedagogernas tankar. När vi började prata om en sak kunde de ha en viss uppfattning men denna förändrades i takt med att vårt samtal pågick.

Först kommer Gunillas utsaga, sedan Anna och Kajsas från småbarnsavdelningen Lövet och sist Ulla och Saras från syskonavdelningen Trädet.

3.5 Kunskap

Här tar jag upp det som pedagogerna uttrycker om hur barn lär samt hur de ser på kunskap. Jag har letat efter uttryck som på något sätt har att göra med lärande och kunskap.

Gunilla säger vid ett tillfälle att genom att hon finns närvarande i mötet tillsammans med barnet hjälper hon barnet att fokusera på det som barnet håller på med. På så sätt skapar deras möte en situation som underlättar för barnet att lära sig.

När Anna berättar att hon tycker att det är bra att barnen hjälper till med fram- och undanplockning kommenterar Kajsa det genom att säga att hela dagen är ett lärande, varje tillfälle kan ge barnen möjligheter till lärande. Hon säger; *"Det är ju det som är hela dagen"*. Kajsa tar upp som exempel den situationen när de håller på att sätta tillbaka redskapen i materialförrådet och några barn bara tar de röda plattorna och andra

barn endast de blå. Kajsa ser det som ett lärande där barnen sorterar efter färg. Anna håller med och menar att allt som barnen gör är ett lärande. Dessutom, säger Anna, att allt som barnen lär måste både tränas och befastas och det är viktigt att de får möjlighet till det. Anna fortsätter och säger att hon tycker det är viktigt att man är avvaktande, att man inte griper in utan ger barnen tid att prova och undersöka. Kajsa menar att det är viktigt hur man har det när man lär sig någonting. Hur barnen har det påverkar deras lärande för om de har kaos omkring sig har de svårt att lära sig något. Hon menar att hur hon är tillsammans med barnen påverkar deras möjligheter att lära eller som Kajsa säger; *”Det är viktigt hur man har det i den stunden man lär sig och har man ett lugnt förhållningssätt så ökar det chansen att man tar det åt sig.”* Anna menar att om man som vuxen deltar i det som är på gång under inläringen blir man intresserad och följer med i processen. Man kommer närmare barnen. Om hon börjar greja med någonting kommer barnen automatiskt och undrar. Hon tycker att barn är väldigt nyfikna av sig och det försöker hon ta vara på. Hon säger att *”vara nyfiken är ju att man vill ta reda på någonting”*. Hon fortsätter att säga att det vill man hela livet men framförallt i barndomen finns det mycket som man vill lära sig och ta del av. Det är mycket som barn behöver lära och beroende på var man befinner sig är det olika saker man behöver lära sig för att passa in i samhället. Hon fortsätter; *”Vad som är normalt beror på var du finns på jorden. [] I vissa kulturer lär man sig aldrig läsa, i andra är det normalt att kunna läsa. Då kommer man aldrig underfund med de svårigheter som finns när man skall lära sig att läsa. Kunskap och normalt är hur stort som helst”*.

När vi pratade om lärande kom Anna och Kajsa in på regler. Kajsa berättar att hon aldrig pratar med barnen om regler utan istället försöker hon förklara för barnen vad som händer om de gör något. Anna menar att barnen gör efter det som andra gör. Om hon lägger en sak var gång på samma plats så vet barnen att den saken skall ligga där. Men det är mer rutiner än regler tycker Anna. Regler är sådant som trafikregler och spelregler. Alla följer samma spelregler så att alla har samma chans att lyckas. Anna säger att en regel är till för att undvika saker som inte får hända. Som exempel nämner hon en regel som de har på förskolan att barnen inte får springa runt borden. Kajsa säger att de nog inte är överens om den regeln och att hon undrar varför barnen inte får springa runt borden. Anna menar att det är för att de kan snubbla över stolsbenen och skada sig. Kajsa svarar att hon tror att det kan de lära sig. Kajsa menar att man kan förklara för barnen att de inte kan springa runt bordet för de kan snubbla på något annat barn. Sedan säger hon att om barnet är ensamt kvar håller inte det argumentet. Hon

kommer fram till att det är bättre att lära dem att de inte kan springa runt borden när där är någon. Kajsa tar upp att ibland har man på andra förskolor en regel om att barn under fyra år inte får använda tuschpennor och hon har funderat över vad barnen lär sig av den regeln.

Ulla är övertygad om att hon kan påverka barnens lärande genom sitt sätt att möta dem. Sara menar att det är viktigt hur de vuxna är mot varandra för barnen lär sig även genom att se hur de vuxna är och gör. Ulla menar att det outtalade eller som hon också säger ”det som sitter i väggarna” är viktigt. Finns det en positiv stämning på förskolan så blir barnen positivare och trivs mer. Om man trivs och har roligt är det lättare att lära. Sara säger att barn är väldigt påverkbara. Om hon visar att det är roligt när hon har en samling så tycker ofta barnen att det är roligt. Sara berättar om ett tema de arbetade med tidigare. Det började med att Ulla hade fått en luftballongfärd i present. Detta berättade Ulla för barnen på förskolan. Ulla berättar att barnen pratade mycket om det. Pedagogerna på Trädet bestämde sig då att göra ett tema som handlade om luftballongsfärder. Tillsammans med barnen lekte de att de åkte luftballong och kom till olika länder. Sara menar att de presenterade mycket fakta om de länder de besökte för barnen. Men barnen uppfattade det inte som faktaspäckat utan de upplevde det spännande så Sara tror att de hade kunnat lära barnen hur mycket som helst. För att understryka detta berättar Sara om ett tillfälle när ett av barnen hade samlat de andra barnen och stod och berättade för dem om alla länderna och djuren de hade besökt på sina luftballongfärder. Ulla och Sara är helt överens om att det är viktigt hur de förhåller sig till de sakerna som de gör med barnen. Om barnen skall tycka det är roligt och lära sig något menar Sara och Ulla att de måste ha ett engagemang för det som de skall göra. Ulla berättar om ett annat tema de haft som handlade om matematik. Sara menar att matematiska kunskaper bygger på varandra. Man måste först behärska en sak innan man kan lära sig nästa. Samtidigt, menar hon, måste man vara öppen för hur barnen ser det. Hon berättar om en diskussion de hade med barnen om vilket som är det första kortet i en lång rad av kort. Vilket som är det första beror på från vilket håll man räknar. Hon framhåller att det är viktigt att fråga barnen hur de tänker. Ulla nickar och säger att några tankegångar som barn har är röriga för henne men helt logiska för barnen. Sara säger att det är lättare för de vuxna att förstå barnets tänkande än för barnet att förstå de vuxnas. Sara säger; ” *Det är lättare för oss att förstå barnets tänkande och där kanske hitta någon liten väg kring problemet. Jaha, är det så du tänker*”.

3.6 Delaktighet

När man är delaktig är man också en deltagare. Ord som är synonyma med deltagare är medverkande och närvarande (Strömberg, 1977). Vad jag har haft i tankarna är att det är möjligt att vara delaktig på olika sätt.

När Gunilla kommenterade hallsituationen poängterade hon att det var viktigt för henne att ha en bra kommunikation med barnen i hallen. Med bra kommunikation menar hon att hon eftersträvar att det i deras möte skall finnas ett samförstånd. Både hon och barnet skall vara delaktiga i samtalet. När det gäller situationen på friluftsbadet ville hon i första hand se till att Frans blev varm och torr men hon ville samtidigt bemöta honom på ett sätt som hon trodde skulle kännas bra för honom. Omsorgen om hans välbefinnande var det som hon tänkte på men samtidigt tänkte hon också att det var viktigt att, som hon uttryckte det ”bevara hans självkänsla”.

Anna tycker att hon blir mer intresserad av vad barnen gör och hur de gör det om hon deltar i processen. Kajsa svarar att barn gör olika, och det skall de få lov att göra därför att alla är olika. Anna säger att hon tycker det är viktigt att man har en förståelse för att vi alla är och gör olika. Anna fortsätter och säger att det inte bara är att hon blir mer intresserad om hon deltar, det är dessutom är lättare att få med barnen om hon är tillsammans med dem i aktiviteten. Det spelar ingen roll vilken aktivitet det är. Samtidigt menar Anna att barnen måste få lov att vara ifred och prova och undersöka för då lär de sig saker. Kajsa tycker att tid är viktigt. Barnen måste få tillräckligt med tid och det måste finnas tid till möten mellan pedagogen och barnet.

Ulla tror att för att arbeta som förskollärare måste man som hon säger; ” [] vara den typen som tycker om möten, för det är det hela tiden. Det är det som är det viktiga med vårt jobb. Det är du och jag, just nu. Barnet skall känna att jag lyssnar på dig och jag bryr mig om dig. Just nu, här”.

