



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det personliga och Det strukturella

en undersökning av aspekter som påverkar
förskoleverksamheten med toddlare

Sara Lagervall och Anna Wargren

LAU370

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson

Examinator: Rita Foss-Lindblad

Rapportnummer: VT09-2611-015



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Det personliga och Det strukturella – en undersökning av aspekter som påverkar förskoleverksamheten med toddlare.

Författare: Sara Lagervall och Anna Wargren

Termin och år: VT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö

Examinator: Rita Foss-Lindblad

Rapportnummer: VT09-2611-015

Nyckelord: Hermeneutik, livsvärldsteori, diskurs, makt, subjekt, intersektionalitet. Förskola, toddlare, pedagoger, rektorer, personliga aspekter, strukturella aspekter.

Syftet med undersökningen är att förstå två aspekter som påverkar den pedagogiska verksamheten med toddlare i förskolan: *Det personliga* och *Det strukturella*. Frågeställningarna är: vilka diskurser kan spåras i pedagogers tankar om toddlare och förskoleverksamhet, och vilka strukturella aspekter möjliggör eller omöjliggör att pedagogers tankar kan förverkligas i verksamheten? Vår undersökning har syftat till att förstå utsagor och handlingar och den teoretiska utgångspunkten är hermeneutiken. Hermeneutiken kompletteras och fördjupas med hjälp av *livsvärldsteorin* och begreppen *diskurs*, *makt*, *subjekt* och *intersektionalitet*. Undersökningsgruppen består av två grupper/hemvister på två förskolor i en stadsdel i Göteborgs Stad. Insamlingen av datamaterial har gjorts med hjälp av direktobservationer och kvalitativa intervjuer med pedagoger och rektorer på förskolorna. Det som vi har uppfattat som mest betydelsefullt för verksamheten har lyfts fram inom olika teman. Aspekten: Det personliga ryms inom tre teman: *Personliga tankar om toddlare*, *Strävan mot trygghet/lugn* och *Motstånd*. Aspekten: Det strukturella ryms inom tre teman: *Förskolan som organisation*, *Ett gemensamt "tänk"* och *Samarbete*. Vad den här uppsatsen visar är att en förskoleverksamhet påverkas av så mycket mer än den enskilda pedagogen, och vad pedagogen kan och vill åstadkomma. Det personliga: pedagogens kompetens, tankar, idéer, är bara en liten del av den stora helheten. Det personliga är aspekten som utgör grunden för vilket förhållningssätt och vilket arbetssätt som den enskilda pedagogen strävar mot. Det strukturella är aspekten som kan möjliggöra eller omöjliggöra detta förhållningssätt och arbetssätt. När vi ser på arbetet i förskolan utifrån livsvärldsperspektivet handlar det om att pedagogerna som enskilda subjekt, som levda kroppar, ska mötas i en gemensam livsvärld som är förskolan. Resultatet av vår undersökning pekar på vikten av att skapa verklig förståelse för varandra och att skapa möten med varandra för att denna gemensamma livsvärld verkligen ska bli gemensam.

Innehållsförteckning

Förord	5
1. Inledning och bakgrund	6
2. Syfte och frågeställningar	6
3. Teoretiska utgångspunkter	7
3.1 Hermeneutik – Tolkningslära	7
3.1.1 Förståelse – den hermeneutiska cirkeln/spiralen.....	7
3.1.2 Dubbel hermeneutik	7
3.1.3 Förförståelse	7
3.1.4 Problematisering av hermeneutiken	8
3.2 Livsvärlden	8
3.3 Diskurs och makt	9
3.3.1 Ett handlande subjekt	10
3.4 Intersektionalitet och familjepraktiker	11
4. Litteraturgenomgång	12
4.1 Barnsyn och barnsynsfilter	12
4.1.2 Pedagogers barnsyn	13
4.2 Kunskapssyn och syn på lärande	13
4.2.1 Pedagogers kunskapssyn	14
4.2.2 Omsorg, lärande och trygghet	15
4.3 Kvalitet i förskolan	16
4.3.1 Pedagogiskt ledarskap	17
4.3.2 Förskolans kvalitet - påverkan på barnen	17
4.3.3 Samspel, arbetssätt och utveckling	18
5. Metod och genomförande	19
5.1 Hermeneutiken som metod	19
5.2 Urval	20
5.3 Undersökningsgrupp	20
5.4 Datamaterial	20
5.4.1 Observationer	20
5.4.2 Intervjuer.....	21
5.4.3 Analys av datamaterial	22
5.5 Etik	23
5.6 Validitet och reliabilitet	24
5.7 Generaliserbarhet	25
6. Resultat och analys	26
6.1 Aspekter: Det personliga och Det strukturella	26
6.2 Beskrivningar av förskolorna	27
6.3 Aspekt: Det personliga	28
6.3.1 Tema: Personliga tankar om toddlare	28
6.3.1.1 Toddleren	28
6.3.1.2 Intersektionalitet.....	29
6.3.1.3 Lärande	30
6.3.1.4 Tydlighet	30
6.3.2 Tema: Strävan mot trygghet/lugn	33
6.3.2.1 Strävan mot lugn – hantering av stress	34
6.3.3 Tema: Motstånd	35
6.4 Aspekt: Det strukturella	36
6.4.1 Tema: Förskolan som organisation	36
6.4.1.1 Förskolans profil	36
6.4.1.2 Upptagningsområde	37
6.4.1.3 Organisation	38
6.4.1.4 Ledning.....	39

6.4.2 Tema: Ett gemensamt "tänk"	40
6.4.3 Tema: Samarbete mellan personalen	42
6.4.3.1 Personalbrist	43
6.5 Helhetsanalys av förskolorna	44
7. Diskussion	45
7.1 Undersökning har visat att	45
7.2 Diskussion kring slutsatserna	45
7.2.1 Olika diskurser och multipla subjektiviteter	45
7.2.2 Hem och familj	46
7.2.3 Stabilitet eller inte i barngruppen	47
7.2.4 Samarbete och möjlighet att mötas	48
7.2.5 Ledning	49
7.2.6 Gemensamt och personligt "tänk"	49
7.2.7 Motstånd	50
7.2.8 Nya tankar med gamla kunskaper	51
7.3 Konsekvenser för läraryrket	51
7.4 Konsekvenser för pedagogisk verksamhet	52
7.5 Framtida forskning	53
7.6 Slutord	53
8. Referenser	54

Bilagor

Bilaga 1: Brev till förskolorna

Bilaga 2: Brev till föräldrarna

Bilaga 3: Genomförande av observationer och intervjuer

Bilaga 4: Observationsschema

Bilaga 5: Intervjuschema pedagoger

Bilaga 6: Intervjuschema rektorer

Förord

Idén till den här uppsatsen har vi båda burit med oss var för sig sedan början av vår utbildning. Vi har båda två haft tankar på att skriva en examensuppsats som på något sätt skulle handla om de yngsta barnen i förskolan. När vi så under senhösten 2008 bestämde oss för att skriva examensuppsatsen tillsammans började vi en intensiv diskussion med varandra via Facebook där vi gick igenom många olika idéer och uppslag på vad vi kunde skriva om. Idéerna spretade åt ganska många olika håll. När uppsatsarbetet kom igång våren 2009 flyttade vi över diskussionen till en egen blogg, där vi under arbetets gång har fortsatt diskutera men även fört loggbok över arbetet. Detta gjorde vi för att vi skulle kunna följa hur arbetsprocessen har varit. De många diskussionerna och samtalen som vi haft, både på nätet och i verkliga livet, har hela tiden gett oss nya uppslag och tankar. Den enes ord har blivit den andres tanke som har blivit en formulering i text. Uppsatsen har främst skrivits via Google Docs, vilket har inneburit att vi kunnat sitta vid varsin dator och skriva i samma dokument samtidigt. Vi har därför varierat och ibland befunnit oss fysiskt på samma plats och ibland inte. Detta sätt att arbeta har passat oss som småbarnsföräldrar väldigt bra. Det har gjort att vi har kunnat vara väldigt flexibla med när vi har jobbat med texten och hur. Det har också gjort att båda två har varit delaktiga i arbetet - vi har redigerat i samma textavsnitt och diskuterat med varandra under tiden. Utan detta sätt att arbeta och utan den långa process som är grunden till vår uppsats hade vi aldrig hamnat där vi till slut hamnat med vår text. Att vi har arbetat så process- och samarbetsinriktat beror till stor del på att vi har mött sådant arbetssätt under tidigare kurser under vår utbildningstid, framför allt i gestaltningskursen "Ett samhälle söker sin berättelse" som vi båda har gått. Genom detta sätt att arbeta har vi kunnat utveckla både tankar och uppsatsen på ett helt annat sätt än om vi hade haft målet, och inte processen i fokus, från början. En följd av ett processinriktat arbetssätt är att olika svängningar och förändringar kan påverka arbetets riktning. Detta har också hänt oss, då vi i slutändan har hamnat ganska långt ifrån vårt ursprungliga syfte med uppsatsen. Under insamlingen av och i analysen av vårt datamaterial har andra aspekter än det vi först skulle studera visat sig mer betydelsefulla och intressanta.

Den här uppsatsen är resultatet av ett väldigt väl fungerande samarbete. Vi står båda två som ansvariga författare till uppsatsen som helhet. Oftast har vi arbetat så att en av oss har börjat med ett avsnitt och sedan har texten bytt skribent ett flertal gånger innan den slutgiltiga versionen blivit klar. Vissa avsnitt är ändå en av oss formuleringsmässigt mer huvudansvarig skribent för och det gäller teorigenomgångens olika avsnitt: Hermeneutik (Anna, förutom problematisering av hermeneutik: Sara), Livsvärlden, Diskurs och makt och Intersektionalitet (Sara) samt: Litteraturgenomgång (Anna, förutom stycket om problematisering av kvalitet: Sara) och Metod och genomförande (Anna). Resultat- och diskussionsavsnitten har bearbetats så många gånger av oss båda två att vi varken kan eller vill lyfta fram någon som mer ansvarig skribent än den andra.

Tack!

Vi vill tacka alla pedagoger och rektorer som tog sig tid för oss och som välkomnade oss till sin verksamhet! Vi vill också tacka vår handledare Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson som har läst och kommenterat och hjälpt oss att spetsa till och strukturera uppsatsen.

Det största tacket går till våra familjer som har stått ut de här intensiva veckorna med uppsatsarbetet!

Göteborg, maj 2009

Anna & Sara

1. Inledning och bakgrund

En *toddlare* är, enligt Løkken (2006) ett barn mellan ett och två år gammalt, som genom sitt speciella sätt att gå aktivt undersöker världen. En toddlare strävar efter att förstå och att delta i de sociala sammanhang hon eller han befinner sig i (s 16). Under vår tid på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet har vi ofta funderat över ett- och två-åringarna och deras situation i förskolan. I den verksamhetsförlagda utbildningen har vi ibland upplevt att de yngsta barnen glöms bort och mest flyter med i verksamheten ”i väntan på att bli större”.

Vårt ursprungliga fokus handlade om pedagogers förhållningssätt gentemot toddlare, och hur detta förhållningssätt kom till uttryck i hur den pedagogiska miljön organiseras, vilket i förlängningen får betydelse för toddlarnas möjliga lärande. I Läroplan för förskolan, Lpfö 98, finns inte några formuleringar som inriktar sig särskilt på arbetet med de yngsta barnen i förskolan. Däremot finns en formulering som lyder: "Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet" (Skolverket, 2006, s 4). Vi var intresserade av hur pedagogerna tänker kring denna formulering i förhållande till toddlaren. Ganska snart insåg vi dock att det inte är så enkelt. Det handlar inte bara om den enskilda pedagogens förhållningssätt och tankar. Det finns också andra aspekter som påverkar hur förskolan och den pedagogiska miljön blir för toddlaren. Vårt fokus skiftade och kom istället att handla om dessa olika aspekter som möjliggör eller omöjliggör olika förhållningssätt gentemot toddlaren. Det handlar om både personliga aspekter avseende hur den enskilda pedagogen tolkar förskolans uppdrag och förhåller sig till det och strukturella aspekter om de förutsättningar för förskolans verksamhet som den enskilda pedagogen inte kan styra över.

Även om det är pedagoger och rektorer som får göra sina röster hörda i den här uppsatsen - är de verkliga huvudpersonerna barnen. Det är för deras skull vi har skrivit den här uppsatsen.

2. Syfte och frågeställningar

Vår undersökning syftar till att förstå två aspekter som påverkar den pedagogiska verksamheten med toddlare i förskolan: "Det personliga" och "Det strukturella".

Vi utgår ifrån följande frågeställningar:

- Vilka diskurser kan spåras i pedagogers tankar om toddlare och förskoleverksamhet?
- Vilka strukturella aspekter möjliggör eller omöjliggör att pedagogers tankar kan förverkligas i verksamheten?

3. Teoretiska utgångspunkter

Vår undersökning syftar till att förstå utsagor och handlingar och den teoretiska utgångspunkten för oss blir därför hermeneutiken. Vi använder oss också av *livsvärldsteorin* och begreppen *diskurs*, *makt*, *subjekt* och *intersektionalitet* som fördjupning av och komplement till den hermeneutiska utgångspunkten. Närmast följer en redogörelse för dessa teorier:

3.1 Hermeneutik - Tolkninglära

Hermeneutik (tolkninglära) inriktar sig på att försöka förklara och tolka meningsfulla fenomen. Som tolkningstradition kan hermeneutiken spåras tillbaka till den grekiska antiken. Den moderna hermeneutiken, som utvecklades under 1900-talet, består både av försök att skapa en metodlära för tolkning av meningsfulla fenomen och att beskriva de villkor som möjliggör förståelsen. Enligt hermeneutiken är fenomen meningsfulla då de uttrycker mening eller har en betydelse. Det kan handla om fenomen som texter, språkliga uttryck eller mänskliga handlingar som har mening. Mening kan också användas om både mänskliga aktiviteter och om resultaten av mänskliga aktiviteter. För att förstå ett meningsfullt fenomen måste det *tolkas* (Gilje & Grimen, 2003, s 171 ff.). I vårt fall ser vi pedagogernas språkliga utsagor likväl som deras handlingar som meningsfulla fenomen som vi försöker tolka. Också de strukturella faktorerna, som kan ses som resultatet av de mänskliga aktiviteterna, är fenomen som kan tolkas.

3.1.1 Förståelse – den hermeneutiska cirkeln/spiralen

Enligt Gilje och Grimen (2003) är en viktig aspekt för hermeneutiken att meningsfulla fenomen bara är förståeliga i det sammanhang eller i den kontext som de förekommer. Sammanhanget ger dem både en bestämd mening och redskap för att förstå dem. Forskaren måste placera in fenomenen i ett sammanhang för att kunna utläsa vilken mening de kan ha. Detta leder in på, vad Gilje och Grimen menar är, det viktigaste begreppet inom hermeneutik: *den hermeneutiska cirkeln/spiralen*. Den hermeneutiska cirkeln pekar på sambandet mellan det vi ska tolka, förförståelsen och det sammanhang som det måste tolkas i. Det är nödvändigt att tolka de enskilda delarna för att kunna göra en tolkning av helheten, och vice versa (s 185 ff.). För oss innebär det att det är nödvändigt att tolka de enskilda pedagogerna uttalanden och handlingar och rektorernas uttalanden (delarna), för att kunna tolka förskolans verksamhet (helheten). Samtidigt måste vi förstå delarna, pedagogerna, utifrån helheten, den verksamhet de befinner sig i. Det ena kan inte utesluta det andra.