När vi tittar på temat Luftballongfärden ur perspektivet delaktighet säger Sara och Ulla att de tror att anledningen till att barnen blev så fångade av temat var att de var så engagerade och tyckte det var roligt. De lade ner både sin kropp och själ i planeringarna de hade före temat. De berättar att de gick in på Internet och letade information och att de tog med saker hemifrån. Även barnen tog med saker som användes i temat. Sara berättar att även föräldrarna var engagerade. En förälder läste sagor på danska, och en annan kom och pratade och sjöng sånger på spanska. Sara sammanfattar anledningen till att barnen blev positivt engagerade i temat så här; ”Vi bidrog och de bidrog”.

När de hade tema om matematik berättar Ulla och Sara att de lärde sig att fråga barnen hur de tänker men samtidigt pratar Sara om barns utvecklingslinje i matematik. Denna är gemensam för alla barn, menar Sara, och hon berättar att de tog reda på hur långt barnen kommit i sin utveckling i matematik innan de började temat. Hon uttrycker det så här; ”*Barnet kan inte lära sig en sak här borta, hur mycket jag än försöker förklara, om barnet är här*” Samtidigt visar hon en linje med händerna. Hon menar att det är någonting i utvecklingen, att barnet inte är färdigt och då hjälper det inte att hon försöker förklara för barnet, för barnet är inte färdigt att ta emot. Men genom att fråga barnet hur det tänker tror Sara att det går att hitta någon väg kring problemet att få barnet att förstå. Ulla säger att barnen tänker så olika men ändå kommer de fram till samma sak.

3.7 Erkännande

Jag har tagit upp Honneths erkännandenivåer i min bakgrund. De handlar om en individs relation till sig själv, till andra och till en värdegemenskap. Om barnet skall få en positiv relation till sig själv är det av vikt att pedagogen bekräftar barnets känslor. Om barnet skall få en positiv relation till andra bör pedagogen visa barnet att hon tror att barnet kan, att barnet får lov att prova och göra saker själv. Om barnet skall få en positiv relation till de andra barnen och pedagogerna på förskolan, behöver pedagogen visa barnet att hon efterfrågar barnets sällskap och att andra i gemenskapen efterfrågar barnets sällskap. Det är dessa kriterier jag har letat efter i pedagogernas berättelser under temat erkännande.

Gunilla pratade om detta när hon kommenterade hallsituationen. Hon vill att barnen i hallen skall känna att de själv klarar av att ta på sig även om hon hjälper dem. Hon säger att hon försökte hjälpa dem med det som de tyckte var svårt, men hon försökte hjälpa precis så mycket att de kunde göra färdigt själva. Ett exempel på det, menar Gunilla, är när hon säger; ”*Om jag håller upp jackan så kan du sticka in armarna*”. När sedan jackan var på sa hon till barnet; ”*Ja, du kunde ta på dig jackan*”. Det är viktigt att lyckas för att känslan av att kunna skall infinna sig, menar Gunilla.

Anna menar att allting bygger på självförtroende. Om man har självförtroende kan man lättare möta andras olikheter. Kajsa säger att självförtroende får barnen om hon som pedagog är tillåtande. Detta håller Anna med om och säger att det är viktigt att ge barnen känslan av att vara någon och inte en bland många. Det är viktigt för

självkänslan att bli sedd. Det är svårare att bli sedd i den stora mängden anser Anna. Hon berättar att de inte går med hela barngruppen samtidigt till idrottshallen utan de delar upp barnen i mindre grupper. Anna menar att på så sätt har de har skapat lugn och ro. Kajsa säger att hon tycker det är viktigt med små stunder av kontakt hela tiden. Det kan räcka med ögonkontakt för att det på något vis skall kännas att man är sedd, att man är. Det kan räcka med så lite, säger Kajsa. Hon tror att man annars blir en i ledet. När Anna skall korrigera ett barns beteende försöker hon göra det så att andra barn inte uppmärksammar det eftersom hon anser att det är något som endast berör barnet och henne. Det handlar också om att respektera barnet och inte utsätta det för situationer som kan vara obehagliga för barnet. Det kan kännas kränkande för barnet att bli tillsagd inför alla de andra menar Anna. Kajsa håller med om det.

Ulla säger att hon vill att barnen skall bry sig om varandra. Då menar hon att vissa barn behöver dämpas så att de inser att livet inte består av bara dem utan av kompisarna också. Andra barn kan hon behöva stärka genom att förmedla till dem att det är väl värt att lyssna till dem och att de förstår lika bra som alla andra. Sara menar att alla barn är olika och att hon vill ge barnet precis vad det behöver för att det skall få en bra självkänsla och fungera bra i gruppen. Hon säger att alla vill bli sedda och det är viktigt att bekräfta vart och ett barn varje dag. Det kan räcka med ögonkontakt för att bekräfta något barn. Det kan räcka att barnet blir bekräftat på morgonen genom att barnet och fröken får ögonkontakt när barnet kommer. Sara menar att det inte behövs så många ord. Ulla håller med. Hon funderar över om de slösar lite väl mycket med ord. Ulla berättar att de arbetar mycket med att få barnen att ha ögonkontakt och att de skall titta på den som de pratar med. Sara menar att om man inte tittar på varandra när man pratar visar man med kroppsspråket att det du säger är inte viktigt. Ulla håller med och säger att hon tycker det är viktigt att inget barn kommer utanför. Alla barn skall ha en plats i gruppen och vara accepterade av de andra barnen. För att förmedla en känsla till barnen att det är värt att lyssna på det som barnen berättar är det viktigt tycker Sara att lyssna uppmärksamt på det som barnet berättar. Sara menar att hon genom det också förmedlar en känsla av respekt för barnet. Ulla håller med och menar att det handlar om att alltid vara närvarande, närvarande i den stunden.

3.8 Samspel

I begreppet samspel finns det en ömsesidighet. Det är något man gör tillsammans. Det finns också en frivillighet i samspelet. Detta samspel leder så småningom fram till ett samförstånd, en ömsesidig förståelse. Pedagogerna och barnet har uppmärksamheten och intresset riktat mot ett gemensamt fokus. På så sätt kommer de också att dela en känslomässig värdering. För att detta samspel skall uppkomma måste pedagogerna upprätthålla samma fokus som barnet både i kommunikationen och i tänkandet. Det barnet uttrycker fångar pedagogerna upp och ger tillbaka översatt till ett annat uttrycksmedel. När pedagogerna tonar in gör hon alltid ett val som styrs av hennes egna tolkningar av barnet och hennes egna erfarenheter. Hon måste också kunna ta barnets perspektiv. Med det menar jag att hon reagerar på ett stimulus som om det vore externt och att hon i den meningen reagerar på liknande sätt som någon annan kunde ha gjort, att hon själv kan känna hur någon annan har det. Det är först då hon har en föreställning om responsen som medvetenhet om mening kan knytas till hennes egen handling och då blir hon också medveten om vad andra gör. Mening har att göra med relationen mellan hennes egna handlingar och barnets respons på dessa vilka hon då kan antecipera, föregripa. Lyssnandet, anteciperandet och perspektivtagande är viktiga ingredienser i samspelet om ömsesidighet skall uppnås i det pedagogiska mötet mellan pedagogerna och barnet. Det finns också några saker som hindrar samspelet. Felintoning är ett av dem. Detta händer om pedagogerna tolkar barnet fel och därmed lämnar tillbaka fel känsla till barnet. Avledande är ett annat hinder för samspel. Då lämnar pedagogerna medvetet tillbaka fel känsla till barnet. Ett exempel är när barnet blir ledset och pedagogerna försöker intressera barnet för något annat så att barnet skall glömma varför det är ledset.

Kajsa pratar om mötet. Hon tycker det är svårt att förklara vad hon menar med möte men hon säger att det är ett litet utbyte med barnet som bara kan vara en liten stund och vara något mycket enkelt och litet. Men det är ett viktigt möte och det kan betyda mycket för barnet. Kajsa säger; *"För om man inte har det mötet, som jag kallar det i alla fall då är man bara en i ledet."* Kajsa tror att det är väldigt viktigt att det finns små stunder av möten hela tiden. Både Anna och Kajsa tar upp tiden som ett hinder för att få dessa möten. Om de jobbar på löpande band, som Kajsa uttrycker det, får de aldrig det där mötet. Anna säger att det är viktigt att ha tid att ta barnen till sig och att sitta med dem en stund. Hon fortsätter med att säga att när tempot stiger blir också ljudnivån högre. Det är dels väldigt tröttande och dels gör det också att man inte hör varandra.

Hon upplever att alla då försöker överrösta varandra och på olika sätt utmärka sig för att bli sedda i den stora mängden. Hon försöker som hon säger: "att ligga där nere".