3.1.2 Dubbel hermeneutik

Ett problem för hermeneutiken är att det material, eller det fenomen, som ska tolkas redan är tolkat. "Samhällsforskare måste med andra ord förhålla sig till en värld som redan är tolkad av de sociala aktörerna själva" (Gilje & Grimen, 2003, s 175). Giddens (i Gilje & Grimen, 2003) menar att samhällsvetenskaperna bygger på *dubbel hermeneutik*. Samtidigt som de måste förhålla sig till aktörernas egna tolkningar måste forskningen rekonstruera dessa tolkningar genom samhällsvetenskapligt språk och begrepp. Det innebär en balansgång mellan användandet av aktörernas egna begrepp som ligger nära erfarenheterna och de samhällsvetenskapliga teoriernas begrepp som ligger långt ifrån erfarenheten. En forskning som bara återger hur aktörerna själva tolkar fenomen leder sannolikt inte till någon vidare kunskap (s 177). Vi tar hjälp av livsvärldsteorin och begreppen diskurs, makt och subjekt för att tolka aktörernas tolkningar i vår undersökning, och för att se deras uttalanden och handlingar i ett vidare perspektiv.

3.1.3 Förförståelse

En grundtanke inom hermeneutiken är att vi alltid förstår något mot bakgrund av vissa förutsättningar. De förutsättningar vi har bestämmer vad som är förståeligt och vad som är oförståeligt. Enligt hermeneutiken är förståelse nödvändig för att kunna göra tolkningar. Utan förförståelse kan forskaren inte ha några idéer om vad han eller hon ska leta efter och utan sådana

idéer får forskningen ingen riktning (Gilje & Grimen, 2003, s 183). Vår förståelse beror på vilka vi är och vilka diskurser som vi är präglade av och det påverkar både vårt sätt att tolka och förstå det vi ser och det sätt som vi analyserar vårt material. Vi måste både redovisa vår egen förförståelse och ställa oss kritiska och ifrågasättande också till våra egna utgångspunkter.

3.1.4 Problematisering av hermeneutiken

Enligt Lenz Taguchi (2000) utgår hermeneutiken från en uppfattning om subjektet som enhetligt och som ensam ansvarig för sina handlingar. Det är möjligt för subjektet att förstå sig själv genom att distansera sig från sig själv. Det finns också en sanning att hitta, om fenomen eller om subjektet själv (s 43 f). Lenz Taguchi menar att hermeneutiken liksom fenomenologin är inriktade mot att det enskilda subjektet genom förståelse respektive beskrivningar ska nå fram till en essentiell och sann kunskap om världen. Att få kunskap är upp till det enskilda subjektet. Från feministiskt håll har det riktats kritik mot hermeneutiken eftersom den håller fast vid modernistiska föreställningar om ett dikotomt tänkande och en essens, liksom vid hur kunskap blir till, vilket innebär ett fasthållande av diskursivt "manliga" ideal. Hermeneutiken strävar varken efter att identifiera eller uppmärksamma att maktförhållanden påverkar, skriver Lenz Taguchi. Inte heller uppmärksammar den att dikotomierna innehåller en hierarkisering där det ena värderas högre än den andra på ett till synes oproblematiskt sätt. Makt ses som motstånd mot förtryck som leder till maktfria förhållanden och där sanning och förståelse framstår som könsneutrala (s 46).

För att identifiera och uppmärksamma maktförhållanden och få en förståelse av vad som uppfattas som sant i vilka sammanhang kompletterar vi hermeneutiken med begreppen *diskurs*, *makt* och *synen på subjektet* utifrån en poststrukturell och en feministisk poststrukturell teoribildning. Vi använder oss även av begreppet *livsvärld* som kommer från den fenomenologiska tanketraditionen. Att på ett sådant sätt använda sig av begrepp som är förankrade i olika, ibland emotsägande, teorier skulle kunna medföra problem, men kan också bli en styrka då det vidgar perspektiven. Johansson och Johansson (2003) skriver om livsvärldsteori tillsammans med diskursteori: "Dessa möten mellan teorier och tolkningar har många gånger hjälpt oss att tillsammans se saker som vi inte hade sett ensamma, att göra nya tolkningar och skapa nya förståelser" (s 18). Hermeneutiken måste anpassas till den tid vi lever i och vi tillämpar liksom Gustavsson (2008) ett eklektiskt synsätt på teorier. Gustavsson skriver att hermeneutik måste ställas i relation till sin samtid och prövas i användning, för att ge nya betydelser i nya sammanhang. Det handlar om att både förstå och förhålla sig till hermeneutiken som tradition i sig och att undersöka vad användningen får för konsekvenser för den aktuella studiens analys (s 67).

3.2 Livsvärlden

Precis som Johansson (1999) vill vi förena de hermeneutiska teorierna med Merleau-Pontys *livsvärldsteori* och tankar om *den levda kroppen*. Enligt Husserl, som ses som en av den moderna fenomenologins grundare, är subjekt och värld sammanflätade vilket gör att människan inte har någon distans till den värld hon lever i. Merleau-Ponty introducerar begreppet *livsvärld*, vilket Johansson beskriver så här:

Livsvärlden är alltså å ena sidan där före all analys, vi kan aldrig undslippa den eftersom vi lever i den. Å andra sidan är livsvärlden i oss, ständigt närvarande i våra upplevelser, i det vi ser, gör eller erfar. Subjektet har ett oupplösligt ömsesidigt förhållande till världen, präglas av världen liksom världen av subjektet. Världen kan inte skiljas från den människa som upplever den, på samma gång som hon i konkreta situationer genom erfarenhet och handling påverkas av den (Johansson, 1999, s 28).

Merleau-Ponty menar att subjektet ständigt är riktat mot omvärlden, det är i ett 'vara-till-världen'. Förhållandet är interaktivt, de olika delarna påverkar och påverkas av varandra, och det är i mötet mellan subjekt och värld som betydelser, normer och värden uppstår och upprätthålls (Johansson, 1999, s 28). Det här är intressant för vår undersökning eftersom den syftar till att tolka hur pedagoger påverkar och påverkas av förskolans verksamhet. Vi är också intresserade av

förhållandet mellan pedagogens tanke och handling och där får vi stöd av livsvärldsteorins idé om den levda kroppen. Johansson (1999) tolkar Merleau-Ponty som att vi befinner oss i världen och möter världen med vår levda kropp. "Att tala om kroppen som levd markerar att kropp och själ är förenade i en helhet" (Johansson, 1999, s 29). Eftersom människan är i världen är människan också dömd till mening, det som människan gör är meningsfullt. Människan kan inte välja att inte göra meningsfulla saker (Johansson, 1999, s 30). Det är en tanke som förenar livsvärldsteorin med hermeneutiken.

Intersubjektivitetsbegreppet är enligt Johansson (1999) betydelsefullt i livsvärldsteorin. Människor lever i världen tillsammans med andra människor, i en ouplöslig relation mellan subjekt och värld och mellan subjekt och andra subjekt. För att förstå andra människor måste vi möta dem och interagera med dem. Kommunikation uppstår vid bekräftelse eller korrigerande och kräver ett inträde i den andres värld (s 31). Samtidigt kan vi aldrig helt och hållet förstå någon annan eftersom vi inte kan gå ur vår egen kropp och in i den andras (Johansson, 1999, s 34). Intersubjektivitetsbegreppet är relevant för vår undersökning eftersom den möjliggör en analys av huruvida det är möjligt att handla med samma mål och samma tankar i förskoleverksamheten.

Johansson (1999) menar att den kunskap hon har möjlighet att erhålla genom att göra en livsvärldsanalys är barnens levda erfarenheter som de gestaltas i barnens handlingar och förhållningssätt i den konkreta verklighet som är deras livsvärld (s 28). På samma sätt blir den kunskap vi är möjliga att erhålla i vår undersökning med utgångspunkt i livsvärldsanalys människors levda erfarenheter som de gestaltas i pedagogers utsagor och handlingar och i den konkreta verklighet som är deras livsvärld och som också vi är en del av. Vi tror dock att det är mer komplicerat än så och tar därför hjälp av begreppen diskurs, makt och synen på subjektet för att synliggöra komplexiteten i mänskliga handlingar, vilket tas upp i följande avsnitt.

3.3 Diskurs och makt

Hermeneutikens tolkning kan betyda att förstå någonting, som gestaltning av ett fenomen eller ett objekt, men det kan också handla om att förstå någonting existentiellt eller att förstå en diskurs, menar Gustavsson (2008, s 67). I vår undersökning använder vi tolkningen för att förstå vilka diskurser som påverkar förskollärarna som handlande subjekt. Enligt Mac Naughton (2005) har diskurser en systematiserande och inramande funktion på människors tänkande och handlande i olika situationer (s 20) Diskurser innefattar alla former av språk och mänskliga uttryck (Lenz Taguchi, 2000, s 57) men är också som Paechter skriver "... a way of speaking, writing or thinking which incorporates particular things as given, unchallengeable truths. The unchallengeable nature of these "truths" means that, within a particular discourse, only certain things can be said or thought ..." (Paechter, 1998, s 2). Diskurser är ett sätt att tala, skriva eller tänka som införlivar vissa saker som förgivettagna sanningar som inte går att ifrågasätta. Eftersom de här "sanningarna" inte går att ifrågasätta betyder det att, inom en viss diskurs, endast vissa saker kan sägas eller tänkas (vår översättning). Även enligt Dahlberg, Moss och Pence (1999) hänger diskursbegreppet nära samman med makt och sanningsanspråk:

... discourses transmit and produce power and as such are an important instrument of power. The importance of discourse comes from the decisive role of language in the process of constructing the world, rather than being simply a means of representing and coping with reality (Dahlberg m fl, 1999, s 31).

Diskurser överför och producerar makt och är som sådana viktiga maktinstrument. Diskursens betydelse kommer från den avgörande roll som språket spelar i processen att konstruera världen, snarare än att bara vara ett sätt att representera och hantera verkligheten (vår översättning). Foucault menade enligt Mac Naughton (2005) att all kunskap påverkas av ideologi. Det finns ingen sann kunskap utan kunskap och sanning är alltid partiell, situerad och lokal (s 22 f). Att kunskap ändå uppfattas som sann, beror enligt Mac Naughton på det som Foucault kallar för sanningregimer.

Flera sanningar inom ett visst kunskapsområde har i en sanningregim blivit auktoritära i och med att de bildar konsensus. Sanningregimen avgör därefter vad som är att betrakta som sann kunskap och hur den kunskapen ska uppnås (Mac Naughton, 2005, s 30). I vår undersökning har teorin om sanningsregimer betydelse för hur vi tolkar informanternas egna uppfattningar om vad som är god pedagogisk verksamhet för toddlare, men också för hur vi tolkar strukturella aspekter om förskoleverksamhet.

För att en diskurs ska vara dominerande eller "sann" krävs det också att den ständigt reproduceras och iscensätts av enskilda subjekt. På samma gång har subjektet makt och är delaktigt i maktproducerande processer eller relationer, eftersom makt, enligt Foucault (i Lenz Taguchi, 2000) finns överallt och är odefinierad. Foucault kallade begreppet "governmentality" och menade att människor reglerar sig själva i förhållande till dominerande föreställningar och praktiker (Lenz Taguchi, 2000, s 124 f). Lenz Taguchi (2000) menar att förskollärare på ett sådant sätt:

... "uppbär" vissa föreställningar om vad ett barn behöver och att hon/han som konsekvens av detta dagligen handlar på ett visst sätt. I en sådan maktsituation som hon själv uppbär är hon lika delaktig i producerandet av makt som den upphovsman som ligger bakom den dominerande föreställningen om barns utveckling. Resultatet är att förskolläraren via sina föreställningar själv producerar makt på ett sådant sätt att barnet "blir" barn i enlighet med utvecklingspsykologisk teori. Hon/han gör sig själv till den pedagog som materialiserar den utvecklingspsykologiska teorin i ett praktiskt handlande - en diskursiv praktik. En praktik kan inte bli en diskursiv praktik om vi inte som enskilda subjekt gång på gång envisas med att utföra den (Lenz Taguchi, 2000, s 124).

Kopplat till vår studie av pedagogers förhållningssätt och förskolan som organisation betyder det att pedagogerna själva är delaktiga i de maktprocesser och maktrelationer som bestämmer hur den sanna diskursen om förskolan ska utformas. Deras föreställningar om hur en god pedagogisk verksamhet för toddlare bör se ut leder till att de producerar makt på ett sådant sätt att toddlarna blir toddlare i enlighet med dessa tankar.

Inom en viss diskurs har vissa personer mer tyngd bakom orden än andra, de ges större utrymme att tala och handla och det som de säger ges större betydelse: "Den dominerande diskursen innefattar ofta information om vem som har rätt att tala i diskursens "namn". Därmed uppbär diskurserna även positioneringar av makt inte minst i hierarkiskt maktfördelade dikotomier" (Lenz Taguchi, 2000, s 127). I en förskolekontext finns det flera diskurser som är dominerande i olika sammanhang. I denna undersökning tolkas både vilka diskurser som påverkar verksamheten som organisation och vilka diskurser som påverkar den enskilda pedagogen. Dessa är i sin tur kopplade till en rad diskurser, politiska, kulturella, vetenskapliga etc., om vad förskolan ska vara till för och hur god pedagogisk verksamhet bör se ut: vad som är god kvalitet i förskolan och hur barn ska fostras som samhällsmedborgare. Vem som ges mest utrymme att tala i diskursens "namn" varierar beroende på vilken diskurs som är dominerande i sammanhanget, men samtliga deltagare innefattas i den diskursiva praktik som förskolan innebär. Johansson och Johansson (2003) skriver: "I de situationer som uppstår i vardagslivet är alltid ett flertal konkurrerande diskurser närvarande" (s 21). Det är utgångspunkter av betydelse för vår undersökning eftersom det för oss både handlar om vilka konkurrerande diskurser som är närvarande i de uttalanden som pedagoger och rektorer gör kring toddlare och förskoleverksamhet, vilka konkurrerande diskurser som är närvarande i pedagogernas handlingar och inte minst vilka konkurrerande diskurser som är närvarande i våra tolkningar.

3.3.1 Ett handlande subjekt

Eftersom vi i vår undersökning ser informanterna som källor till kunskap är det också relevant att klargöra hur vi ser på informanterna som subjekt och hur de som subjekt har möjlighet att agera, handla, för att påverka den pedagogiska verksamheten. Lenz Taguchi (2000) skriver att "subjektets självförståelse byggs upp via ett aktivt upptagande och förkroppsligande av de dominerande diskurserna" (s 126). Ett subjekt handlar eller uttalar sig aldrig i enlighet med en isolerad diskurs

utan från många samtidiga som ges olika tyngd i olika sammanhang. Diskurserna är alltid relaterade till varandra och framstår som enhetliga för subjektet, de utgör det sätt som vi förstår oss själva på: vår subjektivitet (Lenz Taguchi, 2000, s 129). Alla subjekt består av multipla subjektiviteter, vilket får som konsekvens att en och samma situation kan upplevas olika av olika subjekt:

Det räcker inte med att anta att alla som befinner sig i ett visst sammanhang är inskrivna i vissa specifika diskurser eftersom de samtidigt är inskrivna i en lång rad andra diskurser - multipla subjektiviteter. Varje unikt subjekt kan förhålla sig på olika sätt till en situation, beroende på vilka diskurser som för tillfället är mest dominerande och på vilket sätt de refererar till varandra. Detta är i sin tur beroende av hur (under vilka diskursiva förhållanden) varje subjekt blir konstituerat i förhållande till diskurserna (Lenz Taguchi, 2000, s 129).

Som subjekt kan vi inte ställa oss utanför diskursen. I stället är vi beroende av den för att både kunna agera i enlighet med den och göra motstånd mot den. Judith Butler (i Lenz Taguchi, 2000) beskriver subjektets handlande med subjektifikationsprocessen. Ett subjekt är på samma gång konstituerad av de normer, föreställningar och praktiker som det gör motstånd mot. Butler menar att både möjligheten att göra motstånd och att handla finns i det ständiga upprepadet och iscensättandet av diskursen som individen gör (Lenz Taguchi, 2000, s 134). Betydelsen av olika fenomen är inte på förhand given utan kan omförhandlas tillsammans med andra människor i ett sammanhang. Eidevald (2009) skriver att de ständigt närvarande motstridiga diskurserna öppnar för ett handlingsutrymme med andra valmöjligheter (s 60). Genom att tolka vilka val bland olika diskurser pedagogerna som enskilda subjekt gör vill vi undersöka vilken möjlighet pedagogen har att påverka förskolans verksamhet.

3.4 Intersektionalitet och familjpraktiker

Enligt Lykke (2005) är intersektionalitet ett begrepp som är användbart för att undersöka hur sociokulturella hierarkier och maktordningar "intra-agerar" med varandra. Lykke menar att genus, etnicitet, ras, klass, sexualitet, ålder/generation, nationalitet är exempel på kategorier som i växelverkan och genom ömsesidiga processer skapar och förändrar varandra. De diskursivt konstruerade maktordningarna är dynamiska, särskiljande och sammanflätade på samma gång. De är under ständig omförhandling och påverkar oundvikligen varandra. Lykke särskiljer mellan att interagera och att intra-agera, för att betona att det handlar om processer som förändrar kategorierna i själva mötet med varandra (Lykke, 2005, s 8 ff.). Utifrån intersektionalitetsbegreppet blir det inte intressant att exempelvis studera genus isolerat från till exempel etnicitet, ålder eller social bakgrund. Alla kategorier som en människa tillskrivs samverkar i hur individen konstitueras av andra, och också konstituerar sig själv. För vår undersökning erbjuder intersektionalitetsbegreppet en möjlighet att analysera hur kön/genus, ålder, etnicitet och social bakgrund påverkar hur pedagogen förhåller sig till den pedagogiska verksamheten med toddlare.

Intersektionalitetsbegreppet är också användbart för att dekonstruera begreppet "familj". Familj betyder inte samma sak för alla människor utan förstås på en mängd olika sätt på grund av skiftande erfarenheter och olika värdeladdning i ordet. Familjen är inte en fristående enhet i samhället utan samhället finns i familjen och familjen interagerar i samhället, menar Wikström (2007, s 68). I enlighet med Lykkes (2005) definition av intersektionalitet är familjen och samhället involverade i ömsesidigt konstituerande processer, samhället finns i familjen och familjen intra-agerar på samma sätt med samhället. Morgan (i Wikström, 2005) har infört begreppet "familjpraktiker" för att beskriva familjen som begrepp på ett öppnare och mer processbetonat sätt. Wikström (2007) skriver att "familjebegreppet (liksom andra begrepp) i ett mer eller mindre medvetet syfte använts för att etablera en norm från vilken andra familjära företeelser kan ses som mer eller mindre avvikande" (Wikström, 2007, s 69). Familj och barndom är inte universellt giltiga begrepp trots att de ofta har beskrivits utifrån ett västerländskt synsätt på familj och barndom som oproblematiska och naturliga. Relationen mellan barn, familj och samhälle är alltid något som är kulturellt tillägnat (Wikström, 2007, s 69; Sommer, 2005, s 90). Begreppet familjpraktiker är användbart i vår undersökning

eftersom det öppnar upp för en syn på familjer som olika och föränderliga. En del av förskolans uppdrag är att samverka med barnets familj: ”Föräldrarna skall ha möjlighet att inom ramen för de nationella målen vara med och påverka verksamheten i förskolan” (Skolverket, 2006, s 11). Relationen mellan förskola och familj är ömsesidigt påverkande, vilket kan få konsekvenser för hur förskolans pedagogiska verksamhet utformas.

4. Litteraturgenomgång

Förutom de teoretiska utgångspunkterna som vi tagit upp i avsnittet ovan finns det litteratur och tidigare forskning som är relevant för vår studie. Det är litteratur och forskning som handlar om barnsyn, kunskapssyn, förhållningssätt, kvaliteten i förskolan, förskolans organisation och strukturella faktorer som påverkar verksamheten. Dessa aspekter redogör vi för i följande avsnitt.

4.1 Barnsyn och barnsynsfilter

Sommer (2005) benämner vuxnas olika perspektiv på barnet "barnsynfilter". Föreställningar om vad ett barn är och bör vara kan man kalla en barnsyn. Vuxnas olika perspektiv på barn reglerar hur de ser barn, som uppfattas genom ett speciellt filter. Om samma filter har använts i många år blir det svårare att förstå nutidens barn eftersom barnen bedöms utifrån en annan tids normer. Det är därför viktigt att dessa filter och barnsyn analyseras och reflekteras över, menar Sommer (s 83).

De senaste årtiondena har det skett markanta förändringar inom den internationella barnforskningen, skriver Sommer (2005). Stora förändringar av teoriuppfattningarna och ny kunskap från empiriska undersökningar har lett till ett perspektivskifte i forskarnas grundläggande uppfattningar om vad barn är och hur deras utveckling ska förstås. Ett paradigmskifte skiljer perioden före 1960-talet från 1970-talet och tiden efter. De s.k. stora teorierna före och under 1960-talet försökte tolka omfattande sidor av barnets utveckling med hjälp av ett begränsat antal generella principer och lagbundenheter. Barnet sågs som bräckligt, sårbart och som en novis eller inkompetent. Idag är barnforskningens syn på barnet en annan, det talas om barnets relativa resiliens, vilket syftar på barnets förmåga att anpassa sig till olika utmaningar och situationer i livet, och barnet ses som kompetent och aktivt i sin egen utveckling. Universalitet – existens av vissa gemensamma principer för den mänskliga utvecklingen avvisas alltså inte helt idag. Men, menar Sommer, en teori kan inte framställas som giltig i alla tider, för alla människor och i alla samhällen och kulturer (kap 1). Denna åsikt delar Nordin-Hultman (2004) som förespråkar att en syn på barn utifrån ett poststrukturellt perspektiv eftersom det öppnar upp för en vidare syn på barnet. "Barnen är inte på ett speciellt sätt, de blir, på olika sätt i relation till de möjligheter och normer som de olika miljöerna och aktiviteterna utgör" (s 168). Eidevald tolkar Nordin-Hultmans tankar:

Vidare uttrycker Nordin-Hultman (2004) att vi, i stället för att se barn som "kompetenta", kan se barn som multipla subjekt med en mängd olika sätt att vara på i olika situationer. Då blir det inte individers inneboende egenskaper, som exempelvis att vara "kompetent", som avgör vilka vi är. Vi gör oss då, och görs av omgivningen, på olika sätt i olika situationer i ständiga, motstridiga och komplexa processer. Fokus bör då snarare riktas mot idéer (diskurser) om när exempelvis ett barn, av omgivningen och sig själv, anses vara "kompetent" eftersom dessa diskurser kommer att ligga till grund för hur barn konstitueras och konstituerar sig själv som "kompetenta" eller "inte kompetenta" i olika situationer (Eidevald, 2009, s 49).

I samma anda menar Nordin-Hultman (2004) att när det gäller uttryck som "en typisk tvååring" i en kultur kan vara ett barn som ammas och håller sig nära sin mamma, medan det i en annan kultur kan syfta på "ett barn som försöker äta med kniv och gaffel och skala sin potatis i en förskola" (s 38). Ett barn som kallas en typisk tvååring i en tid och en kultur kan i princip ses som ett avvikande barn i en annan tid och kultur (Nordin-Hultman, 2004, s 38).

4.1.2 Pedagogers barnsyn

Johansson (2005), som undersökt förskoleverksamhet för de yngsta barnen (1-3 år) skriver: "En viktig fråga i verksamheten för de yngsta barnen är pedagogers föreställningar om *barnet som person*. Hur barn definieras har betydelse för den omsorg och det bemötande som de får ... Ytterst handlar synsätt på barn om *människosyn* och *respekt*" (s 77). Olika synsätt framkom i undersökningen: en syn på barnet som en medmänniska, dvs. en meningsskapande person med intentioner, behov och intressen som det gäller att respektera, en syn att vuxna vet och avgör vad som är bäst för barnet och en syn att barnets avsikter är irrationella och utan förmåga att erfara och skapa mening (Johansson, 2005, s 77 ff.). Johansson (2005) skriver att barnkonventionen lyfter fram barn som sårbara och som personer med rättigheter. Barn har både rätt att bli lyssnade på men också rätt till beskydd. "Denna dubbelhet visar på problematiken för pedagoger, där det gäller att möta barn som medmänniskor som sårbara och beroende av vuxna, utan att den ena dimensionen utesluter den andra" (s 89).

Johansson och Johansson (2003) kunde i sin undersökning identifiera hur lärares olika barndomsförståelser eller bilder av barnet medförde olika förhållningssätt. Samma lärare kunde många gånger förhålla sig till olika barndomsförståelser i olika situationer, även om de tenderade att mestadels ansluta sig till en specifik förståelse (s 27 f). Persson (1998) skriver att pedagoger i förskolan måste vara medvetna om att de är bärare av ett särskilt sätt att se på barn och barns behov. Synsättet har, enligt Persson, en lång tradition med rötter från förskolans historia och är samtidigt en del av pedagogernas personlighet. Persson menar att pedagogerna kan ha svårt att se förskolan som en *kultur*, istället blir det en *natur* (s 122). Denna tanke finns även hos Lenz Taguchi (1997) som skriver att det inom institutioner som till exempel förskolor skapas en stark tradition, byggd på rutiner och handlingsmönster, som reglerar och begränsar handlingsutrymmet för den enskilda pedagogen. Forskning har visat att pedagoger i förskolan uppvisar mycket likartade handlingsmönster i praktiken, trots att de i intervjuer inte alltid uttrycker en liknande grundsyn på verksamheten (s 13-14). "Det verkar som om redan befintliga handlingsmönster och rutiner så att säga blir förkroppsligade i pedagogen efter en tid i arbete" (Lenz Taguchi, 1997, s 14). För att verkligen få till stånd en förändring av verksamheten krävs att pedagogerna förändrar grunden för sin förståelse (s 14).

4.2 Kunskapssyn och syn på lärande

Förändringarna i synen på barn som har skett de senaste årtionden har också åtföljts av förändringar i synen på kunskap och lärande. Det inkompetenta barnet, novisen, eller "tabula rasa" (det oskrivna bladet) innebar en syn på barns lärande som: "Barnet är ingenting annat än en mottagare som passivt låter miljöns penna skriva in personligheten på livets blad" (Sommer, 2005, s 42). Barnet skulle formas genom fostran (2005). Säljö (2003) skriver om ett sådant behavioristiskt synsätt:

... det inte finns någon anledning att blanda in företeelser som tänkande, reflektion, insikt eller liknande i resonemang när man vill förklara hur människor formas av sina erfarenheter. Människor, liksom andra levande varelser, reagerar på stimuli genom specifika responser, och sambanden mellan dessa skall förstås helt mekaniskt och utan mellanliggande >subjektiva< faktorer som tänkande eller reflektion (Säljö, 2003, s 75).

Synen på barnet som kompetent och delaktig i sin egen läroprocess hör samman med konstruktivismens betoning av kunskap som något som människor aktivt skapar. Kunskap är inte något som finns "som en färdigförpackad storhet som man kan ta till sig" (Säljö, 2003, s 80). Piaget som haft stor inflytande över konstruktivismen eller kognitivismen, och också över pedagogik i förskolan, menade, enligt Säljö, att utveckling är något som kommer inifrån, det handlar om att utveckla förmågor till tänkande och handling som redan finns hos människor i latent form (2003). Kritiken mot kognitivismen riktar sig mot alltför omfattande elev- eller barncentrering och tendensen till en ensidig fokusering på lärandets mentala sida (Dysthe, 2003, s 38).

Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling bygger på en konstruktivistisk syn men lägger största vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte först och främst genom individuella processer. Sociokulturella teorier utmanar det kognitiva synsättet att det skulle finnas en kognitiv kärna i lärandet som är oberoende av kontext och syfte. Enligt sociokulturella teorier är de fysiska och sociala kontexterna där kognition sker en integrerad del av lärandet (Dysthe, 2003). "Hur en person lär och situationen där han lär är således en fundamental del av det som lärs" (Dysthe, 2003, s 42). De senaste decenniernas forskning kring lärande och utveckling i stor utsträckning har inspirerats av Vygotskij och hans idéer att lärande är en funktion av interaktion med andra (Dysthe 2003; Säljö, 2003). "Människan växer upp i en social värld och hennes föreställningsvärld och kunskaper får sin näring i de sätt att tänka, kommunicera och agera som utmärker hennes sociala omgivning" (Säljö, 2003, s 85).

Behaviorismen menar att lärande *är* utveckling, kognitivismen, med Piaget i spetsen, menar att utveckling kommer *före* lärandet och Vygotskij står för en syn på lärandet som något som *medför* utveckling, och att vissa utvecklingsprocesser skulle vara omöjliga utan lärandet (Dysthe, 2003). Samtida med Vygotskij var Bakhtin som utifrån sitt språkfilosofiska tänkande också bidragit till synen på hur kunskap uppstår och utvecklas. Bakhtin beskriver det inre talet, tänkandet, som en inre dialog, ett samtal eller en kamp mellan olika röster som talar utifrån olika positioner. Genom att ingå i dialog med andra röster eller med texter kan man pröva och finna sin egen tyngdpunkt, och endast då kan man *appropriera* den andras ord och den innerst inne övertygande diskursen kan uppstå (Dysthe, 2003, s 105).

4.2.1 Pedagogers kunskapssyn

Johansson (2005) visar i sin undersökning olika perspektiv på barns lärande. I undersökningen finns det pedagoger som ser barn som kompetenta, som delaktiga i sin kunskapsbildning och som har en tilltro till barns förmåga. Pedagogerna förutsätter att barnen har avsikter och förmåga att förstå och göra val. En metod för att stödja barnens lärande är att se och förstå det som barn gör som lärande, pedagogerna observerar och dokumenterar och uppmärksammar barnen på vad de kan och har lärt sig. De här pedagogerna har en konstruktivistisk kunskapssyn med ursprung i Piagets idéer, menar Johansson. Barn lär genom att undersöka, pröva och vara aktiva i omgivning (Johansson, 2005). Barns delaktighet i läroprocesser betonas också i förskolans läroplan:

Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen skall ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande. Förskolan skall ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De skall få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, att handla, röra sig och att lära sig dvs. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska (Skolverket, 2006, s 6).

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) skriver att läroplanen anslår en kunskapssyn som leder till ett visst förhållningssätt till barn och lärande. Utifrån ledtrådarna i läroplanen ska pedagoger i förskolan arbeta med att specificera och konkretisera målen i verksamheten (s 22). Målen är utformade som mål att sträva mot, och de anger riktningen på förskolans arbete (Skolverket, 2005, s 8; Skolverket, 2006, s 7). Detta skiljer förskolans läroplan från skolans läroplan som förutom mål att sträva mot också innehåller mål att uppnå (Skolverket, 2006, s 8). Johanssons studie visar att läroplanen i första hand uppfattas av pedagoger i förskolan som bekräftelse på det arbetet som redan görs, inte att den innehåller någon form av nytänkande, även om det finns exempel på arbetslag där läroplanen bidragit till förändring. Det kan konstateras att det kommer att kräva ett långsiktigt arbete för att verkligen göra läroplanen till ett redskap i verksamheten, skriver Johansson (2005, s 44 f).

Hur lärandet ser ut i förhållande till miljö, sammanhang, andra barn och vuxna analyseras inte i någon större utsträckning av pedagogerna i Johanssons undersökning (Johansson, 2005, s 110). En kunskapssyn som betonar samband och dialog med omvärlden finns i Reggio Emilia och dess

pedagogiska filosofi, menar Dahlberg, Moss och Pence (1999). Här ses barnet som en aktiv och kompetent medskapare av världen och som en medborgare som uppmanas att både tänka och handla själv. De menar att:

Reggio proposes to us a practise permeated with active participation and a reflective culture, which values, but also problematizes, notions of democracy, dialogue and diversity, and which is open to the surrounding world and stands in communication with others (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, s 123).

Reggio erbjuder oss en praktik genomsyrad med aktivt deltagande och en reflektiv kultur, som värderar, men också problematiserar, begrepp som demokrati, dialog och mångfald, och som är öppen till den omgivande världen och står i kommunikation med andra (vår översättning).