Det är viktigt med respekt i mötet säger Anna. Man skall ha respekt för varandra som individer, både mellan barn och vuxen samt mellan vuxen och vuxen. Kajsa fyller i och menar att man får lov att vara olika men att man skall sträva efter att vara snäll och trevlig mot varandra. Anna menar att i respekten ligger att man har förståelse för att vi är olika. Dessutom skall man, fortsätter hon, betrakta varandra som medmänniskor som alla har ett värde. Kajsa säger att i respekt ligger att man blir vänligt bemött. Det kan vara olika från människa till människa hur man vill bli bemött och det gäller kanske att kunna avläsa det lite grand. Hon säger att det innebär att man bemöter människor olika beroende på vad man tror att de behöver. Både Anna och Kajsa säger att de tänker och agerar likadant mot andra människor oavsett om det är arbetskamrater, föräldrar eller barnen de möter. Kajsa tror att det ligger ett intresse bakom att vilja få till stånd ett bra möte och samspel. Anna säger att ett sätt att skapa kontakt är att ställa en öppen fråga. Som exempel tar hon upp att, om hon märker att en arbetskamrat eller förälder inte är som vanligt, hon ställer frågan, hur är det? Anna säger att hon tycker att då är det upp till den personen att svara antingen att de inte vill prata om det eller så vill de och då börjar de prata. Då får man vara beredd på att de kanske pratar hur mycket som helst. Men genom att ställa frågan tycker Anna att hon på det sättet har "öppnat dörren". Om det skulle vara ett av barnen på förskolan agerar hon på samma sätt för det är viktigt att respektera barnen även om de inte vill prata. Däremot är hon mer iakttagande på det barnet och försöker finnas till hands. Kajsa funderar över om det kan vara olika från människa till människa hur de vill bli bemötta. Hon tror att det är det och att det gäller för henne att kunna läsa av det. Det innebär att hon gör lite olika beroende på vad barnet behöver.

Ulla och Sara är överens om att de tror att de bemöter olika barn på olika sätt. Vilket sätt som fungerar bäst med ett barn vet inte Sara när hon träffar barnet för första gången, säger hon. Det vet hon inte förrän hon har lärt känna barnet. Så från början famlar hon lite i mörker. I de första mötena förhåller hon sig ganska neutral. På frågan hur de vet vilket sätt de skall ha till vilket barn svarar Ulla, att det bara finns där. Hon fortsätter att säga att det är en känsla hon får och att hon ser det på barnet. Men hon menar att det också är hennes erfarenhet. Sara håller med och säger att det är sådant som hon lärt sig genom åren. Efter en stund säger Ulla att det bygger inte enbart på erfarenhet utan på

kunskap också. Med kunskap menar hon sin förskollärautbildning. Erfarenhet, säger Ulla, är allt det andra som hon erfar från kollegor och barn.

3.9 Uppmärksamhet

Om mötet är initierat av pedagogen måste hon på något sätt fånga barnets uppmärksamhet. Alla pedagogiska tillrättalagda aktiviteter rymmer element av väckande eller omdirigering av uppmärksamhet. Detta kan ske genom språket eller genom icke-verbal kommunikation. En viktig signal som pedagogen kan sända är en signal om engagemang och uppmärksamhet genom att visa att hon är intresserad. Om pedagogen är medupptäckare, medupplevare och medundersökande uppstår ett samspel.

Anna och Kajsa är överens om att ett bra sätt att fånga barnen är att gå ner på marken eller golvet vad de än skall göra. Det som ibland kan hindra detta är att det kan bli en sittställning som inte känns bra för ryggen. Anna fortsätter att säga att just det att man som vuxen deltar i det som barnen håller på med gör att man får ner barnen hos sig. Om hon börjar med något kommer barnen automatiskt, för de är nyfikna av sig. Detta att barnen är nyfikna är något som Anna försöker ta vara på och använda. Kajsa säger att man kan påverka nyfikenheten. Det beror på hur man lägger upp saken. Ett sätt är att få det att verka spännande. Det kan räcka att viska. Vill hon att alla skall lyssna då viskar hon. Kajsa menar att det som är spännande är mer intressant. Om man vill att barnen skall vara tysta så kan man viska istället för att säga till dem att vara tysta eller som Kajsa uttrycker det: *”Det som är spännande är mer intressant än att bli tillsagd. Det spännande hägrar mer för barnen än om man säger att nu måste ni vara tysta. Så viska är bra. Då gör de ju hellre det.”*. Anna håller med och säger att rösten är ett mycket bra instrument när man har med barn att göra.

När vi pratar om uppmärksamhet kommer Sara och Ulla tillbaka till att det är viktigt att de själva tycker det är roligt. De menar att om de är engagerade i det som de vill att barnen skall ta del av så får de lättare barnens uppmärksamhet. Ulla uttrycker det så här: *”Visst kan man fånga dem om bara man själv är engagerad”*. Sara menar också att om hon tappar ett barns uppmärksamhet för en stund kan det räcka med att ta i barnet. Som exempel tar Sara upp när hon återförde Patrick till kön när de kastade riskuddarna.

3.10 Vad finns i "ett gott förhållningssätt"?

Detta är en av många frågor som jag ställde till alla som blev intervjuade. Frågan ställde jag till alla i slutet av samtalen då deras tankar om förhållningssätt var väckta.

Gunilla säger att hon har funderat mer och mer på hur hon förhåller sig till barnen och hur mycket det kan betyda. Hon menar att det märks på barnen när hon har ett bra möte med dem. Hon menar att barnen då känner sig tillfredsställda och nöjda. Hon säger också att det märks på barnen när hon misslyckas. Hinder för att lyckas att få till stånd ett bra möte med barnen är, säger Gunilla, om hon har dåligt med tid, när det är många barn som pockar på hennes uppmärksamhet eller om det är en stressig dag eller de har en tid att passa. Gunilla tror att ett "gott förhållningssätt" till viss del finns i personen, att det beror på vilken person man är. Men hon tycker också att förhållningssättet hon har, har präglats av hennes utbildning och av förskolans målsättningar.

Det första Kajsa sa var att man nog behöver vara trygg i gruppen. Hon menar, att är man trygg i gruppen, så kan man vara öppen och ärlig och man kan tycka olika saker och ändå vara lika goda vänner för det. Dock tycker hon att det går en gräns för öppenheten vid att bära sig illa åt mot någon. Det tycker hon inte att man skall acceptera att någon gör. Det första Anna tog upp var respekten, att man har respekt för varandra som individer, och att man har förståelse för varandras olikheter. Kajsa anser att i ett gott förhållningssätt ingår att bli vänligt bemött. Båda två är övertygade om att det finns mycket av empati i ett gott förhållningssätt. På frågan om man kan lära sig detta eller om det är en medfödd förmåga svarar Kajsa att hon tror att man kan öva upp den, att man kan bli mer medveten om det. Anna däremot tror att om man inte har det "i sig" så kan man inte "jobba in det". Kajsa svarar att det nog är lite av varje. Hon tror att man från början är omedveten om det och att man behöver prata om det för att bli medveten. Anna vidhåller att man inte kan lära sig det. Istället tror Anna att det har att göra med vilken uppväxt man har haft. Om man är uppväxt i en familj där man har pratat mycket om sådana saker så kan man ha ett sådant förhållningssätt. Hon säger; *"Är man inte skapt så och aldrig fått uppleva detta som barn så tror jag att det är svårt att bli sådan"*. På detta svarar Kajsa; *"Men det går nog. Det tror jag."*

Ulla menar att få ögonkontakt med den man möter är viktigast för att det skall bli ett bra möte. Både Sara och Ulla säger att man måste ha ögonkontakt annars kan det inte bli ett bra möte. Ulla tar upp några andra saker också som är viktiga för att mötet skall bli bra. Det är att bemöta barnet och svara på det som barnet säger. Hon tycker att det är svårt att leva upp till det i varje möte. Det finns många situationer som gör att hon

ibland brister i att svara barnen. Hon tycker att det då känns som om hon inte räcker till och det är en negativ känsla. Sara tar upp en annan sak som hon tycker är en viktig del och det är att alltid vara närvarande i stunden. Hon menar att det är att visa respekt för den andra när man ger den andra uppmärksamhet genom att vara helt närvarande och koncentrerad på den andra i mötet. Ytterligare en annan sak som Ulla tar upp är röstläget. Hon menar att ett lågt röstläge ger en bättre förutsättning för att mötet skall bli ett bra möte än ett högt röstläge. De delar som Ulla tycker är viktigast för att det skall bli ett bra möte sammanfattar hon i orden lyssna, respekt, ögonkontakt och ett lågt röstläge. Både Ulla och Sara är övertygade om att man kan lära sig ett ”gott förhållningssätt”. Ulla tror att man kan lära sig genom att se och lyssna. Sara tror att det underlättar om man har en personlighet i botten som innebär att man tycker om att arbeta med människor, barn och relationer. Ulla tillägger att man måste var intresserad för att kunna se och lyssna. Det som kan hindra möjligheten till ett bra möte är tiden. Det finns för lite tid till varje barn. Dessutom tar alla kringuppgifter tid från barngruppen menar de. När vi pratar om saker som kan hindrar börjar Ulla fundera på om det är bra att barnen alltid har många vuxna runt sig beredda att rycka in. Hon tror att det även kan vara en nackdel med alldeles för många vuxna som är runt barnen hela tiden. Då finns det alltid någon vuxen som kan ta hand om dem vilket medför att barnen inte behöver försöka eller ta ansvar själva. Ulla upplever en konflikt här. Hon avslutar sitt resonemang genom att säga; ”Så ibland är det kanske tur att vi måste gå ifrån och göra det här andra”.

Diskussion

Diskussionen handlar egentligen om mina reflektioner över det jag har fått ta del av tillsammans med pedagogerna i studien. Den handlar också om mina reflektioner över studiens resultat i förhållande till den tidigare forskning som jag har tagit upp i min bakgrund. Vad jag ville se var vad pedagoger uppfattar att ett pedagogiskt förhållningssätt är och hur det konstrueras i skilda situationer men också om villkor och ramar påverkar konstruktionen av det pedagogiska förhållningssättet.

Förhållningssätt är ett vitt begrepp. Det som gör ett uttryck som förhållningssätt otydligt är att det används med olika innebörder vilka ger skilda perspektiv på det pedagogiska mötet. Jag har tittat på delar som finns i pedagogens möte med barnet utifrån de analysbärande begreppen kunskap, delaktighet, erkännande, samspel och uppmärksamhet. Min utgångspunkt var att pedagogens förhållningssätt är något som skapas i varje möte med barnen.

Det är också så att delarna i ett förhållningssätt påverkar varandra. Dessa fungerar inte efter principen orsak och verkan utan de samverkar och motverkar på olika sätt. Därför har jag valt att inte diskutera de analysbärande begreppen var för sig.

4.1 Det pedagogiska mötet

När jag jämför Sara och Ullas intervjuutskrift med Kajsa och Annas visar det sig att Ulla och Sara har pratat mycket om samspel och erkännande medan Kajsa och Anna har pratat mer om kunskap och uppmärksamhet. Vad denna skillnad beror på kan jag inte klart säga. Det kan bero på att Sara och Ulla arbetar tillsammans med barn som är över tre år. De barnen är mer aktiva i sina kontakter med andra barn. Den sociala förmågan är central för att kunna leka. Det är kanske därför Sara och Ulla fokuserar mer på samspel och erkännande. Anna och Kajsa arbetar tillsammans med barn som är under tre år. När barnen är under tre år är det mycket som skall utvecklas och läras, därför fokuserar Anna och Kajsa mer på uppmärksamhet och kunskap. Anna lyfter också fram att det är många av deras barn som inte har något talat språk och då blir pedagogens förmåga att väcka barnens uppmärksamhet mer central.

Hur pedagogen ser på kunskap och hur kunskap konstrueras riktar pedagogens blick i hennes möte med barnet. Om pedagogen ser kunskap som något avkontextualiserat i likhet med det moderna projektet är det pedagogen som visar barnet vägen till denna

kunskap. Om hon istället menar att kunskap skapas i ett sammanhang genom dialog, kommunikation och samspel med andra samt med en omgivande miljö kommer hon att försöka skapa möten med barnet där både barnet och hon är delaktiga. Dessa olika sätt att se på kunskap samt kontextens betydelse påverkar hennes handlingsstrategi eller rationalitet. Jag upplever inte att pedagogerna i studien är medvetna om denna betydelse när de väljer handlingsstrategi. Däremot har de oftast en känsla av vad de vill uppnå i sitt möte med barnet.

Rationaliteten kan ses som en förnuftsram mot vilken pedagogen kan utforma sin handlingsstrategi. Enkelt uttryckt skulle det kunna kallas för pedagogiskt förnuft. Jag har tagit upp tre olika rationaliteter. Den instrumentella inriktar sig på att nå fram vilket innebär att pedagogen vill att barnet skall förstå och agera efter vad pedagogen uttrycker. Den kommunikativa inriktar sig på en gemensam förståelse där barnet och pedagogen skall uppnå ett sam-fokus. Den tredje, omvårdnadsrationaliteten innebär att pedagogen tar ansvar för och ser till att barnet har det bra (von Wright, 2003). Ett exempel är när Gunilla tar upp Frans ur bassängen därför att hon tror att han behöver bli varm eftersom hon uppfattar att han var kall.

Rationaliteterna eller handlingsstrategierna är något som varken Anna, Kajsa, Ulla, Sara eller Gunilla har pratat om. Däremot kan man se handlingsstrategier både i observationerna och i deras utsagor. Alla fem ger uttryck för att de eftersträvar ett möte med barnen där både de och barnet upplever ett samförstånd. De strävar efter att befinna sig i den kommunikativa rationaliteten. Kajsa uttrycker det genom att säga att mötet kan vara ett litet, litet utbyte med barnet. Även Ulla och Sara uttrycker detta. När de berättar om temat Luftballongen uttrycker de en tillfredsställelse med det temat. Barnen var intresserade och personalen tyckte det var roligt. Sara sammanfattar det i orden ”*Vi bidrog, de bidrog*”.

Den kommunikativa rationaliteten förutsätter en genuin kommunikation med ett perspektivtagande och en inlevelse från pedagogens sida i barnets sätt att förhålla sig till sin omvärld, vilket också förutsätter att pedagogens egen värld är synliggjord. Det innebär att pedagogen och barnet behöver dela fokus. Om vi tittar på temat Luftballongen och temat om matematik finns det några skillnader. I temat Luftballongen är både barn och pedagoger nyfikna på ämnet. I temat om matematik vet pedagogerna mycket mer om ämnet än barnen. Då blir det också svårare för pedagogen att bli ”en deltagare”. Sara och Ulla betonar flera gånger att det är viktigt att de tycker det är roligt. Om de tycker det är kul så får de lättare barnens uppmärksamhet. Med andra ord menar

de att om de är engagerade i det som de vill att barnen skall ta del av så får de lättare barnens uppmärksamhet. Ulla uttrycker det så här; ”*Visst kan man fånga dem om bara man själv är engagerad*”. Von Wright (2003) skriver att för att kunna utgå från barnet behöver pedagogen inte bara möta barnet och fråga vem hon är utan även fråga sig vem hon kan vara. Detta betyder att när pedagogen är delaktig i mötet innebär det inte endast att hon intresserar sig för och i den meningen är delaktig utan det innebär också att hon blir en deltagare som även hon är beredd att avslöja vem hon är.

När vi är engagerade visar vi också något av oss själva. Det är kanske därför som Ulla och Sara upplever att barnen var mer engagerade i temat Luftballongen än i temat om matematik. När Ulla och Sara tycker det är kul sänder de signaler till barnen om engagemang och då blir de deltagare i temat. Engagemang är kopplat till uppmärksamhet. Om mötet är initierat av pedagogen måste hon på något sätt fånga barnets uppmärksamhet. Alla pedagogiska tillrättalagda aktiviteter rymmer element av väckande eller omdirigering av uppmärksamhet. Detta kan ske genom språket eller genom icke-verbal kommunikation. En viktig signal som pedagogen då kan sända är en signal om engagemang och intresse. Även Anna reflekterar över hur hennes intresse påverkar barnens önskan att delta i aktiviteten. Hon tycker att hon blir mer intresserad av vad barnen gör och hur de gör det om hon deltar i processen. Men det är inte bara det att hon blir mer intresserad om hon deltar utan det är dessutom lättare att få med barnen i aktiviteten eller med andra ord att väcka deras uppmärksamhet och få dem engagerade. Detta väcker tanken hos mig att om pedagogen använder sig av sitt engagemang på ett medvetet pedagogiskt sätt skulle hennes arbete tillsammans med barnen underlättas.

Om vi tittar på Gunillas handlingsstrategi i hallsituationen ur perspektivet rationaliteter så skulle man kunna säga att hon rör sig i den kommunikativa, att söka en gemensam förståelse. När hon kommenterade hallsituationen poängterade hon att det var viktigt för henne att ha en bra kommunikation med barnen i hallen och att hon eftersträvade att både hon och barnen skulle vara delaktiga i mötet. I den andra sekvensen, på friluftsbadet, när Frans har badat lite för länge och är trött och hungrig försöker inte Gunilla skapa ett samspel utan hon bestämmer och gör det som hon tycker behöver göras. Hon tar av Frans badkläderna och sveper om honom en badkappa. Sedan tar hon upp honom i sitt knä och pratar lugnande med honom. Hennes kommentar till detta är att hon märker att han är trött, kall och hungrig och det är dessa behov han först och främst måste ha tillgodosedda. Hon tar ett ansvar för Frans välbefinnande. Då skulle man kunna säga att hon befinner sig i omvårdnadsrationaliteten. Gunilla berättar att hon

försöker läsa av barnen. Hon använder sig av känslointoning. På friluftsbadet läser hon av vad hon tror Frans mest behöver och agerar efter det. Men samtidigt säger Gunilla att hon väljer att göra så därför att hon inte vill förstöra Frans självkänsla.