Andra pedagoger betonar barns mognad som grund för lärandet, och lyfter fram sin egen betydelse för barns lärande. "De vuxna lär ut och barnet blir den som tar emot kunskapen" (Johansson, 2005, s 111). Pedagogen ska hjälpa barnet att utveckla sina ännu inte utvecklade förmågor. Barn erbjuds aktiviteter när de anses mogna för det. Fokus blir gärna på vad små barn **inte** kan, och verksamheten anpassas efter det. Den teoretiska grunden till detta förhållningssätt är enligt Johansson Piaget och Erikssons stadieteorier (Johansson, 2005, s 117 ff.).

Johansson sammanfattar synen på kunskap och lärande: "Pedagogernas och barnens livsvärldar, deras tidigare erfarenheter och deras upplevelse av det aktuella sammanhanget, det som skall läras och de samspel som sker, får alla betydelse för hur de agerar" (Johansson, 2005, s 131). En utmaning för pedagogerna är att upptäcka och förhålla sig till olika former av kunskap liksom till kunskapens processuella och relationella karaktär, skriver Johansson. Det finns en risk i att pedagogerna betonar barns kompetens utan att problematisera vad kompetens kan innebära. "Det konstruktivistiska perspektiv på kunskap och lärande som alltmer ersätts av ett relativt och kontextuellt perspektiv, kan därmed bli kvar, dolt i en ny språkdräkt – barns kompetens" (Johansson, 2005, s 111). Genom att lägga mest fokus på barns kompetens uteblir synen på lärande som kontextuellt och relationellt.

4.2.2 Omsorg, lärande och trygghet

Svensk förskola har länge strävat efter att förena omsorg och lärande (Johansson, 2005, s 155). I läroplan för förskolan finns bland annat formuleringen: "Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet" (Skolverket, 2006, s 4). Det framgår dock inte i läroplanen hur denna helhet ska bildas. Enligt Johansson (2005) har det i förskolans praxis funnits en föreställning om att förskolan främst ska erbjuda de yngsta barnen omsorg i en trygg miljö (s 156), vilket också påpekas av Pramling (1993): "Ett av de mest använda begreppen då man talar om småbarn på daghem är trygghet. Ofta hör man att barn måste bli trygga för att kunna fungera på daghemmet" (s 25). Johansson (2005) skriver vidare att flera studier har visat att pedagoger i förskolan visat skepsis mot att små barn över huvud taget ska vara i förskolan. I en dansk intervjustudie (från 1999) med småbarnsföräldrar svarade mer än tredjedel av föräldrarna att barn i 0-2-årsåldern bäst tas om hand av sin mamma. Detta kan jämföras med att bara 10 procent svarade detsamma om barn i 3-5-årsåldern, då, när det gällde de lite äldre barnen ansåg föräldrarna i stället att förskolan är bäst (Sommer, 2005, s 97 f). Föräldrarnas inställning kan förstås i samband med den kritik, som Sommer menar, har riktats mot den senmoderna, hårt arbetande, småbarnsfamiljen, och skuldbeläggning av "mödrars arbete och kvinnors förverkligande av en annan samhällsroll än moderskapet" (Sommer, 2005, s 92).

4.3 Kvalitet i förskolan

Skolverket definierar begreppet kvalitet i förskola utifrån hur väl verksamheten svarar mot nationella mål, krav och riktlinjer och andra mål förenliga med de nationella, samt i vilken utsträckning verksamheten strävar efter att förbättras (Skolverket, 2005). Denna definition stämmer överens med Asplund Carlsson, Kärrby och Pramling Samuelssons (2001) beskrivning av tre slag av kvalitet: struktur-, process- och resultatkvalitet. *Strukturkvaliteten* beskriver verksamhetens yttre förutsättningar, dvs. organisation och resurser. Pedagogernas formella kompetens, personaltäthet och barngruppens storlek är exempel på strukturkvalitet. *Processkvaliteten* har att göra med den pedagogiska verksamhetens inre arbete. Fokus är på personalens förhållningssätt, arbetssätt och kvaliteten i samspelet mellan dem och barnen. I processkvaliteten ingår sättet att utforma den pedagogiska miljön (den fysiska utformningen, material, samspel mellan barn och vuxna, mellan barn samt det klimat eller den atmosfär som råder i verksamheten) som enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) speglar pedagogernas professionalitet. *Resultatkvalitet* är det man vill uppnå med det pedagogiska arbetet, vilka mål man har med verksamheten (Pramling Samuelsson m fl, 2001).

I mitten av 1980-talet genomfördes en omfattande undersökning av den pedagogiska verksamheten i relation till strukturella faktorer i daghem och deltidsgupper. Bland annat visade resultatet på skillnader mellan daghem i problembelastade områden och medelklassområden både på strukturell och på pedagogisk nivå. I områden med socialt utsatta familjer var personaltätheten lägre och barngrupperna i genomsnitt något större (Asplund Carlsson m fl, 2001). Resultatet från 2008 års utvärdering av förskolan pekar på att sådana variationer fortfarande finns kvar. Det framgår också att barngruppens storlek främst är ett resultat av ekonomiska prioriteringar, medan upptagningsområdets karaktär har liten betydelse för gruppstorleken. I en utvärdering som Skolverket genomfört 2004 visade det sig att det förekom variationer mellan olika kommuner men framförallt inom kommuner. Förskolor inom samma kommun arbetade ofta under olika villkor, till exempel gällande barngruppens storlek, lokalernas utformning och möjligheter att rekrytera utbildad personal. Förskolor i socialt utsatta områden hade ofta svårare att genomföra uppdraget på ett tillfredsställande sätt. I utvärderingen från 2008 kvarstår dessa variationer i stor utsträckning (Skolverket, 2008).

Johansson (2005) skriver att den pedagogiska verksamheten för de yngsta barnen inte kan förklaras eller beskrivas på ett enkelt sätt. "I stället är det en rik flora av perspektiv, dimensioner och dilemman som framträder i det oupplösliga spänningsfältet mellan det pedagogiska uppdraget, verksamhetens villkor och de processer och möten mellan barn och vuxna som utgör verksamheten" (s 223). Johansson lyfter dock själv fram några aspekter som särskilt betydelsefulla: yttre villkor så som barngruppens storlek, personaltäthet och arbetsuppgifter, pedagogers syn på barnet, pedagogers lärande- och kunskapsyn samt pedagogernas gemensamma mål (Johansson, 2005). Dessa aspekter skiljer sig till viss del från vad ledningsansvariga i kommunerna (chef för utbildningsförvaltningen eller motsvarande) pekar på för att förskolans verksamhet ska hålla en hög kvalitet. De tre faktorer som där framkommer som allra viktigast för kvaliteten är: personalens engagemang, pedagogiskt ledarskap samt personalens utbildning (Skolverket, 2008). Att det finns skillnader i pedagogers och lednings syn på förutsättningar för verksamheten blir tydligt också i Johanssons studie. Pedagoger hänvisar främst till yttre förutsättningar, som tidsbrist, stora barngrupper och brist på personal när det handlar om hinder mot att uppnå målen med verksamheten. Cheferna tar förutom dessa faktorer också upp personalens kompetens och utbildningsnivå som en faktor som påverkar verksamheten (Johansson, 2005, s 43).

Dahlberg m fl (1999) problematiserar ordet 'kvalitet' och menar att det, i likhet med andra begrepp, inte är neutralt utan socialt konstruerat med vissa specifika betydelser. De menar att kvalitetsdiskursen hänger ihop med synen på barnet som ett tomt kärl som måste förberedas för att lära och där läraren stödjer och hjälper barnet framåt i utvecklingen. Det handlar om fördefinierade

resultat och en sådan syn bär spår av tankar från upplysning och modernism (s 87). Att förskolan är involverad i olika sorters uttalanden och bedömningar av experter ser Dahlberg m fl som ett tecken på att människor idag behöver stöd i att hantera den osäkerhet, komplexitet och de ökade risker som finns i samhället. Strävan är inte att förstå förskolan som fenomen utan att bli försäkrade om att förskolan är på ett visst sätt av en expert (s 92). I stället för kvalitetsdiskursen vill Dahlberg m fl framhålla förskolan som plats för meningsskapande. De menar att en sådan diskurs syftar till att deltagarna ska få en djupare förståelse av det pedagogiska arbetet vilket medför en möjlighet att göra en bedömning av det pedagogiska arbetets värde. Här handlar det inte om att sträva efter objektivitet utan istället om personliga bedömningar. Deltagarna, det vill säga pedagogerna, gör bedömningen tillsammans med andra, som en diskursiv handling (s 87).

4.3.1 Pedagogiskt ledarskap

Sedan 1990-talet har ansvaret för förskolan blivit alltmer decentraliserat, till följd av olika reformer. Rektorer har idag ofta stor frihet att besluta om hur man ska använda resurser. Då rektorns ansvar och arbetsuppgifter har utökats har utrymmet för att ägna sig åt pedagogiskt ansvar över verksamheten, ofta lämnats över till personalen (Skolverket, 2008, s 96). Rektorer har idag både ekonomiskt ansvar och personalansvar och de flesta rektorer som deltagit i Skolverkets utvärdering menar själva att mängden arbetsuppgifter innebär att utrymmet för pedagogisk ledning ofta är mer begränsad än vad rektorerna själva önskar. En rektor säger: "Vad jag skulle vilja göra mera, det är ju den pedagogiska ledningen, det tror jag alla säger som har det här jobbet" (Skolverket, 2008, s 27). En majoritet av personalen som intervjuats i utvärderingen är trots det mycket eller ganska nöjda med hur den pedagogiska ledningen fungerar. De flesta som är nöjda hänvisar till att det är bra för att deras rektor finns i "huset", medan de som är missnöjda menar att det delvis beror på geografiskt avstånd och delvis på att rektorn har så många andra uppgifter. En pedagog som deltagit i utvärderingen säger: "Jag tycker det är jättemycket värt att hon finns på plats, då är det enklare än om hon finns i en annan byggnad eller en bit härifrån" (s 27).

4.3.2 Förskolans kvalitet - påverkan på barnen

Asplund Carlsson m fl (2001) skriver att det inte har gjorts så många studier som direkt fokuserar på vilka effekter strukturella faktorer har på små barns vistelse i förskolan. Forskningen har i stället mest handlat om huruvida barnomsorg i offentliga institutioner överhuvudtaget är skadliga för barn. Grunden till denna forskning finns teorier som varit dominerande i framför allt USA om "attachment", eller anknytningsteori, dvs. hur små barn behöver knyta an till vårdnadshavaren – modern (s 53). I och med paradigmskiftet inom forskningen kring barn och barns utveckling har intresset dock övergått till att uppmärksamma kvaliteten i relationen mellan barnet och pedagogerna, och effekterna på barnets utveckling. Forskningen visar att bindningen mellan barn och vuxen snarare beror på kvaliteten i relationen än på tiden som man är tillsammans. Det finns alltså inget stöd för tanken att förskolan generellt skulle ha negativa effekter på barns utveckling (Asplund Carlsson m fl 2001; Sommer, 2005). Enligt Sommer (2005) finns det en idé om att familjen skulle ha tömts på funktioner och att förskola skulle vara ett hot mot familjen. Detta familjecentrerade paradigm tolkar "utlokaliseringen av omsorg och socialisation till en annan instans ... som en uttömning av familjens primära funktion" (s 99). Men Bronfenbrenner visar, enligt Sommer, på att barn kan må bra av att inte varje dag och hela tiden vara i den senmoderna emotionspräglade kärnfamiljen. Familjen och förskolan har viktiga komplementära funktioner för barnets utveckling:

Familjen är först och främst betydelsefull inte bara för att den är en arena för aktiviteter, utan för att de människor som är involverade i dessa är tokiga i varandra. Och detta är helt oundgängligt för barns utveckling. Med det är också väsentligt för barns utveckling att vara tillsammans med människor som inte är lika tokiga i dem, eftersom detta ger barnet möjlighet att börja uttrycka vem han eller hon är och göra saker som han eller hon har lust att göra (Bronfenbrenner i Sommer, 2005, s 100).

En sammanfattning av en rad internationella undersökningar pekar på att förskolan generellt sett både är utvecklande och har ett positivt inflytande på barn. Förskolan kan precis som familjer i

princip vara bra uppväxtarenor, men båda miljöerna kan påverkas negativt av belastningar (Sommer, 2005). Skolverket (2005) lyfter fram låg personaltäthet och stora grupper som faktorer som har negativa effekter framför allt när det gäller de yngsta barnen eftersom de är beroende av täta och stabila vuxenkontakter som de kan knyta an till. "Om de yngsta barnen utsätts för alltför många relationer uppstår stress vilket i sin tur kan påverka deras inlärningsförmågor långt upp i åldrarna. Det är därför nödvändigt att grupper, där flertalet av barnen är under tre år, är mindre än grupper med äldre" (Skolverket, 2005, s 16). Skolverket menar vidare att det inte finns belägg för att det skulle finnas någon gruppstorlek eller personaltäthet som är den optimala i alla sammanhang. Förutsättningarna varierar från grupp till grupp och från tid till annan. Enligt Asplund Carlsson m fl (2001) är riktmärket dock en gruppstorlek på runt 15 barn att föredra, för att barn ska utvecklas på ett optimalt sätt. Men när det gäller de yngsta barnen anses de ha behov av att ingå i ännu mindre grupper än så för att få sina behov tillgodosedda (s 16).

4.3.3 Samspel, arbetssätt och utveckling

Asplund Carlsson m fl (2001) lyfter fram forskning som pekar på att olika grupper med samma personaltäthet men med olika arbetssätt uppvisar stora skillnader avseende samspelsmönster och innehåll i verksamheten. Samspelet hos personalen är en viktig faktor för kvaliteten, enligt denna forskning (s 72). Forskningen som redovisas pekar också på att en aktiv föreståndare som pedagogisk ledare leder till att personalen är mer nöjd med sin arbetssituation och också mer samstämmig i synen på mål och arbetssätt. Det är inte barngruppens storlek i sig som avgör kvaliteten, utan samstämmighet mellan ledning och personal, samt inom arbetslaget, om hur arbetet ska bedrivas (s 73). I Skolverkets utvärdering poängteras också vikten av samstämmighet och att kompetensutveckling får mest effekter om flera från samma förskola eller avdelning deltar eftersom "de får gemensamma erfarenheter och idéer som de tillsammans kan omsätta i arbetet" (Skolverket, 2008, s 29).

Hargreaves (i Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004) kopplar dagens lärares situation till den samhällseliga förändring vi är mitt i, och som skolan också är en del av. För lärarens del innebär det en dragkamp mellan att verka i ett samhälle präglad av modernitet och samtidigt förhålla sig till det nya postmoderna. Skolan kan ses som en organisation med starka strukturer samtidigt som skolan ständigt påverkas av snabba förändringar, högt tempo och komprimering av tid och rum. "Läraren pressas genom detta förhållande till att förhålla sig till det 'nya' samtidigt som hon befinner sig i det 'gamla'" (s 45). I den nya tiden förväntas läraren vara aktiv och utveckla ett reflekterande arbetssätt, som ska gynna utvecklingen av hela verksamheten. Det kräver både tid och plats för möten. Det är lärarens erfarenheter och kunskaper som ses som betydelsefulla i utformningen av verksamheten. Det finns en stark tilltro till att läraren med sina kunskaper kan utforma verksamheten på bästa sätt. Det ställer krav på nya former av samarbete, och att i arbetslaget tillsammans tolka mål och tillsammans organisera och utforma verksamheten, skriver Folkesson m fl.

Skolors förbättringsarbete kan beskrivas som ett arbete som går igenom ett antal faser (Folkesson m fl, 2004). *Initieringsfasen* ska ge lärare möjlighet att förstå det som ska sättas igång. Fasen präglas av dialog mellan ivriga förespråkare och de som är motståndare, studiebesök och litteraturseminarier. Denna fas kan ta ganska lång tid, kanske upp till två år, innan de flesta förstår vad det är man ska göra och vad det betyder för den egna situationen. Nästa fas är *implementeringen* eller *igångsättningsfasen*, då man fortsätter och prövar det nya och byter erfarenheter med varandra. Det är när man verkligen ska försöka få det nya att fungera som problem kan uppstå. Motståndarna kämpar för en återgång till gamla rutiner. Fasen som både är energislukande och kritisk behöver både tid och stödjande funktioner. Efter följer *institutionaliseringsfasen* som innebär att det som prövats nu ska kunna fungera rutinmässigt och som en naturlig del av det vanliga arbetet. Det är viktigt, menar Folkesson m fl att inte ge upp utan att räkna med att förändringar kan ta upp till fem, sex år. Skolverkets utvärdering av

utvecklingsprojekt visar att en avgörande förutsättning för att erfarenheterna från projekten lever vidare är förankringen i initieringsfasen, att det är skolledning och lärare som från början tillsammans formulerar arbetet och målen med det.

Förändring och förbättring kan endast åstadkommas av pedagogerna själva. Den kanske allra största utmaningen är därför att våga lita den samlade kunskap som finns på den egna arbetsplatsen. Där finns grunden för inventeringsarbetet. Där finns behoven och idéerna. Och där finns också kunskaperna att förändra och förbättra. Inspiration kan komma utifrån! Idéer kan födas via studiebesök och litteraturstudier. Men förmågan och kraften att genomföra förändringar som behövs och som består finns endast hos de verksamma personerna själv (Folkesson m fl, 2004, s 144).

När projekt inte blir som man har tänkt sig pekar man ofta på att någon eller några inblandade inte har varit tillräckligt insatta i projektets innebörd eller att någon inte varit tillräckligt angelägen om att det skulle genomföras. Pedagogerna upplever ofta då att de inte har fått vara med och bestämma innehåll och utformning av utvecklingsprojektet. De menar att det är skolledningens idéer och att de mer eller mindre har beordrats att delta, de inte haft något val (Folkesson m fl, 2004, s 134).

5. Metod och genomförande

I följande avsnitt kommer vi att beskriva hur hermeneutiken, livsvärldsteorin och diskursbegreppet har använts som metod i undersökningen. Vidare kommer urval, undersökningsgrupp, datamaterial (observationer och intervjuer), etiska ställningstaganden, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet att beskrivas.

5.1 Hermeneutiken som metod

Hermeneutiken kan ses som metodlära för tolkning av meningsfulla fenomen, men också som syftande till att beskriva de villkor som gör det möjligt att förstå meningar. Vi använder hermeneutiken eftersom vi försöker tolka och förstå både pedagogernas språkliga utsagor likväl som deras handlingar. De strukturella aspekterna, som kan ses som resultatet av mänskliga aktiviteter, är också fenomen som vi vill tolka och förstå.

En viktig aspekt inom hermeneutiken är hur man som forskare ska förhålla sig till det som kallas *dubbel hermeneutik*. Vårt sätt att förhålla oss till detta är att använda oss av livsvärldsteorin och begreppen diskurs, makt och subjekt för att analysera våra informanternas utsagor och handlingar.

Vikten av *förförståelsen* är en grundtanke inom hermeneutiken. Den bakgrund, eller vår förförståelse, som vi tolkar materialet utifrån består dels av de teorier som vi utgår ifrån och dels de tidigare kunskaperna om förskoleverksamhet och toddlare som vi har.

En annan viktig aspekt inom hermeneutiken är den *hermeneutiska cirkeln/spiralen*. För att förstå fenomenet, delen, måste också helheten förstås. För oss betyder det att vi strävar mot att förstå både helheten, sammanhanget, och delarna, och hur de påverkar och förutsätter varandra. Genom att använda oss av både observationer och intervjuer har vi försökt att få med båda delar, så långt det är möjligt. De aspekter och teman som vi tar upp i vårt resultat kan ses som de delar som tillsammans bildar helheten - verksamheten för toddlare. Förskolorna beskrivs och analyseras så långt det är möjligt och så som vi har uppfattat dem, baserat på observationer och intervjuer med pedagoger och rektorer.

5.2 Urval

Den kvalitativt inriktade studien skiljer sig från den kvantitativt inriktade genom sättet att hantera urvalsförfarandet. Kvalitativa studier har ofta ett mindre och inte sällan riktat urval, i enlighet med

studiens syfte. Detta för att kunna gå mer på djupet med materialet (Månsson, 2000, s 96). Då syftet var att undersöka verksamhet för toddlare var det nödvändigt att välja förskolor där det finns toddlare. Eftersom syftet var att undersöka vad som påverkar enskilda pedagogers förhållningssätt gentemot toddlare, så som det blir synligt i hur verksamheten organiseras gentemot toddlare, och vad som påverkar hur verksamheten organiseras valdes två förskolor som båda är relativt nystartade. Vi hade en tes (utifrån vår förförståelse) att pedagogerna då har fått möjlighet att vara med från början och organisera verksamheten och kanske har haft ett större inflytande över hur den utformats, än om förskolan hade funnits länge.

Kontakten med förskolorna gick till som så att vi lämnade brev (se bilaga 1) till förskolornas rektorer som vidarebefordrades till pedagogerna. Därefter ringde vi upp rektorerna och fick namn på de pedagoger som vi skulle kontakta. Vi var i kontakt med ytterligare en rektor och förskola, men där fanns inget intresse från pedagogernas sida att vi skulle göra vår studie hos dem. Vi lämnade via pedagogerna brev till föräldrarna (se bilaga 2) på den berörda hemvisten/gruppen för godkännande av att vi skulle genomföra observationer där deras barn kunde ingå.

5.3 Undersökningsgrupp

Vår undersökningsgrupp består av två förskolor i en stadsdel i Göteborgs Stad. På den ena förskolan finns ca 50 barn indelade på tre hemvister. Vi har observerat en av hemvisterna där det arbetar tre pedagoger (dock var bara två närvarande under observationerna och intervjuerna, en barnskötare och en förskollärare) och där det går 14 barn i åldrarna 1-4 år. På den andra förskolan går ca 100 barn indelade på tre avdelningar, varav varje avdelning är indelad i tre grupper. I den gruppen som vi har observerat går 10 barn i åldrarna 1-3 år och arbetar två pedagoger (en barnskötare och en förskollärare). Alla som arbetar i barngruppen på förskolan benämns i uppsatsen ”pedagoger”, då vårt syfte inte är att visa på skillnader mellan olika yrkeskategorier som arbetar i barngruppen, eftersom de oftast utför samma arbetsuppgifter och ofta har samma möjligheter att påverka verksamheten. Vi har också intervjuat två rektorer och de benämns just rektorer eftersom deras arbete skiljer sig från pedagogernas.

5.4 Datamaterial

Insamlingen av datamaterial har gjorts med hjälp av observationer på förskolorna och intervjuer med pedagoger och rektorer på förskolorna.

5.4.1 Observationer

I metodlitteratur talas ofta om etnografisk metod eller fältundersökning i samband med direktobservationer, vilket innebär att de syftar till att söka kunskap om människor och sociala grupper i deras naturliga sammanhang. Observationer kombineras oftast då med intervjuer eller fotografering. Direktobservationer lämpar sig särskilt väl när man t ex vill observera sådant som är så självklart för människor att de inte tänker på att berätta om det i intervjuer, men också när man misstänker att diskrepansen är stor mellan vad människor säger och vad de faktiskt gör (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007, s 344). I vår studie har vi sett observation som en metod att få syn på om tankarna bakom en verksamhet kommer till uttryck i handlingar, och i så fall hur, eller om de inte gör det. D.v.s. undersöka om det finns en diskrepans mellan vad som sägs och görs. För oss är det också en metod att synliggöra vilka yttre aspekterna som påverkar verksamheten i de vardagliga rutinerna.

Esaiasson m fl (2007) talar om sex olika faktorer som är nödvändiga att ta hänsyn till vid en observationsstudie: Karaktären på deltagandet: *passivt - aktivt*, längd på kontakt: *en kort stund - flera år*, inslag av manipulation: *obefintligt - dominerande*, öppenhet med avsikten: *dold - total kännedom*, konstruktionen av miljön: *naturlig - artificiell*, datainsamlingen: *standardiserad - öppen* (s 346). Vi har strävat mot ett passivt deltagande under observationerna. Vi har observerat under ett fåtal dagar. Vi har strävat mot så obefintlig manipulation som möjligt från vår sida men är medvetna

om att vår närvaro trots det indirekt har påverkat pedagogerna. Vi har varken varit helt öppna med vår avsikt eller helt dolt den. Då vi har strävat mot att påverka pedagogerna och verksamheten så lite som möjligt har vi inte velat att pedagogerna skulle känna sig stressade eller oroliga över vår närvaro. Därför har vi berättat om vår avsikt att studera verksamheten som helhet och förutsättningar för den, men inte sagt så mycket om att vi studerat pedagogernas förhållningssätt. Vi ville minska risken för ”tillgjort” beteende från pedagogernas sida. Miljön har varit helt naturlig då vi enbart gjort observationer i förskolans miljöer. Datainsamlingen var varken helt standardiserad eller helt öppen. Vid observationerna fördes fritt löpande anteckningar, men vi hade i förväg ett observationsschema med särskilda aspekter och teman som vi skulle studera. Det var en avgränsning som var nödvändig eftersom vi genomförde observationer vid ett fåtal tillfällen och behövde ha ett fokus från början för att inte få för mycket ”tomt” material.

Vi valde att genomföra observationer vid två tillfällen på vardera förskola (se bilaga 3). Observationerna genomfördes under förmiddagen samt en eftermiddag på den ena förskolan. Anledningen till att det blev en extra eftermiddag på den ena förskolan var att vi inte hade observerat någon utevistelse på den förskolan tidigare och vi ville få en uppfattning om hur den verksamheten såg ut. Vi valde att observera intensivt under den tid vi befann oss på förskolan, för att få med så mycket som möjligt av verksamheten.

Vi hade i förväg skrivit ett observationsschema (se bilaga 4) för att veta vad vi skulle titta särskilt på. En pilotobservation gjordes på den ena förskolan innan vi gjorde de verkliga observationerna, för att testa observationsschemat och få en uppfattning om hur observationen skulle gå till rent praktiskt för oss själva.

Vi var båda närvarande under observationerna för att kunna följa en större del av händelser och aktiviteter. Ibland följde vi båda två samma händelse, ibland delade vi på oss (för att till exempel kunna följa händelser i olika rum). Vi växlade också mellan att ibland följa en pedagog och observera händelser runt pedagogen, och ibland följa någon av todlarna för att följa händelserna runt barnet. Att både pedagoger och barn på båda förskolorna under större delen av tiden vistades på ganska liten yta gjorde det lättare för oss att se hela händelseförlopp. För observation av rum och material fotograferade och antecknade vi vid tillfälle då barnen inte vistades i rummen.

5.4.2 Intervjuer

Valet att använda kvalitativ intervju som metod för insamling av material kändes helt självklart för oss eftersom en kvalitativ studie är rimlig om man är intresserad av att försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster (Trost, 2005, s 14). Intervjuerna har varit ett sätt för oss att höra pedagogerna uttrycka sina tankar kring barn och kring sin verksamhet. Esaiasson m fl (2007) skriver att man vid samtalsintervjuundersökningar arbetar med problemformuleringar som handlar om synliggörande, hur ett fenomen gestaltar sig (s 284). Samtalsintervjun är en god metod "när vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld" (Esaiasson m fl, 2007, s 285), vilket är just vad vi har syftat till. Vi hade i förväg skrivit ett intervjuschema med frågor som vi testade vid varsin pilotintervju med pedagoger från helt andra förskolor, detta för att testa våra frågor. Efter pilotintervjuerna skrevs frågorna delvis om till det schema vi sedan använde vid de verkliga intervjuerna (se bilaga 5). Ett val vi gjorde var att lägga bakgrundsfrågorna sist, eftersom vi ville låta innehållsfrågorna ta mer plats. Trost (2005) skriver att man vid kvalitativa intervjuer inte ska ha frågeformulär med i förväg formulerade frågor, utan istället ska man låta den intervjuade styra ordningsföljden i samtalet. I stället för färdiga frågor kan man ha en lista över frågeområden (s 50). Vi har använt vårt intervjuschema som en slags grund för intervjun men har inte följt det i detalj. Utöver vårt intervjuschema utgick vi också ifrån observerade fenomen i intervjuerna. Ett separat intervjuschema (se bilaga 6) användes vid intervjuerna av rektorerna eftersom innehållet då delvis skilde sig från intervjuerna med pedagogerna.

Vår ursprungliga tanke var att intervjua pedagogerna en och en eftersom vi ville höra vilka åsikter, tankar och idéer varje individ uttrycker enskilt, utan påverkan av kollegor i intervjusituationen. Trost (2005) skriver att man helst ska undvika gruppintervjuer då det kan bli lite komplicerat. En tystlåten person kan bli väldigt tyst och en språksam person tar lätt över (s 46). Men då pedagogerna som vi intervjuade är ovana att bli intervjuade ville vi tillmötesgå deras önskningar och eftersom en pedagog inte ville intervjuas ensam valde vi att göra två enskilda intervjuer på den ena förskolan och en gruppintervju med två pedagoger på den andra (se bilaga 3). Vid gruppintervjun deltog vi därför båda två för att kunna komplettera varandra i intervjusituationen. Likaså var vi båda närvarande vid intervjuerna av rektorerna eftersom de är mer vana att bli intervjuade. Trost (2005) skriver att vid intervjuer av positionsinnehavare kan det vara lämpligt med två intervjuare (s 46). På den ena förskolan arbetar egentligen tre pedagoger men då den tredje pedagogen var frånvarande under de dagar vi befann oss på förskolan valde vi att inte intervjua henne. Efter att ha genomfört våra observationer och våra intervjuer insåg vi att det fanns en lucka i informationen. Pedagogerna kunde inte ge svar på alla frågor kring de strukturella faktorerna utan hänvisade ofta till sin rektor. Därför valde vi att även intervjua rektorerna på båda förskolorna.

Fyra av fem intervjuer med pedagogerna genomfördes i personalrummen på förskolorna, dels av praktiska skäl (intervjuerna genomfördes på raster eller direkt efter arbetstid) och dels av det skälet att pedagogerna skulle känna sig trygga i miljön där intervjun genomfördes. En intervju genomfördes i hemvistens ena rum, som var tomt eftersom barnen låg och sov. En rektor intervjuades i sitt arbetsrum, medan den andra rektorn på grund av ljudstörningar på kontoret intervjuades i ett rum inne på en förskoleavdelning. Alla intervjuerna spelades in, men vid en intervju tog inspelningen slut vid slutet av intervjun och intervjuaren övergick då till att anteckna.

5.4.3 Analys av datamaterialet

Alla observationsanteckningar har skrivits ut på dator och vi har således gjort våra analyser av observationerna utifrån dessa utskrivna observationsanteckningar. De inspelade intervjuerna har också skrivits ut, ordagrant. Både observationsanteckningarna och intervjuerna har behandlats som och analyserats som text, precis som vilken annan litteratur som helst.

Genom att läsa både observationsanteckningar och intervjuutskrifter som helheter, och genom att diskutera dessa med varandra, har vi hittat de aspekter i materialet som vi förstår som mest betydelsefulla. I analysen av materialet har vi funnit de personliga och de strukturella aspekterna och inom dessa har vi sedan funnit de mest centrala teman och underteman.

Vi har inlett analysarbetet med att göra beskrivningar och analyser utifrån våra helhetsintryck av materialet (de två förskolorna). Därefter har vi gått in på delarna och identifierat de olika aspekter som har framstått som särskilt betydelsefulla i vårt material. I beskrivningarna av helhetsintrycket har förskolan som en gemensam livsvärld blivit synlig, där olika personer, vuxna och barn, tillsammans skapar mening och där verksamheten präglas av personerna som är i den.