Jag upplever att alla pedagogerna i studien kopplar ett bra möte till samspel. För att få ett bra möte med barnen måste de få kontakt med barnet. Det är kanske därför som alla pedagogerna pratar om ögonkontakt. Gunilla betonar ögonkontakten som viktig. Den vill hon gärna ha. Även Ulla betonar ögonkontakten. Om det skall bli ett bra möte måste det finnas ögonkontakt, anser hon. Men samtidigt som de pratar om samspelets betydelse för mötet kommer de ofta in på att de tycker det är viktigt att bekräfta barnen. För mig är att bekräfta barnen samma sak som att erkänna dem. I många av pedagogernas handlingar och intentioner är erkännandet viktigt. I deras val får ofta erkännandet företräde framför samspelet. Ett exempel på detta är sekvensen på friluftsbadet när Gunilla väljer att skydda Frans självkänsla istället för att skapa ett samspel med honom.

Kajsas tankar om att barn kan utveckla sitt självförtroende om att hon är tillåtande ger också Honneth (2003) uttryck för i sin erkännandenivå om en individs relation till andra. Genom att vara tillåtande och därmed ge barnet möjligheter att prova får också barnet erfara att kunna. Barnet erfar också att pedagogen tror att barnet kan. Även Gunilla pratade om detta när hon kommenterade hallsituationen. Hon ville att barnen i hallen skulle känna att de själv klarade av att ta på sig även om Gunilla hjälpte dem. Hon hjälpte dem med det som de tyckte var svårt men hon försökte hjälpa precis så mycket så att de kunde göra färdigt själva. Gunilla använde sig av språket till viss del för att ge barnet denna känsla. Ett exempel på hur Gunilla sa är; ”*Om jag håller upp jackan så kan du sticka in armarna*”. När sedan jackan var på sa hon till barnet; ”*Ja, du kunde ta på dig jackan*”. Det är viktigt att lyckas för att känslan av att kunna skall infinna sig, menar Gunilla. Gunilla betonar att hon tycker det är viktigt att bekräfta barnen, att ge dem erkännande.

Pedagogerna uttrycker att ett bra möte innebär att de och barnet får kontakt. Von Wright (2003) har visat på betydelsen av den intersubjektiva vändningen när det gäller skapandet av kontakt. Gunilla uttrycker en strävan efter att mötena hon har med barnen skall ta en intersubjektiv vändning när hon vill att både hon och barnet skall vara delaktiga i samtalen. I mötet med Frans som hade badat och frös såg Gunilla det dock som omöjligt eller i vart fall onödigt att försöka uppnå ett samförstånd. Intersubjektivitet betyder att mötas i dialog, ömsesidighet och samförstånd där det blir

möjligt för de inblandade att dela en verklighet. Samförstånd handlar här inte om att uppnå total enighet utan mer om en kommunikativ process av meningsskapande. Om pedagogen vill förstå barnet kan hon inte behandla det som en isolerad sluten varelse, utan hon måste förstå barnet i dess relation till det aktuella sammanhanget. Ett exempel på detta är när Gunilla i hallen uppfattar att Beata vill något mer. Hon vill ha en keps precis som Lars. Här tolkar Gunilla Beata i relation till det som har skett i hallen.

Det finns två motsatser dels det relationella perspektivet där pedagogen betraktar barnet som ett subjekt och dels en linjär fokusering där pedagogen betraktar barnet som ett objekt (von Wright, 2003). Vid den linjära fokuseringen visar pedagogen intresse och hon behandlar barnet som en som är likadan och i besittning av någon generaliserande karaktär. Denna fokusering kan leda till missriktad empati för och omsorg om barnet. Ur det relationella perspektivet bemöter pedagogen barnet som en jämlik men inte som likadan och pedagogen erkänner barnet som unikt. Relationen som hon etablerar är till detta konkreta barn. För att kunna utgå från barnet behöver pedagogen inte bara möta barnet och fråga vem hon är utan hon måste också fråga sig vem barnet kan bli. Att pedagogen är delaktig i mötet innebär inte endast att hon intresserar sig för och i den meningen är delaktig utan hon behöver också bli en deltagare. Det innebär att både barn och pedagoger måste bli subjekt för att den intersubjektiva vändningen skall komma till stånd. Ulla och Sara uttryckte att de utgick från att barn hade kompetens, att de kunde. De ser barnen som subjekt men frågan är om de ser sig själva som subjekt i mötet med barnen. För att åter nämna temaarbetena om Luftballongen och om matematik kan vi se att i temat Luftballongen var pedagogerna deltagare och i temat matematik var de mer förmedlande pedagoger än deltagande pedagoger. Detta kommenterar Ulla och Sara att när det gällde temat Luftballongen var de mer engagerade och när de är engagerade blir barnen också mer intresserade.

Denna intersubjektiva vändning är nödvändig om pedagogen ska inta ett relationellt perspektiv. När pedagogen intar ett relationellt perspektiv behöver hon lyssna på barnets idéer, frågor och svar och anstränga sig att få mening i det som sägs och hon måste göra det utan förutfattade idéer om vad som är riktigt eller rätt.

När Sara och Ulla berättar om temaarbetet om matematik och den delen som handlar om hur barn tänker går det att spåra ett relationellt perspektiv. De säger att alla är olika och det gällde att bejaka dessa olikheter. Det ena barnets tankegång var inte mer eller mindre rätt tankegång än något annat barns. Genom att vara intresserad av hur barn

tänker så tror jag att det kan öppnas möjligheter för pedagogen att möta barnet ur ett relationellt perspektiv.

4.2 Pedagogens val

Som pedagog har man att välja handlingsstrategier som balanserar mellan de krav som situationen ställer. I situationen på friluftsbadet balanserar kravet mellan att ta på barnen kläderna eftersom de inte får bli kalla mot att bevara barnens positiva självrelation. Frågan är hur pedagogen möter barnen i dessa olika situationer. Det finns ett motsatsförhållande mellan vilka handlingsstrategier pedagogen har att välja på och de krav som barnen ställer på att bli erkända. I situationen med Frans på friluftsbadet mötte Gunilla honom i omvårdnadsrationaliteten, men samtidigt rörde hon sig i Honneths erkännande nivå om en individs relation till sig själv.

Detta visar att pedagogen vid varje möte måste bestämma sig för vad hon vill göra. Det är många val som pedagogen måste ta i stunden. När hon väljer ett, väljer hon samtidigt bort något annat, eftersom de till viss del konkurrerar med varandra. När Gunilla väljer att i första hand möta Frans behov av att bli varm väljer hon samtidigt bort möjligheten att möta honom i den kommunikativa rationaliteten. Ulla pratar också om en sådan situation. Ulla betonar vikten av att alla barn har en plats i gruppen. Hon säger att hon vill att barnen skall bry sig om varandra. Hon säger att hon därför ibland tystar ner vissa barn för att andra skall få ta plats i gruppen. Andra barn kan hon behöva stärka och det gör hon genom att visa dem att hon gärna vill lyssna till dem. Här finns ett späningsförhållande vilket Honneth också talar om. Ulla väljer att erkänna barnens känsla av att vara socialt betydelsefulla i gruppen. Samtidigt väljer hon bort möjligheten att erkänna barnens känsla av självförtroende och självrespekt. Jag uppfattar inte att hon är medveten om att hon gör ett val. Sara ger också uttryck för en liknande situation där hon står inför ett val. Hon säger att hon vill ge barnen precis vad de behöver för att de skall få en bra självkänsla och fungera bra i gruppen. Men jag tror inte att hon är medveten om att för att göra detta kommer hon ibland att stå inför ett val mellan att erkänna värdet av vad barnets behov åtnjuter i andras ögon eller erkänna barnets känsla av att vara socialt betydelsefull i gruppen. Ingen av pedagogerna i studien funderar över dessa val och överhuvudtaget inte över vilka saker de väljer bort. Men på något plan tror jag att de ändå har en känsla av detta. De pratar om tid och att när de har lite tid är det svårt att få till stånd bra möten. Som jag ser det går det åt tid att

bestämma sig för vilket man som pedagog skall välja att göra. Många av dessa beslut tar pedagogen på känsla, utan att medvetet reflektera över dem, men trots att det är omedvetna beslut behöver pedagogerna ändå lite tid för att hinna med. Jag uppfattar att det är när tiden inte räcker till för att göra dessa val som pedagogerna upplever sig stressade.

Samtidigt är det också så att även om pedagogen gör olika val och därmed agerar på olika sätt i liknande situationer, kan hon ha samma intention för barnen i mötet med dem. Ur vårt samtal framkom att även om Gunilla intog två olika sätt i sina möten med barnen så hade hon samma intention. Hon ville att barnen skall bli erkända. I hallen sökte hon ögonkontakt med dem allt eftersom de pratade samtidigt som hon försökte få dem att fokusera på påklädningen. Hennes avsikt var dels att ha ett samspel med barnen och dels att de skulle få erfara att de kunde, med lagom mycket hjälp, ta på sina kläder själva. Med Honneths (2003) vokabulär kan vi säga att i hallen vill Gunilla att barnens självaktning skall bli erkänd. På friluftsbadet är det erkännandet av Frans självförtroende eller tilliten till det värde Frans behov åtnjuter i hennes ögon som hon fokuserar på. Gunilla kommenterar det så här: "Jag hade förstört hans självkänsla om jag hade sagt att nu får du ta av dig badbyxorna eller skrik inte". Här valde Gunilla erkännandet framför samspelet.