5.5 Etik

När vi kontaktade förskolorna som skulle ingå i vår undersökning blev de garanterade anonymitet i den slutgiltiga texten. Vi har därför fingerat så väl förskolornas, hemvisterna/gruppernas, pedagogernas som barnens namn.

Under genomförandet av undersökningen har vi varit tvungna att ta ställning till flera etiska dilemman. Ett sådant har inträffat under observationerna då vi har blivit medvetna om det svåra i att ställa sig utanför verksamheten som icke-deltagande observatör. Barnen i verksamheterna som vi har studerat har reagerat på vår närvaro och vid flera tillfällen försökt ta kontakt genom att komma och sätta sig nära, heja eller frågat något. De har också vänt sig till oss för att få hjälp med något, som att lägga upp något på sitt fack eller öppna en dörr. Vi har också observerat konfliktsituationer mellan barn som vi upplevt har varit svåra att inte ingripa i. Men eftersom vi hade bestämt oss för att försöka påverka verksamheten så lite som möjligt med vår närvaro har vi i alla dessa situationer som uppstått försökt att inte besvara barnens kontaktsökande och inte ingripa i de situationer som har uppstått. Vid något tillfälle har vi ändå tvingats till ingripande då det handlat om barns säkerhet. Ett barn (inte något av de barn vi observerade utan ett barn från en annan hemvist) var vid ett tillfälle på väg att klättra över staketet runt förskolans gård och då uppmärksammade vi pedagogerna på detta.

Det har också uppstått dilemman när pedagogerna ibland har inlett samtal med oss under observationerna. Vi hade önskat att vi hade kunnat göra observationer under så lång tid att vi blivit ett mer "naturligt" inslag i verksamheten, men tyvärr har vi inte haft den tiden. Om vi hade haft den möjligheten hade vi också kunnat besvara barnens närmanden på ett annat sätt. Då hade vi kunnat genomföra mer deltagande observationer. Det har känts jobbigt att näst intill ignorera barnen, men vi ville inte att barnen skulle se oss som lekkamrater eller lärare de kunde vända sig till då detta har påverkat händelserna vi ville observera för mycket.

Ett annat dilemma vi fick ta ställning till var det att en av pedagogerna på den ena förskolan inte ville bli intervjuad ensam. Vi valde då att intervjua två pedagoger tillsammans, eftersom vi tyckte det var viktigare att vi fick höra båda pedagogernas röster även om det var vid samma intervju än att genomföra enskilda intervjuer och då bara fått intervju med en av dem.

Ett annat dilemma vi upplevde var att det kändes som vi blev någon slags budbärare mellan personal och rektor. Vi hade fått viss information från pedagogerna som vi kände var relevanta att lämna vidare till rektorn för att få höra rektorns synpunkter på, men kände samtidigt att vi då "lämnade ut" pedagogerna. Men eftersom alla inblandade var medvetna om syftet med vår undersökning - att vi skulle dokumentera deras ord och handlingar - fick vi se det som ett godkännande av att vi hade frihet att hantera informationen som vi önskade. Vi nämnde dock inga namn i sådana sammanhang.

Vi har också fått hantera ett etiskt dilemma i vår hantering av intervjuer och observationer. Vid kvalitativ textanalys handlar det om att visst innehåll är mer intressant än annat (Esaiasson m fl, 2007, s 237). Det innebär att vi, utifrån vår tolkning av vad som är mest intressant, har gjort urvalet i materialet. Så som vi tolkar det är inte nödvändigtvis så som det har menats av den som uttryckt sig eller agerat. Då vi använt oss av en hermeneutisk forskningsansats är det vår tolkning som här blir i fokus. Det var viktigt för oss att spela in och skriva ut intervjuerna ordagrant och återge citat så exakt som möjligt för att den som uttalat sig ska känna igen sina egna ord. Däremot är urval och klippning i citat gjorda utifrån vår tolkning. All klippning i citat har gjorts enbart i syfte att öka förståelsen för läsaren och för att fokusera det som vi anser av vikt i det aktuella citatet. Vår förhoppning är att alla som deltagit i studien ska känna sig rättvist behandlade.

I så väl utskrift av citat som i beskrivningarna av de olika förskolorna har det varit ett etiskt

dilemma att beskriva så detaljerat som möjligt utan att igenkänningen av förskolor, pedagoger och rektorer ska blir för stor. Eftersom sammanhanget och helheten är relevant för vår undersökning vore det fel att "byta plats" på pedagoger eller blanda beskrivningarna av förskolorna med varandra för att minska igenkänningen. Vi har försökt att skriva på ett sådant sätt att förskolorna, för en utomstående, inte ska vara möjliga att känna igen.

5.6 Validitet och reliabilitet

Idéerna om båda validitet och reliabilitet härstammar från kvantitativ metodologi, och vid kvalitativa studier blir dessa begrepp något annorlunda, skriver Trost (2005, s 113). Månsson (2000) som precis som vi har gjort en kvalitativ undersökning genom observationer skriver: "Frågan om validitet vid kvalitativa undersökningar är mycket komplicerad och intressant. Validitetsresonemanget måste vid denna typ av undersökningar kopplas till epistemologiska och filosofiska frågor. Vad är kunskap? Finns det något objektivt sant eller falskt? Vad är forskningens syfte?" (s 130). Svaren på dessa frågor kan antingen lyda: Ja det är möjligt att uppnå objektiv kunskap genom användande av rätt metoder, eller: Nej, det är inte möjligt att nå objektiv kunskap därför att den enda för människan tillgängliga kunskapen är subjektiv och relativ (Månsson, 2000, s 130). Eller som Mac Naughton (2005) skriver: Det finns ingen sann kunskap utan kunskap och sanning är alltid partiell, situerad och lokal. Att kunskap kan uppfattas som sann, beror på det som Foucault kallar sanningregimer (s 22 f). Den kvalitativa forskningens epistemologi ligger närmast det sistnämnda svaret, det finns ingen objektiv kunskap, och att forskaren som subjekt då har valt studieobjekt utifrån intresse, förförståelse och kunskaper och erfarenheter, och subjektiviteten får här ses som något positivt (Månsson, 2000, s 130). Det kan ställas mot den skepsis mot kvalitativa studier som ofta brukar påpeka att forskarens tidigare erfarenheter har så stor inverkan på hur materialet förstås att det är omöjligt att tänka hur materialet skulle förstås av personer med andra erfarenheter (Esaïasson m fl, 2007, s 251). Esaïasson m fl skriver vidare att problemet med forskarens tidigare erfarenheter inte är ett unikt problem för kvalitativa studier, utan något som gäller all samhällsforskning.

Hermeneutisk forskning innebär just att studien inte kan upprepas, på samma sätt av en annan forskare med samma resultat, så som intersubjektivitetskriteriet kräver. Forskningen är bunden till situation och sammanhang, och till forskaren. Därför är det av vikt att redovisa vilka vi som forskare är och vilken förförståelse vi har, för att läsaren ska kunna göra en bedömning av vårt material utifrån detta. Att vi själva är lärarstudenter och har stor inblick i förskolans verksamhet bidrar naturligtvis till en förförståelse som både är en hjälp för våra tolkningar, men som också kan bli ett problem då vissa saker kanske tas för givna. Som lärarstudenter är vi naturligtvis också präglade av den, eller de, diskurser som råder på Universitetet. Samtidigt är vi båda småbarnsföräldrar och har därför också med oss den förförståelsen vid våra tolkningar. Redan innan vi börjar vår undersökning har vi kunskaper om förskoleverksamhet utifrån flera perspektiv, som studenter, som lärare och som föräldrar. Det är utifrån dessa, våra personliga, förförståelser som vi tolkar vårt material.

Ett sätt att öka tillförlitligheten vid kvalitativa studier är att använda flera metoder för att få svar på sina frågor (Månsson, 2000, s 130). Genom att komplettera våra observationer med intervjuer har vi ökat validiteten för vår undersökning.

Vi har också ökat validiteten genom att vi båda har varit närvarande vid alla observationer (förutom pilotobservationen och eftermiddagsobservationen på den ena förskolan, som vi på grund av praktiska skäl var tvungna att genomföra med endast en av oss närvarande). Vi har skrivit ut intervjuerna ordagrant och använt oss av den utskrivna texten vid analysen. Det ökar reliabiliteten då tolkningar av materialet är gjorda utifrån det som faktiskt har sagts vid intervjun. Genomförandet av intervjuerna gick inte helt enligt våra ursprungliga planer. Från början var vår tanke att vi skulle intervjua en pedagog var på vardera förskola. Detta för att utnyttja att vi är två olika personer som

uppfattar saker på olika sätt, kanske ställer olika följdfrågor och "styr" samtalet i olika riktningar. Vi tänkte att det skulle varit ytterligare ett sätt att öka validiteten. Vi ville utnyttja att vi eventuellt skulle få två något skilda uppfattningar av varje förskola. Tyvärr blev det inte så, dels för att det blev en gruppintervju med två pedagoger på den ena förskolan, och dels för att det av praktiska skäl inte löste sig så att vi kunde göra varsin intervju på den andra förskolan. Eftersom Sara fick göra båda intervjuerna med pedagogerna på den ena förskolan, fick Anna huvudansvaret för de övriga intervjuerna, även om vi båda var närvarande. Vi har dock båda genomfört alla observationer (förutom pilotobservationen) och diskuterat våra uppfattningar av både observationer och intervjuer med varandra. Vår uppfattning är att det därför inte är av någon avgörande vikt vem av oss som har genomfört intervjuerna. Även om vi så klart är medvetna om, att det utifrån en hermeneutisk forskning, är betydelsefullt vem man som forskare är och utifrån vilka förförståelser man gör sina tolkningar, också i intervjusituationen.

Vid intervjuerna ställde vi vissa frågor utifrån vad vi hade observerat, vilket också var ett sätt att få vår tolkning bekräftad av pedagoger och rektorer. Månsson (2000) skriver just att ett sätt att öka tillförlitligheten med en studie är att använda sig av medbedömare för att undersöka samstämmigheten i olika bedömningar (s 131).

Ett problem uppstod tidigt kring vårt ursprungliga syfte med vår undersökning, då vi först hade som avsikt att undersöka ettåringar i förskolan. Men eftersom vi har genomfört vår undersökning under vårterminen, och de flesta ettåringar börjar förskolan på höstterminen, var barnen på förskolorna nu närmare två än ett år. Ett sätt för oss att hantera detta var att vi en bit in i arbetet skiftade fokus mot *toddlare*, vilket innebär ett- och tvååringar. Denna skiftning gjordes eftersom vårt material inte stämde helt med vårt (ursprungliga) syfte att undersöka ettåringar. På grund av "bristen" på ettåringar observerade vi så väl ett- som tvååringar, och de barn som vi först kallade ettåringar var betydligt närmare två än ett år. Men vid de inledande intervjuerna benämndes fortfarande barnen ettåringar (ibland ett och två-åringar) och därför finns ibland i intervjusvar formuleringar kring ettåringar specifikt. I intervjuerna har pedagogerna pratat om både ettåringarna specifikt, men också ett- och tvååringarna. Begreppet *toddlare* har dock kommit in i ett senare skede. Utifrån detta har vi funderat på hur väl vårt syfte (när vi ändrade till *toddlare*) stämmer med vad vi egentligen har undersökt, och med vårt resultat. Men då vi vid observationer studerat barnen som ingår i just gruppen *toddlare*, och även vid intervjuer pratat om både ett- och tvååringar anser vi att det finns en överensstämmelse mellan syftet och resultatet.

5.7 Generaliserbarhet

Johansson (1999) skriver att begreppet generaliserbarhet i kvalitativa studier har en annan innebörd än i undersökningar där man med utgångspunkt i stora underlag vill uttala sig om förekomst och fördelning av det man studerar. Generaliserbarhet för kvalitativa studier handlar istället om att de kunskaper eller teorier om förhållanden som man utvecklar istället kan tjäna som allmänna kunskaper för det aktuella området. Det innebär inte att man uttalar sig om att förhållandena är på samma sätt, utan att kunskapen är värdefull och giltig i liknande sammanhang (Johansson, 1999, s 101). För vår del innebär detta att vi inte kan eller vill generalisera alla detaljer i resultatet av vår studie till att gälla för alla förskolor, pedagoger och rektorer. Däremot menar vi att det finns en generaliserbarhet i förhållandet mellan Det personliga och Det strukturella. Den ömsesidiga påverkan mellan dessa aspekter finns i alla förskoleverksamheter, även om den naturligtvis ser olika ut.

6. Resultat och analys

I följande avsnitt kommer vi att redogöra för vårt resultat och analysera det utifrån vårt syfte att förstå två aspekter som påverkar den pedagogiska verksamheten med toddlare: Det personliga och det strukturella.

Vår första frågeställning: vilka diskurser kan spåras i pedagogers tankar om toddlare och förskoleverksamhet, hör samman med aspekten "Det personliga" och besvaras i resultatet genom tolkning av pedagogernas uttalanden i intervjuer och handlingar i observationer utifrån de olika teman som har identifierats.

Vår andra frågeställning: vilka strukturella aspekter möjliggör eller omöjliggör att pedagogers tankar kan förverkligas i verksamheten, hör samman med aspekten "Det strukturella" och besvaras i resultatet på liknande sätt genom tolkning av olika strukturella teman som uppfattas ha betydelse för verksamheten med toddlarna. Med strukturella aspekter menas sådant som är utanför den enskilda informanten, men som ändå påverkar hur informanten tänker om och agerar i verksamheten.

Då helheten och delarna både påverkar och förutsätter varandra är det inte möjligt att dra några skarpa gränser mellan varken olika aspekter eller olika teman. I uppsatsens avslutande diskussion (se s 43 f) diskuteras sambandet mellan de olika aspekterna, de personliga och de strukturella, mer ingående. Där diskuteras också vilka konsekvenser resultatet får för förskoleverksamhet med toddlare. Vår analys avser inte att vara heltäckande, vi tar inte upp samtliga aspekter som kan tänkas påverka förskolans verksamhet. Vi har gjort ett urval baserat på det som har framstått som särskilt viktigt under intervjuer och observationer.

Närmast kommer en presentation av olika teman inom aspekterna 'Det personliga' och 'Det strukturella'. Därefter kommer en kort presentation av de två förskolorna och sedan följer resultatet och analysen av hela materialet.

6.1 Aspekter: Det personliga och Det strukturella

Det personliga rymms inom tre teman:

Tema: Personliga tankar om toddlare

Inom detta tema fokuseras vad som karaktäriserar de olika informanternas personliga tankar om toddlare och hur det blir synligt i verksamheten. Inom temat finns underteman som fokuserar särskilt: *Toddlaren, Intersektionalitet, Toddlares lärande, Tydlighet.*

Tema: Strävan mot trygghet/lugn

Inom detta tema fokuseras informanternas strävan mot en trygg och lugn förskoledag för toddlarna. Inom temat finns underteman som fokuserar särskilt: *Trygghet först, Hantering av stress.*

Tema: Motstånd

Inom temat fokuseras informanternas mer eller mindre medvetna strävan att göra motstånd mot gemensamma överenskommelser och övergripande strukturella förhållanden till följd av sina personliga tankar om toddlare och lärande.

Det strukturella rymms inom tre teman:

Tema: Förskolan som organisation

Inom detta tema beskrivs och analyseras material som handlar om förskolans organisation. Inom temat finns underteman som fokuserar särskilt: *Förskolans profil, Uppagningsområde, Organisation, Ledning.*

Tema: Ett gemensamt "tänk"

Inom temat fokuseras det gemensamma "tänket", när de personliga tankarna blir något, verkligt eller föreställt,

gemensamt förhållningssätt.

Tema: Samarbete

Inom detta tema fokuseras hur olika samarbete mellan pedagoger kan vara och upplevas. Inom temat finns undertema som fokuserar särskilt: *Personalbrist*.

6.2 Beskrivningar av förskolorna

Den ena förskolan startade 2007. Förskolan ligger precis vid en grundskola. Barnen i både förskolan och skolan kommer från familjer med varierande bakgrunder, både kulturellt, språkligt och socialt. I området finns både flerfamiljshus med hyresrätter, radhus och villor. På hemvisten som har observerats finns 14 barn och 3 pedagoger. Majoriteten av barnen är mellan ett och tre år, de två äldsta barnen är snart fyra år.

Förskolan har en ambition att arbeta som ett storarbetslag och för att utnyttja byggnaden och lokalen på bästa sätt är tanken att alla förskolans rum ska vara till för alla barn. Rummen ska se olika ut och det ska vara tydligt vad rummet är tänkt att användas till. Barnen på hemvisten som har observerats befinner sig oftast i det som kallas rörelserummet, och äter sina måltider i ett angränsande matrum. Pedagogerna arbetar på en hemvist och har dessutom ansvar för olika tvärgrupper, eller aktivitetsgrupper. Under våren har verksamheten omorganiserats och är fortfarande under utveckling. Det finns ett politiskt beslut att förskolan ska ha en särskild inriktning, men än så länge är denna inriktning ingenting som genomsyrar verksamheten enligt både informanter utsagor och efter våra observationer i verksamheten. De flesta pedagoger har informerats om förskolans inriktning vid anställningsintervjun, men en del har också lockats av att förskolan skulle arbeta Reggio Emilia-inspirerat. Pedagogerna är anställda vid olika tidpunkter, någon redan innan rektor var utsedd.

Den andra förskolan startade 2005 och ligger i ett nybyggt bostadsområde med framför allt villor och bostadsrättslägenheter. Ungefär hälften av barnen på förskolan bor i närområdet. Enligt informanterna är det familjer med "stabil ekonomi" där föräldrarna oftast har både utbildning och arbete. Den andra hälften av barnen kommer från övriga bostadsområden i närheten, äldre hyreshus, bostadsrätter och villor, men också från angränsande stadsdelar.

Rektorn för förskolan har från början haft en tydlig tanke med att arbeta som ett stort hus/en stor förskola med mycket samarbete, men att avdelningar och grupper ska delas in beroende på hur barngruppen ser ut för tillfället. Pedagogerna har redan vid rekryteringen tagit del av rektorns tankar och har på så sätt varit med från början. Pedagogerna ges regelbundet tillfälle att mötas och diskutera innehållet i förskolans verksamhet.

Den grupp som har observerats består av tio barn och två pedagoger. Barnen är mellan ett och tre år, med en majoritet runt två år. Den mesta tiden tillbringas gruppen i ett mindre och ett större rum, där de även äter. När barnen blir äldre och anses redo för det, flyttas de vidare till nästa åldersgrupp. Pedagogerna flyttar också på sig, ungefär vartannat år. Delvis följer pedagogerna alltså en barngrupp uppåt i åldrarna.

Förskolan har en profil, eller inriktning, som är bestämd utifrån, men som rektorn varit väldigt delaktig i att bygga upp. Alla pedagoger har informerats om denna profil vid anställningsintervjuer och informanterna säger sig arbeta utifrån profilen.

6.3 Aspekt: Det personliga

Här presenteras resultat och analys av aspekten: Det personliga.

6.3.1 Tema: *Personliga tankar om toddlare*

I temat lyfts de tankar som pedagogen uttrycker om toddlare fram, liksom vilka spår av dessa tankar som har observerats i pedagogens handlingar. Hur pedagogen tänker om toddlaren är en del av den personliga aspekten som påverkar verksamheten och den livsvärld i förskolan som toddlare ingår i.

6.3.1.1 *Toddlaren*

I intervjuerna uttrycker informanterna en uppfattning om toddlaren som nyfikna och utforskande:

– De forskar barnen, precis som vi vuxna, de forskar om livet, om vardagen, de forskar om sin omgivning. Lär känna den, på sitt sätt utifrån hur de tänker (ur intervju med pedagog).

– Nyfikna är väl ett bra ord ... Vill upptäcka mycket (ur intervju med pedagog).

Toddlaren framstår i vissa uttalanden som förutsägbar på det sättet att barnet alltid testat vad som är möjligt att göra. Testandet är på samma gång oförutsägbart för pedagogen eftersom det finns fler än ett barn i gruppen på förskolan och pedagogen inte på en och samma gång kan vara lika uppmärksam på alla barn. Samtidigt är toddlaren uppmärksam på den vuxna, vilket tyder på att barnet inte självmant går för långt bort eller testat sådant som det märker att den vuxna inte stödjer. Toddleren är självständig och osjälvständig på samma gång.

– En typisk ettåring går igenom en öppen dörr om det finns en öppen dörr. Tar någonting som ligger om det finns någonting som ligger. Och kollar var en vuxen finns (ur intervju med pedagog).

Dilemmat med den nyfikna, utforskande och upptäckande 1-åringen och pedagogens roll som ansvarig för en större grupp barn tar sig hos våra informanter uttryck i olika praktiska lösningar avseende rum och material. I temat *Strävan mot trygghet/lugn* (se s 31 f) går vi närmare in på tankarna bakom detta och hur det kan se ut. Toddleren uppfattas också som utsatt och sårbar som ny i förskolan, samtidigt som barnet ses som kompetent att hantera situationen:

– Sen är de ju nya i den här situationen. Med andra barn, och utan föräldrar.

– Ja de är väldigt utsatta. Men det är väl alla barn, utsatta med nya situationer, med nya vuxna och de ska lära sig allting. Mycket de ska lära sig att vara trygga i. De är vana att bara vara med mamma och pappa. Det kanske blir en chock för en del i början. Men de är otroliga att komma in (ur intervju med pedagog).

Barnet kommer in i verksamheten, efter den inledande ”chocken”. Det är barnet som ska lära sig allting. Det är barnet som ska anpassas till förskolan och inte tvärtom, pedagogen framstår som relativt maktlös i mötet med barnet. Pedagogen kan möta barnet på så sätt att pedagogen representerar förskolan, men det framstår som att det inte är pedagogen som har bestämt ramarna, förutsättningarna för förskolan som verksamhet i stort eller den egna gruppen. Samtidigt är pedagogen ett handlande subjekt med möjlighet att göra egna val. Pedagogen har makt inom förskolekontexten, på samma sätt som det nya barnet och dess föräldrar har makt att påverka hur mötet med förskolan kommer att bli. Varje nytt möte medför en förändring av maktbalansen. Om pedagogen ser sig som en neutral, maktlös, representant för förskolan som institution medför det att föräldern och barnet lättare kan acceptera förskolan som den var innan deras inträde, de utnyttjar inte sin möjlighet att göra motstånd och ändra på förutsättningarna. Barnet kommer in i verksamheten som en särskilt utsatt och oerfaren person, inte som en aktiv deltagare på samma villkor som andra deltagare i förskolans gemensamma livsvärld.

Synen på barnet som både sårbart och i behov av beskydd och samtidigt kompetent, aktivt och upptäckande är ett dilemma för pedagoger i förskolan. Tankarna om att toddlarna är kompetenta nog att fatta egna beslut observeras vid ett flertal tillfällen på båda förskolorna. Toddleren tillåts vara

kompetenta och fatta egna beslut när det gäller sådant som kan tolkas som "ofarligt" och säkert, som klädval eller var man ska sitta på samlingen.

Ur observation: Barnen är i kapprummet och håller på att klä på sig för utgång. Tuva (2) står och håller sina gummistövlar i händerna, hon gråter högt medan en vikarie tar på henne gymnastikskor. Vikarien förklarar för Tuva att det inte regnar ute och att "Vi ska ju gå på promenad, då är det mycket bättre med de här skorna". Tuva står still, håller kvar stövlarna och gråter, när vikarien går ifrån henne. Pedagogerna Maria kommer fram till Tuva, sätter sig ner på huk och frågar om Tuva vill ha sina stövlar. Tuva nickar och hulkar fram "Jaa". "Det går bra att promenera i stövlar också!" säger Maria glatt och hjälper Tuva att byta skorna mot stövlarna. Tuva slutar gråta när hon fått på sig sina stövlar.

Här synliggörs skillnad i förhållningssätt mellan en ordinarie pedagog och en vikarierande pedagog. Situationen kan tolkas som att den ordinarie pedagogerna har en tanke med sitt förhållningssätt, en syn på barnet som kompetent nog att själv ta beslut. En tillåtande attityd, och synen på barnet som kompetent, är också synlig i våra observationer när pedagogerna försöker få barnen att göra något men ändrar sig när barnet visar att det vill något annat:

Ur observation: Barnen har nyss vaknat efter vilan och Annelie plockar fram hinkar och spadar. Hon räcker fram en spade till Linus. Linus börjar gå mot en vattenpöl. "Men nu har du inga stövlar på dig! Du blir så blöt om du går där. Kan vi gå till sandlådan istället?" säger Annelie och tar Linus i handen och försöker leda med honom mot sandlådan. Linus släpper och går tillbaka mot vattenpölen. Annelie säger: "Vi får gå in och hämta dina stövlar då", och tar med sig Linus och börjar gå mot huset.

6.3.1.2 Intersektionalitet

Hur informanten förhåller sig till olika kulturellt konstruerade kategorier som kön/genus, ålder, etnicitet och social bakgrund påverkar hur informanten ser på den enskilda toddlaren vilket i sin tur påverkar toddlarnas möjligheter i den pedagogiska verksamheten. Om toddlare och kön/genus säger några informanter:

- De ser ju inte skillnad på pojke flicka heller.
- Nä det är nog typiskt ettårningen också va? Att inte se skillnad.
- Det spelar ingen roll heller om man är pojke eller flicka. - Nä de har inga förutfattade meningar om någonting. De tar personen för vem det är.
- [Intervjuare: Och när ändrar sig det? Om det gör det?]
- Jo när de blir äldre
- När de är 2,5-3 kanske, nånting.
- Ja. Då får man ju se till att man inte har gjort någonting..

Det är typiskt för toddlare att inte göra skillnad mellan pojkar och flickor men det är någonting som ändras när barnen blir äldre. Det är viktigt att "se till att man inte har gjort någonting", men vad det är man inte ska ha gjort lämnas osagt. En tolkning är att pedagogerna har en funktion i sammanhanget, men den verkar framför allt gå ut på att undvika att framkalla ett beteende som inte är önskvärt. Det kan förstås som att det är förutbestämt och som att pedagogerna inte kan styra över att barnen så småningom lägger vikt vid genus/kön, och att barnen när de blir äldre inte tar personen för "vem det är" utan möter flickor och pojkar olika. Pedagogerna verkar medveten om att det gäller att se till att inte göra någonting som blir fel, något som påverkar barnen. Det kan tolkas som att pedagogerna är medveten om vad som förväntas av henne, samtidigt som hon inte är tillräckligt säker på att göra "rätt". Pedagogerna lägger stor vikt vid sig själva i sammanhanget och menar att det de gör och säger har betydelse. En annan informant säger likadant:

- Vi försöker tänka på hur vi säger och vad vi säger. Eller jag försöker göra det (ur intervju med pedagog).

En informant som säger att det är viktigt att tänka på vad man säger, benämner samtidigt återkommande barnens genus/könstillhörighet när hon pratar med dem.

Ur observation: "Annelie får hjälpa dig, men är du trött kille va? ... Är man ny kille kan man få ha såna grejer

[snutten] tycker jag".

Nya och trötta killar kan få ha sin snutte som tröst, en möjlig tolkning är då att killar som inte är nya och inte är trötta får klara sig utan. Nära till hands ligger också tolkningen att den som inte är kille har andra regler. Att benämna barnen som stora eller små tillsammans med beteckningarna flicka eller pojke kan också innebära att falla in i stereotypa uppfattningar om genus/kön:

Ur observation: "Ska du ha kniv så du kan dela själv? Du kan ju dela själv. Det ju jättebra. Du är ju stor pojke du!"

Att vara en "stor pojke" i motsats till "liten flicka" innebär både andra förväntningar och andra begränsningar.

Att göra skillnad på barn utifrån vilket språk de pratar eller vilken (eller vilka) etnicitet(er) de har förekommer inte i vårt material. På den ena förskolan pratar en informant om ett barn som pratar tre språk, och menar att de (barngruppen) borde lära sig en sång på något av språken.

– Vi har ju en trespråkig flicka så vi skulle få in nån sak på nåt annat språk. Blinka lilla stjärna eller nåt på turkiska. Egentligen skulle vi ha gjort det. (ur intervju med pedagog)

Barnet framstår som ett undantag, trots att rektorn på samma förskola betonar att de på förskolan har barn med många olika bakgrunder, även om de flesta är från ekonomiskt och socialt väletablerade familjer. Det framstår som viktigt att inte göra skillnad på barn för informanterna. En pedagog säger:

– Jag tar emot barnen och sen så har jag ingen riktig koll på vart de bor. Vi har ju inga hembesök längre. På sätt och vis, alltså förr har jag alltid haft ganska bra koll på var barnen bor och så. Men på sätt och vis tycker jag nästan att det här är bättre, för då tar jag emot varje barn mer förutsättningslöst, så att jag, på sätt och vis tycker jag det här är bättre (ur intervju med pedagog).

Att på det här sättet välja att inte se skillnader, att inte se vilken innebörd intersektionalitet kan ha, innebär också ett nedtydande av faktiska omständigheter. Barnen framstår som oskrivna blad, opåverkade av kultur och samhälle, med lika möjligheter i livet. Här kan spåras tankar om ett universellt barn som *är*, oberoende av sammanhang, i motsats till ett barn som *görs* på olika sätt i olika kontexter. Det kan tolkas som att pedagogen vill behandla alla lika, och utan förutfattade meningar. Ett sådant föreställt neutralt och fördomsfritt förhållningssätt framstår som problematiskt om pedagogen samtidigt avser att möta barnet som ett subjekt, vilket förutsätter kunskap om barnets livsvärld.

6.3.1.3 Lärande

Informanternas uppfattning om lärande i förhållande till toddlarna och pedagogens betydelse för toddlarnas lärande framstår som viktiga aspekter eftersom det påverkar vilka möjligheter till lärande som den pedagogiska verksamheten erbjuder. Uppfattningen om toddlare och lärande hänger ihop med informanternas barnsyn och deras uppfattning om vad förskolan har för funktion och uppdrag för åldersgruppen. Om lärande i förhållande till toddlare säger informanterna:

- ... barn lär sig hela tiden ... Vi måste se till att all tid med barnen är pedagogisk (ur intervju med pedagog).

Här betonar informanten sin egen betydelse i förhållande till barnens lärande. Poängterandet av att tiden måste vara pedagogisk innebär att någon måste göra att så blir fallet. Informanten preciserar inte närmare vad som är pedagogisk tid jämfört med tid som inte är pedagogisk, men ställer den pedagogiska tiden mot faktumet att barn lär sig hela tiden, alltså med eller utan pedagogisk tid. Den pedagogiska tiden verkar innebära att barn lär sig något annat än vad de gör utan pedagogisk tid. De

"Vi" som pedagogen syftar på i citatet tolkar vi som "vi pedagoger", det vill säga vuxna. En förmedlande syn på den vuxne i förhållande till barns lärande träder fram, där det är den vuxna som sitter inne med den rätta kunskapen som barnet ska få ta del av. Barn är aktiva i sitt lärande, men det är pedagogen som måste se till att lärandet blir pedagogiskt. Det är barnen som ska närma sig förskolans livsvärld, med den pedagogiska tiden, det är där det "riktiga" lärandet kan ske, inte tvärtom. Även andra uttalanden tyder på en syn på den vuxna pedagogen som både förebild och vägvisare, och som någon som sitter inne med den kunskap som toddlaren behöver:

– Jo man sitter där och tar fram grejerna och så börjar man bygga, och så visar hur man kan bygga om det är nån som är osäker, om nån misslyckas då, så kan man visa då kanske trycka till litegrann och visa då att man kan (ur intervju med pedagog).