I mötet med barnet kommunicerar pedagogen vad som är viktigt för barnet att lägga märke till. Här måste pedagogen göra ett val, vad är det hon vill lyfta fram för barnet. Det finns en maktaspekt i pedagogens möte med barnet. Hon bestämmer vad som är viktigt för barnet att lägga märke till. Denna maktutövning sker genom normer från samhällets styrdokument och från pedagogens värderingar. Ingen av de pedagoger som ingick i studien funderade över detta. Pedagogerna uttrycker att de tycker att mötena med barnen är en viktig del i deras arbete. De uttrycker att dessa möten ger dem möjlighet att bekräfta barnen så att barnen utvecklar en positiv självrelation. De uttrycker också att mötena ger dem möjligheter att skapa lärandesituationer för barnen. Men de funderar inte över maktaspekten som finns i dessa möten. Kanske beror det på att makten fungerar med påverkansrelationer som alltid finns inbakade i olika relationer mellan pedagog och barn.

4.3 Schematiska pedagogroller

När jag sätter in pedagogens möte med barnen i de olika traditionerna tycker jag mig se tre olika spår. Nuinriktat klimat och synen på barnet som natur kan föras samman till det ena spåret (Ekholm & Hedin, 1993). Det som utmärker är att det är den vuxne som styr och lägger tillräta aktiviteter, verksamheten och miljön så att det fungerar här och nu. Barnet tar emot, kan inte påverka och ta initiativ. Även synen på barnet som kultur- och kunskapsåterskapare kan hänföras hit (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Pedagogerna lär ut och barnet lär in. Detta barn blir också mottagare och har väldigt liten möjlighet att påverka och ta initiativ. I nuinriktat klimat men även i synen på barnet som kultur och kunskapsåterskapare finns en stark vuxenstyrning. De vuxna bestämmer och det lämnar litet eller inget utrymme kvar till barnets konstruerande av sitt eget lärande. Som vuxen lär man barnet och barnet är mottagare. Detta spår skapar en pedagogroll som jag uppfattar som *aktivt styrande*. Situationen när barnen skall kasta riskuddar i rockringar är en aktivitet som lämnar inget eller lite utrymme till barnen att påverka situationen eller ta egna initiativ. Jag tolkar situationen sådan att pedagogerna dels vill att barnen skall delta i en organiserad aktivitet och dels att barnen skall använda sig av matematik. Sara räknar de riskuddar som Patrik har kastat som har hamnat i rockringarna. Tyvärr frågade jag inte Sara hur hon hade tänkt kring aktiviteten.

Till det andra spåret kan man föra framtidsinriktat klimat och synen på barn som kultur- och kunskapsskapande. Dessa omfattas av en syn på barnet som kompetent och barnet kan själv utvecklas och lära. Pedagogens roll blir att stödja, komma med frågor och försöka ge barnet nya infallsvinklar. Det är en aktiv pedagog som är steget före fast det är barnet som visar vägen. Samspelet och dialogen med barnet blir också viktig. Barnet är aktivt och får stora möjligheter att påverka och ta initiativ men också ansvar. I framtidsinriktat klimat likaväl som i synen på barn som kultur- och kunskapsskapare läggs stor vikt vid barnets eget agerande. De vuxna är med barnet utan att vara styrande. Det finns ett perspektiv som inriktar sig på relationer men det tar inte en intersubjektiv vändning. Även om pedagogerna är intresserad blir hon inte en deltagare. Det blir en linjär fokusering. Detta spår skapar en pedagogroll som jag uppfattar som *aktivt passivt*. I situationen "Hinderbanan" plockar barnen ut fotavtryck. Anna föreslår Stina att hon skall plocka fram handavtrycken också. Anna berättar att hon vill försöka se om Stina kunde se skillnad på vänster och höger hand. Men Stina är inte intresserad. Hon reser sig och går därifrån. Trots att Anna får Stina till att vända tillbaka till handavtrycken får hon inte henne till att bli intresserad av dem. Det hela slutar med att Stina går därifrån

igen och Anna fick aldrig reda på om Stina kunde se skillnad på vänster och höger hand. Anna lyckades inte att få mötet att ta en intersubjektiv vändning.

Om man förstår begreppet pedagogiskt förhållningssätt utifrån en socialkonstruktionistisk utgångspunkt där verkligheten ses som socialt konstruerad, framträder en tredje pedagogroll. När kontexten får betydelse för individens kunskapsskapande vilket jag åskådliggjorde i figur 2, (se sidan 24), ges pedagogen möjlighet att lyfta fokus från det enskilda barnet till att se barnet i sitt sammanhang, i form av relationer och miljö. När pedagogen har en syn på kunskap som kontextbunden deltar både pedagogen och barnet aktivt i skapandet av kunskap. Relationen mellan barnet och pedagogen tar en intersubjektiv vändning. Detta medför att pedagogen blir en aktiv medaktör och en deltagare. Detta skapar en pedagogroll som jag uppfattar som *aktivt samverkande*. I situationen ”Påklädningen” i omklädningsrummet vill Agda hjälpa Per med strumpan. Men Per vill inte ha Agdas hjälp. Då går Agda vidare till Stina men Stina vill inte heller ha hjälp. Samtidigt ber Arne Kajsa om hjälp. Här tolkar Kajsa kontexten och använder sig av den och ger Agda en ny infallsvinkel. Kajsa säger till Agda att hon kan fråga Arne istället, om han behöver hjälp. I situationen med Gunilla och Beata i hallen syns kontextens betydelse för pedagogens förståelse av situationen. Beata står kvar fast hon är färdig för att gå ut. Gunilla uppfattar att Beata vill något mer. Hon vill ha en keps precis som Lars. Här tolkar Gunilla Beata i relation till det som har skett i hallen.

Dessa schematiska pedagogroller som jag skissat är just schematiska. Pedagogerna i studien ger inte något specifikt uttryck för någon av de olika rollerna. Men beroende på vilka val de gör, vilken handlingsstrategi de väljer, kommer deras blick att riktas. I och med att de har valt, har de samtidigt valt bort något annat. Därmed har de också dragit upp linjer för hur deras möte med barnen kan komma att utveckla sig.

4.4 “Ett gott förhållningssätt”

Gemensamt för alla pedagogerna är att de tycker att tid är viktigt att ha för att kunna få ett bra möte med barnen. Det räcker med små stunder men det skall finnas små stunder till alla barnen. Ett möte behöver inte ta lång tid men ibland är det många barn eller få pedagoger och då finns inte tiden till det lilla, lilla utbytet med barnet. Om de har ont om tid, är stressade av någon anledning är det svårt att få ett möte som de upplever som bra. De menar att möten finns hela tiden, både i de planerade och icke-

planerade situationerna, under en dag på en förskola. När pedagogen möter barnet vill hon ha tillräckligt med tid för att tona in barnet så hon kan välja handlingsstrategi. Hon vill också ha tid att avsluta samtalet så att hon vet att de har uppnått ett samförstånd. Många av dessa beslut tar pedagogen på känsla, utan att medvetet reflektera över dem, men trots att det är omedvetna beslut behöver pedagogerna ändå lite tid för att hinna med. Jag uppfattar att det är när tiden inte räcker till för att göra dessa val som pedagogerna upplever sig stressade.

En annan sak som pedagogerna också nämnde var närvaro, att de är närvarande i mötet. Stern (2003) menar att för att ett samspel skall uppkomma måste pedagogen upprätthålla samma fokus som barnet både i kommunikationen och i tänkandet och det är så jag tolkar att de menar med att vara närvarande. Pedagogen upprätthåller en total fokusering på vad som sker mellan henne och barnet i mötet. I begreppet samspel finns det en ömsesidighet. Det är något man gör tillsammans. Det finns också en frivillighet i samspelet. Detta samspel leder så småningom fram till ett samförstånd, en ömsesidig förståelse. Pedagogen och barnet har uppmärksamheten och intresset riktat mot ett gemensamt fokus. På så sätt kommer de också att dela en känslomässig värdering. För att detta samspel skall uppkomma måste pedagogen upprätthålla samma fokus som barnet både i kommunikationen och i tänkandet. Det barnet uttrycker fångar pedagogen upp och ger tillbaka översatt till ett annat uttrycksmedel. När pedagogen tonar in gör hon alltid ett val som styrs av hennes egna tolkningar av barnet och hennes egna erfarenheter. Hon måste också kunna ta barnets perspektiv. Med det menar jag att hon reagerar på ett stimulus som om det vore externt och att hon i den meningen reagerar på liknande sätt som den hon möter kan göra, att hon själv kan känna hur någon annan har det. Det är först då hon har en föreställning om responsen som medvetenhet om mening kan knytas till hennes egen handling och då blir hon också medveten om vad andra gör. Mening har att göra med relationen mellan hennes egna handlingar och barnets respons på dessa vilka hon då kan antecipera, föregripa. Lyssnandet, anteciperandet och perspektivtagande är viktiga ingredienser i samspelet om ömsesidighet skall uppnås i det pedagogiska mötet mellan pedagogen och barnet. Men det finns några saker som hindrar samspelet. Felintoning är ett av dem. Detta händer om pedagogen tolkar barnet fel och därmed lämnar tillbaka fel känsla till barnet. Avledande är ett annat hinder för samspel. Då lämnar pedagogen medvetet tillbaka fel känsla till barnet.

Eftersom alla dessa möten inte går att planera utan många av dem är spontana måste pedagogen förlita sig på den kunskap hon har vid just det tillfället. Ju längre och

större erfarenhet hon har desto mer kunskap har hon om hur hon skall agera i det aktuella mötet. Sara menar att det inte enbart är erfarenheten av att ha arbetat i yrket utan också erfarenhet av det aktuella barnet. När hon träffar ett barn för första gången vet hon inte riktigt vilket sätt som är mest vinnande att möta barnet på. Det vet hon inte förrän hon har lärt känna barnet.

Några av pedagogerna menade att förmågan till ett ”ett gott förhållningssätt” till viss del måste finnas i pedagogens personlighet men att den går att öva upp genom samtal. På så sätt kan pedagogen bli medveten om olika sätt att förhålla sig på i mötet med barnen. Det är ett sorgligt scenario som kommer fram om det inte skulle vara möjligt att utveckla ett ”gott förhållningssätt”. Pedagogerna uttrycker att de tycker att mötena med barnen är en viktig del i deras arbete. Tänk om det då inte var möjligt att tillägna sig detta utan att ha en viss personlighet.

Hur pedagogen förhåller sig beror på många saker, dels vilken barnsyn hon har och dels vilken syn hon har på kontextens betydelse. Villkoren runt omkring sätter också ramar för vilka möjligheter pedagogen har i mötet. Främst är det tiden. Alla pedagogerna har uttryckt att det är viktigt att tid i alla fall finns för det lilla, lilla utbytet med barnet. Det räcker med små stunder men det skall finnas små stunder till alla barnen. Pedagogerna uttrycker också att mötet är viktigt för barnens positiva självrelation. Kajsa säger så här, *”För om man inte har det mötet som jag kallar det i alla fall, då är man bara en i ledet.”*. Hur mötet blir beror inte bara på att det finns tillräckligt med tid utan det beror också på hur pedagogen gör i mötet. Om hon tillåter sig att bli ett subjekt i mötet och därmed låter mötet ta en intersubjektiv vändning. Andra saker som också har betydelse för hur mötet blir är om hon betraktar barnet som en jämlik men inte som en som är likadan som hon är. Anna och Kajsa menar att respekten för andra och förståelse för varandras olikheter är viktiga delar i ett möte. När man bemöter en annan människa som jämlik men inte likadan får man också en förståelse för varandras olikheter.

Det är många olika saker som påverkar hur det pedagogiska mötet kommer att te sig och vilket som är mer vinnande än något annat är beroende av situationen som finns vid det aktuella mötet. Min intention har inte varit att bedömma pedagogernas handlingar eller deras val. Jag har enbart tittat på situationerna eller de möten som pedagogerna har haft med barnen. Men jag vill ändå fundera lite över Ulla och Sara i förhållande till Anna och Kajsa. I Ulla och Saras fall refererar jag två situationer. Det beror dels på att ett barn inte fick tillåtelse att delta och det begränsade antalet möjliga

situationer att filma. Men urvalet av filmade situationer där det förekom samspel mellan Ulla eller Sara och något barn var också färre än i de situationer som jag filmade tillsammans med Anna och Kajsa. Ett ”gott förhållningssätt” är beroende av samspel. Om inte pedagogen vinnlägger sig om att skapa ett samförstånd med barnet blir mötet endast en linjär fokusering såsom von Wright (2003) beskriver det. Det blir envägskommunikation. Dahlberg m fl (2003) skiljer på monologen och dialogen. Monologen, vilken kan liknas vid envägskommunikation, har som huvudsyfte att överföra en kunskapsmängd till barnet medan pedagogen genom dialogen försöker uttrycka och upprätta en relation till just det barnet. Ulla och Sara pratade mycket till barnen men inte med barnen. Det var vid få tillfällen som de försökte upprätta ett samförstånd med barnen. Detta tror jag är en anledning till att det fanns färre situationer med Ulla och Sara jämfört med Anna och Kajsa.

4.4.1 Vad ”ett gott förhållningssätt” kan innehålla

Ett ”gott förhållningssätt” börjar troligen med att pedagogen har en föreställning om att skapa ett samförstånd med barnen, en öppen kanal mellan pedagog och barn. Samförstånd handlar här inte om att uppnå total enighet utan mer om en kommunikativ process av meningsskapande. Om pedagogen vill förstå barnet kan hon inte behandla det som en isolerad sluten varelse, utan hon måste förstå barnet i dess relation till det aktuella sammanhanget. Alla fem ger uttryck för att de eftersträvar ett möte med barnen där både de och barnet upplever ett samförstånd. Det innebär att pedagogen och barnet behöver dela fokus. Men hon måste också få barnets uppmärksamhet. Detta väcker tanken hos mig att om pedagogen använder sig av sitt engagemang på ett medvetet pedagogiskt sätt skulle hennes arbete tillsammans med barnen underlättas. Om hon är intresserad kan hon väcka barnets uppmärksamhet och intresse och om båda är intresserade av samma sak är det lättare att få ett sam-fokus och ett samförstånd. Ett sätt för pedagogen att erfara detta är att skapa ögonkontakt med barnet. Alla pedagogerna i studien återkommer till att ögonkontakten upplevs som viktig. Jag tror också att ögonkontakten är viktig för pedagogen när hon skall välja handlingsstrategi. Det är med hjälp av ögonkontakten, men även kroppsspråket, som pedagogen får ledtrådar till vilken handlingsstrategi som kan vara framgångsrik att använda i mötet. Samtidigt balanserar möjliga, framkomliga handlingsstrategier mot det pedagogen vill uppnå med mötet. Detta kan vi se i situationen på friluftsbadet med Gunilla och Frans. Här kom den möjliga handlingsstrategin i konflikt med Gunillas intention. Hon fick välja. För

pedagogerna innebär goda möten att de måste välja. Det är många val som pedagogerna måste göra, ofta på kort tid. Här kommer erfarenheten, den tysta kunskapen till hjälp. Har man arbetat en längre tid har man också skaffat sig en ett kartotek av möjliga "färdigtänkta" val att välja ifrån. Men eftersom alla möten är olika med olika förutsättningar är det inte säkert att detta är fruktbart. Det behövs tid att reflektera över möten som man haft, hur man gjorde och varför det blev som det blev. Detta tror jag är viktigt att göra kontinuerligt, gärna tillsammans i arbetslaget. I denna reflektion tror jag att man har nytta av både sina erfarenheter, den tysta kunskapen, men också teoretiska kunskaper och utbildning.

Ett "gott förhållningssätt" innebär också att pedagogen efter att hon har skapat ett samspel eller sam-fokus med barnet, måste göra sig till en deltagare i mötet. Von Wright (2003) skriver att mötet måste ta en intersubjektiv vändning. När pedagogen och barnet möts i dialog, samförstånd och ömsesidighet skapas förutsättningar för att de kan dela en verklighet. För att kunna utgå från barnet behöver pedagogen inte bara möta barnet och fråga vem barnet är utan även fråga sig vem barnet kan vara. Att pedagogen är delaktig i mötet innebär inte endast att hon intresserar sig för och i den meningen är delaktig utan det innebär också att hon blir en deltagare som även hon är beredd att avslöja vem hon är. När pedagogen intar ett relationellt perspektiv behöver hon lyssna på barnets idéer, frågor och svar och anstränga sig att få mening i det som sägs och hon måste göra det utan förutfattade idéer om vad som är riktigt eller rätt. Dahlberg m fl (2003) skriver att pedagogen måste möta barnet som jämlik men inte likadan. Genom att vara intresserad av hur barn tänker tror jag att det kan öppnas möjligheter för pedagogen att möta barnet ur ett relationellt perspektiv.

Ett "gott förhållningssätt" påverkas också av pedagogens barnsyn och kunskapssyn. Hur pedagogen ser på kunskap och på hur kunskap konstrueras riktar hennes blick i mötet med barnet. Om pedagogen ser kunskap som något avkontextualiserat i likhet med det moderna projektet är det pedagogen som visar barnet vägen till denna kunskap. Om hon istället menar att kunskap skapas i ett sammanhang genom dialog, kommunikation och samspel med andra samt med en omgivande miljö kommer hon att försöka skapa möten med barnet där både barnet och hon är delaktiga. Dessa olika sätt att se på kunskap samt kontextens betydelse påverkar hennes handlingsstrategi eller rationalitet. Jag upplever inte att pedagogerna i studien är medvetna om denna betydelse när de väljer handlingsstrategi. Om man förstår begreppet pedagogiskt förhållningssätt utifrån en socialkonstruktionistisk utgångspunkt där verkligheten ses som socialt

konstruerad, framträder en pedagogroll som är aktivt samverkande. När kontexten får betydelse för individers kunskapsskapande ges pedagogen möjlighet att lyfta fokus från det enskilda barnet till att se barnet i sitt sammanhang, i form av relationer och miljö. När pedagogen har en syn på kunskap som kontextbunden deltar både pedagogen och barnet aktivt i skapandet av kunskap. Relationen mellan barnet och pedagogen tar en intersubjektiv vändning. Denna intersubjektiva vändning innebär att hon får en föreställning om responsen från barnet. Det är först då hon har en föreställning om responsen som medvetenhet om mening kan knytas till hennes egen handling och då blir hon också medveten om vad andra gör.

Sammanfattningsvis kan sägas att pedagogerna uttrycker att de tycker att mötena med barnen är en viktig del i deras arbete. De uttrycker att dessa möten ger dem möjlighet att bekräfta barnen så att barnen utvecklar en positiv självrelation. De uttrycker också att mötena ger dem möjligheter att skapa lärandesituationer för barnen. Men de funderar inte över maktaspekten som finns i dessa möten. De pratar om tid och att när de har lite tid är det svårt att få till stånd bra möten. Som jag ser det går det åt tid att bestämma sig för vilket man som pedagog skall välja att göra. Många av dessa beslut tar pedagogen på känsla, utan att medvetet reflektera över dem, men trots att det är omedvetna beslut behöver pedagogerna ändå lite tid för att hinna med. Ett sätt är att skapa reflektionstid både för den enskilda pedagogen men också för hela arbetslaget. Utbildningsnivån och den tysta kunskapen påverkar också hur mötet kommer att te sig.

Förhållningssätt är ett vitt begrepp. Det som gör ett uttryck som förhållningssätt otydligt är att det används med olika innebörder vilka ger skilda perspektiv på det pedagogiska mötet. Min utgångspunkt var att pedagogens förhållningssätt är något som skapas i varje möte med barnen. Hur det pedagogiska mötet kommer att te sig och vilket som är mer vinnande än något annat är en fråga vars svar är beroende av hur situationen ser ut vid just det mötet.

Källor

- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg Studies in Educational Science 96. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Bloom, B. S. (1953). Thought-processes in lecture and discussions. *Journal of General Education*, 7, 160-169
- Birnik, H. (1998). *Lärare – elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg Studies in Educational Science 125. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Brodin, M & Hylander, I. (1997). *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Arlöv: Liber AB
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlberg, G & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola*. Särtryck av expertbilaga 3 ur "Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola. Betänkande av utredningen om förlängd skolgång", SOU 1994:45. Stockholm: HLS Förlag
- Dahlberg, G. Moss, P. Pence, A. (2003). *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: HLS Förlag
- Ekholm, B. Hedin, A. (1993). *Det sitter i väggarna!* Lund: Studentlitteratur
- Esmark, A, Lauritsen Bagge, C, Andersen, Åkerström, N. (2005). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag
- Fischer, U & Madsen, L, B. (1984). *Titta här! En bok om barns uppmärksamhet*. Stockholm: Liber AB
- Forsman, B. (1997). *Forskningsetik. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Grandelius, E. (2001). *Pedagogiska förhållningssätt. Några pedagogers förhållningssätt i en förskola*. Mitthögskolan, Institutionen för utbildningsvetenskap
- Haglund, B. (2003). Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg 8, nr. 3. 143-157
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur
- Hermann, S. (2004). Michael Foucault – pedagogik som maktteknik. *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur. 83-113

- Honneth, A. (2003). *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB
- Johansson, B & Svedner, P, O. (1998). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB
- Kihlström, S. (1995). *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder*. Göteborg: Vasastadens bokbinderi AB
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar*. Malmö: Studia Psychologica Et Paedagogica Series Altera CXLVII
- Skolverket (2005). *Kvalitet i förskolan. Allmänna råd och kommentarer* Stockholm: CE Fritzes AB
- Slutbetänkande av Barnomsorg och skolkommittén (BOSK), SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. (1998). Stockholm: CE Fritzes AB
- Stern, D. (2003) *Spädbarnets interpersonella värld. Ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv* Falköping: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Sträng, M. H & Persson, S. (2003). *Små barns stigar i omvärlden*. Lund; Studentlitteratur
- Strömberg, A (1977). *Strömbergs synonymordbok*. Borås: Strömbergs Bokförlag AB
- Säljö, R. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan (Lpfö 98)*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB
- von Wright, M. (2003). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Den kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 6, nr 4. 270-292

Bilagor

Brev till föräldrarna	74
Tillåtelseblankett	75
Intervjuguide	76

Dalby 2005-09-24

Pedagogiska förhållningssätt

Hej!

Mitt namn är Eva Grandelius. Jag är förskollärare och arbetar på en förskola i Dalby. Men jag går också på en Magisterutbildning i pedagogik på Malmö högskola. Under min utbildning skall jag skriva en magisteruppsats om pedagogiska förhållningssätt i förskolan. Vad jag funderar över i min uppsats är vilken mening som pedagogerna skapar i mötet mellan dem och barnen, både i situationer som är styrda av pedagogen och i de spontana möten som sker i situationer som tillhör den icke-planerade tiden. Inför detta arbete behöver jag intervjua och observera förskollärare. Jag kommer att använda mig av stimulated recall vilket innebär att jag kommer att videofilma några korta sekvenser, på 2-4 minuter, som jag sedan tittar på tillsammans med förskolläraren som är med på filmen. Om det finns några barn som också vill berätta något om filmsnutten kommer de att få göra det.

Allt material som samlas in på er förskola kommer att hanteras konfidentiellt. I den färdiga texten kommer alla namn att ändras så att total anonymitet kommer att råda. Ingen, utom jag, kommer att veta vilka personerna är och vilken förskola det är.

Förskollärarna och förskolechefen på er förskola har tackat ja till att delta men även Ni föräldrar behöver ge Er tillåtelse. Oavsett om Ni ger tillåtelse eller ej så vore jag tacksam om Ni fyllde i blanketten som följer med och ger den till ...

Om Ni föräldrar ger Er tillåtelse så kommer jag att genomföra observationerna under två dagar i början av oktober och två dagar i slutet av oktober. Eftersom jag vill ha så naturliga situationer som möjligt kommer jag att försöka vara så osynlig som jag kan så att inte den vanliga verksamheten störs.

Har ni frågor så får ni gärna ringa och prata med mig. Mitt telefonnummer är 046-20 09 34.

Med vänlig hälsning

Eva Grandelius

Lämna till

..... **JA** Jag ger tillåtelse till att mitt/mina barn får delta i undersökningen Pedagogiska förhållningssätt.

Mitt/mina barn heter

.....
.....

..... **NEJ** Jag ger inte tillåtelse till att mitt/mina barn får delta i undersökningen om Pedagogiska förhållningssätt.

Mitt/Mina barn heter

.....
.....

.....
Ort och datum

.....
Underskrift

.....
Namnförtydligande

Har Ni några frågor får Ni gärna ringa till mig, Eva Grandelius, 046-20 09 34.

Tack för att Ni har tagit Er tid att fylla i denna blankett.

Eva Grandelius.

Intervjuguide

Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka vad pedagoger uppfattar att ett pedagogiskt förhållningssätt är och vilka betydelser som skapas i relationen mellan pedagoger och barn samt vilka villkor och ramar styr.

Frågeställningar.

Vad uppfattar pedagogen att ett pedagogiskt förhållningssätt är?

Hur konstrueras förhållningssätt i skilda situationer?

Vilka ramar och villkor är viktiga för konstruktionen av olika förhållningssätt?

Intervjun

Småprat i början

Anonymiteten, fingrade namn

Forskarens ansvar, forskningsetik

Återkopplingen

Inget rätt eller fel svar

Bakgrundsfrågor

Ålder, yrkeslängd, anställningstid

Utvecklande frågor

Ej ja eller nej.

Vad anser du om.....

Hur tänker du om begreppet.....

Reflekterande frågor

Varför tror du att.....

Hur upplever du att.....

Vad tror du det kan bero på.....

Vad associerar du till när.....

Vidare frågor

Vad innebärför dig

Berätta hur det var

Beskriv händelsen.....

Vad harbetytt för dig

Följdfrågor till alla delarna

Hur menar du

Varför tror du det är/blir så

På vilket sätt

Hur tänkte du

Avslutande fråga

Vad är ”ett gott förhållningssätt” för dig?

Utnyttja tystnaden!