– Även om de lär sig själva så kan man visa dem tekniken i de flesta situationer (ur intervju med pedagog).

När det gäller vad som ska läras betonar en informant processen framför resultatet som det viktigaste, vilket kan tolkas härröra från synen på lärande i Lpfö 98 som fokuserar på ett lustfyllt lärande och strävandemål istället för uppnåendemål (till skillnad från skolan):

- ... det är ju vägen dit som är viktig, inte målet i sig [syftande på lärande] (ur intervju med pedagog).

Andra informanter betonar de dagliga rutinernas som viktiga delar av vad en toddlare behöver lära sig, här synliggörs en syn på det lärande som är extra viktigt för just toddlaren. Det är ett lärande som hör ihop med behovet av trygghet:

... det viktigaste för dem [barnen] är att lära sig att man blir lämnad, man säger hej då, man äter och så kommer mamma. Man har de här fasta rutinerna som milstolpar under dagen (ur intervju med pedagog).

Det finns också en syn att det inte är någon brådska med lärande:

– De ska vara här på förskolan i fem år, de hinner vara ute på gården. Och de hinner göra så mycket annat, så de måste bli trygga först (ur intervju med pedagog).

– Vi tänker att de har tid att lära sig (ur intervju med pedagog).

Här tolkar vi pedagogernas utsagor som att lärandet inte är det allra viktigaste för toddlarna, utan först kommer tryggheten. Pedagogernas utsagor kan tolkas som att lärande är något som sker vid vissa tillfällen, vid särskilda aktiviteter. Utvecklingen ska komma före lärandet – barnen ska vara redo, tillräckligt trygga, för att lärandet ska bli möjligt. De har tid att lära sig, det vill säga, de kan lära sig sedan - när de har blivit tillräckligt trygga. Samtidigt menar en pedagog att det är viktigt att lära sig saker snabbt och därigenom underlätta för barnen:

– Om man låter dem äta själva tidigare, annars drar man ut på allting man ska lära sig. Ju fortare man får öva på nånting desto lättare får man färdighet, det tror jag (ur intervju med pedagog).

Här blir tolkningen att pedagogen menar precis tvärtom gentemot föregående citat: här menas att lärandet kan medföra utveckling. Att lära sig något leder barnets utveckling framåt.

Flera av informanterna tar upp hur viktigt arbetet med de yngsta barnen i förskolan är. De pratar om pedagogens roll för barnens utveckling och lärande, som både ett stort ansvar och en stor makt.

– För vi formar situationerna, vi har en otrolig makt. Genom att bestämma innehållet avgör vi vad barnen får vara med om. Oavsett om de är ett år eller fem år. Och hur vi tänker om varje individ avgör ju också barnets lärande. Vi har en tendens att tänka att ettåringar är ganska små (ur intervju med rektor).

- ... man har sådant väldigt ansvar. Det här är starten för dem. Vi har ett väldigt viktigt ansvar att de ska tycka att det är roligt och vilja lära sig saker. Och självförtroende och våga ta kontakter, vara i gruppen och allt det

där ... Att vi lyssnar på dem, att vi bryr oss om dem, att de får komma upp i våra knän (ur intervju med pedagog).

Här framstår toddlaren som ett ganska utsatt objekt som är beroende av pedagoger som har makten att forma situationerna för dem, som ska se till att de har roligt och eller som tvärtom kan göra så att de inte har lust att lära sig alls. Här finns spår av synen på ett kontextuellt lärande, barnen lär sig i ett sammanhang, ett sammanhang som pedagogen har makten att utforma.

6.3.1.4 Tydlighet

På båda förskolorna är det ganska tomt på material som barnen kan använda i de rum där barnen vistas större delen av dagen. Mycket material finns i förråden på båda förskolorna. Pedagogerna på en förskola uttrycker att material som de har beställt aldrig dykt upp och att saker hamnat på fel ställen som en orsak till det "fattiga" utbudet av material. Men på båda förskolorna finns också väldigt medvetna tankar bakom materialutbudet. På en förskola menar pedagogerna att det ska finnas ett rikt material så att man då och då kan byta ut vad som är tillgängligt för barnen:

- Vi har jobbat mycket med att ta bort material. Det lilla material som är.
- Det blir bättre och renare ... Byta ut materialet så att de kan få lite nya grejer att leka med (ur intervju med pedagoger).

En pedagog förklarar anledningen till att ha lite material:

- Något som jag tycker är viktigt, för alla barn, det är att de ska se vad som finns att erbjuda. Och de små barnen behöver ju färre val, än vad en 5- 6-åring behöver. De kan inte ha så många valmöjligheter, utan det får vara tydliga val. Två eller max tre val.

Samma pedagog säger samtidigt:

- Barn vet inte vad de ska leka med om de inte har något utbud ... För de här små vill jag inte ha så mycket i och för sig, för de är ju mångsysslare.

Här förstår vi pedagogernas uttalanden som att toddlarna behöver få tydliga (och få) valmöjligheter för att de ska veta vad de ska sysselsätta sig med. Att toddlaren är en mångsysslare nämns som en anledning till att ha få valmöjligheter, vilket kan tolkas som att toddlaren antingen inte kan "bestämma sig" sig för något att göra, eller håller på med för många saker samtidigt. Här anses möjligen spåren av en syn på toddlaren som irrationell och som någon som handlar utan mening. En rektor menar att det finns väldigt mycket material i förråden och att utbudet som är framme är för torftigt för toddlarna:

- Jag tror ju så att säga att om barn blir... om det väldigt rörigt då fixar inte barn det. Men om det är alldeles tomt då fixar inte barn det heller. Och det känns som att från att ha varit rädd för att det är för rörigt har vi gått till att det är för tomt. ... Jag tycker det är för torftigt ja, det tycker jag (ur intervju med rektor).

Att rektorn och pedagogerna har olika syn på material i förhållande till toddlaren kan tolkas som ett exempel på brist på tid för möten eller diskussion kring organisationen.

6.3.2 Tema: *Strävan mot trygghet/lugn*

Ett återkommande tema i vårt material är betydelsen av att skapa trygghet för barnen i förskolan. Tryggheten är viktig för alla barn, menar informanterna, men särskilt för toddlarna. Tryggheten kommer först.

Det första för dem [toddarna] är ju, som jag tycker är viktigt, det är ju tryggheten. Det är ju allra först (ur intervju med rektor).

Att förmedla och skapa trygghet framhålls som viktigt för toddlarna när de börjar i förskolan eftersom förskolan egentligen inte kan erbjuda den typ trygghet som barnen förmodas få i hemmet:

– En del har ju, det är inte alls längesen de slutade amma, en del kanske inte ens gjort det. Alltså den kroppsliga närheten för en ettåring, att bli skild från den, och plötsligt vara ett barn i en förskolevärld, som förväntas göra si eller så, tror jag är mycket svårare än för en fyraåring som börjar på en förskola ... Jag tycker att för en ettåring så, man får vara medveten om att de just kommer ifrån en famn (ur intervju med pedagog).

I våra observationer visar sig pedagogernas fokus på trygghet genom att pedagogerna är nära barnen, kramar på dem, bär på dem och pratar med dem med mjuka röster:

Ur observation: Barnen har börjat vakna efter vilan ute i vagnarna. Pedagogen Annelie lyfter ner Ville (1,11) från vagnen. "Ska vi gå och leka i sandlådan?", frågar hon. Ville börjar gråta och går tillbaka till sin vagn. "Här är din vagn ja. Det är din fina vagn. Din trygghet", säger Annelie med mjuk röst. Annelie låter Ville stå vid vagnen en stund innan hon gör ett försök att köra in den mot väggen. Ville börjar protestera, han gråter högljutt och slår efter Annelie. Annelie fortsätter med mjuk och lugn röst: "Det är din fina vagn. Du tycker om den ja." Annelie lyfter upp Ville, Ville tystnar och kramar Annelie. Annelie kramar tillbaka. Sen försöker hon sätta ner Ville. "Du kan hålla mig i handen", säger hon. Ville börjar gråta igen: "Bära!", säger han och sträcker upp armarna mot Annelie. Annelie tar upp honom igen, bär honom en liten stund och sätter sen ner honom igen.

Vi förstår det som att informanterna i sina tankar om trygghet och förskola utgår från idén om barns utsatthet och det svåra i att lämna det trygga hemmet för ett nytt sammanhang som förskolan. Vi tolkar det som att de därmed förutsätter att toddlarna innan de började förskolan endast har haft nära kontakt med framför allt en vuxen och att de har stått i centrum. I sin pedagogiska verksamhet försöker de kompensera för den förmodat förlorade tryggheten genom att agera på det sätt som (framförallt) mödrar i "vår" kultur förväntas göra med sina barn. Här anas spåren av en västerländsk moderscentrerad, eller åtminstone, familjecentrerad diskurs. Därmed kan man tänka sig att barn som har andra erfarenheter av familjeliv och av relationer till andra barn och vuxna, andra familjepraktiker, osynliggörs. Att fokusera på trygghet kan också tolkas som att anse att toddlaren är i behov av skydd från omvärlden. Det kan också tolkas som att toddlaren i och med sitt inträde i förskolan också träder in i en ny, för de flesta av dem, okänd livsvärld. Toddlares möjligheter till att vara en aktiv medskapare av denna livsvärld blir mindre, eftersom de inte tillåts delta helt på sina villkor. Pedagogen upplever att det är nödvändigt att trygghets- och säkerhetsskäl att hindra barnen i deras ageranden.

Ur observation: Linus (1,10) och Alma (1,11) står upp i varsin docksäng inne i samlingsrummet, de sorterar med böckerna på vägghyllan ovanför. "Sätt dig ner Alma, du också Linus", säger pedagogen Annelie när hon upptäcker barnen. Barnen sätter sig ner, men Alma som är i den lilla docksängen, där det knappt finns plats att sitta ställer sig snart upp igen. "Nej sitt ner! Det är livsfarligt där", ropar Annelie och går dit och försöker sätta ner Alma i sängen. Alma börjar protestera högljutt, och lyfts då ner från sängen.

Det handlar hela tiden om att se till att miljön är säker och att barnen inte kan skada sig. Pedagogerna är noga med att stänga dörrar så att barnen inte ska kunna ge sig iväg utom synhåll för de vuxna. Det gäller att vara på sin vakt:

Det är bara vi som kan hindra dem från att göra farliga saker. De kanske inte ser det farliga alltid (ur intervju med pedagog).

Särskilt uppmärksamma tycker pedagogerna att de behöver vara i förskolans utemiljö:

– Men det gäller att vara med, så att de inte ramlar och skadar sig ... Så vi är överallt på gården. Så inga skadar sig. För det är höga höjder och ojämnt här och där (ur intervju med pedagog).

Pedagogerna försöker hela tiden vara nära barnen, för att ha möjlighet att förhindra aktiviteter de anser farliga. Ibland uppstår krockar mellan pedagogernas fokus på säkerhet och barnens intentioner och aktiviteter.

[Om utemiljön] - Från deras [toddlarnas] synvinkel så tror jag att den miljö vi har här är väldigt utmanande faktiskt. Här finns mycket att göra, här finns mycket äventyr. Sen, från pedagogens synvinkel så kan den vara väldigt stor. Men då har vi vår lilla gård, där man kan gå in och skapa en mer avgränsad miljö och där man känner att man har kontroll. Men det är inte samma sak som att det är en stimulerande miljö för ettåringen så att det, ibland kan det gå emot varandra. Pedagogens behov av säkerhet och barnets behov av utmaning och så (ur intervju med rektor)

Pedagogerna känner ett stort ansvar för att toddlerna ska vara trygga och säkra i förskolan. Att kunna följa barnens intentioner och låta dem upptäcka och utforska är svårt när pedagogen samtidigt måste tänka på trygghet och säkerhet för hela barngruppen. Att fokusera på en trygg miljö och en trygg verksamhet och låta det utmanande stå tillbaka kan vara en lösning i en pressad situation, med en stor grupp med många små barn.

6.3.2.1 Strävan mot lugn - hantering av stress

Informanterna betonar vikten av att skapa lugn i sin pedagogiska verksamhet för toddlerna. Måltidssituationen är en situation där pedagogerna på båda förskolorna strävar efter lugn och ro:

- Vi har väl sagt att vi inte stressar på barnen, utan att de ska få sitta och äta tills de känner att nu orkar jag inte mer, de ska känna att de får ta det lugnt.
- Ja ja precis, vi ska inte alls stressa barnen. Egentligen ska det inte vara någon stress alls över hela dagen här.
- Vi har sagt att det spelar ingen roll om blöjorna tar en kvart extra innan lunchen utan huvudsaken är att det går lugnt till. De har så mycket stress i sin vardag som det är (ur intervju med pedagoger).

Trots strävan mot lugn kan måltiden bli ett stressmoment. Pedagogerna menar att barnen är trötta och snabbt behöver få i sig mat. Dessutom finns pressen att bli klar med maten fort för att hinna till nästa moment, för att vara i fas med övriga hemvister:

Ur observationerna: Klockan närmar sig tolv och pedagogen Sofia börjar städa undan maten, hon ställer ner skålarna med mat underst på matvagnen. "Mer mat!" ropar tre av barnen vid bordet. "Mer mat?", säger Sofia. Hon tar fram maten igen och serverar, hon väntar lite. Efter en stund frågar hon "Är du mätt, Isak?" "Nä", säger Isak. Sofia vänder sig mot dörren och ropar på pedagogen Maria som är i det andra rummet med resten av barnen och äter. Hon får inget svar. Sofia börjar torka upp på golvet och bordet. "Börjar du bli mätt? Vill du tvätta dig?" frågar hon Isak igen, Isak skakar på huvudet. Sofia frågar två av de andra barnen, men ingen vill. "Nä då väntar vi lite", säger Sofia och börjar istället tvätta av Oskar. Maria kommer förbi utanför rummet, Sofia säger: "Är inte Gitarren [annan hemvist] färdiga? Nej vad skönt. Då behöver jag inte skynda mig. Jag tyckte jag började skynda mig så här för klockan var så nära 12".

Att skapa lugn kommer ibland på kollisionskurs med en önskan att vara delaktig i förskolans gemenskap som helhet, över den lilla gruppens eller hemvistens gränser. På båda förskolorna

försöker pedagogerna gå övriga kolleger till mötes och vara delaktiga i gemenskapen, trots att de egentligen tycker att det går ut över barnens behov av lugn:

Ur observationerna: Det är inledning på en gemensam temavecka med sång, musik och en gemensam löptävling runt huset. Starten går och större delen av barngruppen ger sig av med två pedagoger (vikarier). Annelie blir sist med Linus och Yasmina. Linus gråter. Annelie tar upp Yasmina och bär. Sätter sedan ner henne igen. Linus och Yasmina håller Annelie i handen. De har halkat efter gruppen rejält och ser dem inte ens. När Annelie passerar texten i marken där det står "mål" kommenterar hon för barnen att nu har de gått i mål. Så var dock inte fallet, utan när de rundar hushörnet möts de av hejande barn och vuxna. I målområdet frågar en annan pedagog: "Är de slut nu?". Annelie svarar: "De blir stressade de här små. Men det var roligt."

Informanternas betoning på lugn i förhållande till toddlare i sina uttalanden krockar delvis med det vi har fått se av förskolornas verksamhet under våra observationstillfällen. Att lugnet lyfts fram som särskilt viktigt kan bero på just det, att lugnet inte helt och hållet finns i verksamheten som den ser ut idag. Det kan också tolkas höra samman med synen på toddlaren som extra sårbar och som i särskilt behov av trygghet och lugn.

6.3.3 Tema: Motstånd

På flera sätt gör pedagogerna uttalanden om och agerar på ett sätt som är tvärtemot det som är förskolans gemensamma tanke om till exempel organisationen av tiden, rummet och vem som gör vilken arbetsuppgift. Ett exempel är från en av förskolorna när barnen efter maten ska ut till sina vagnar för att sova. Arbetet är då organiserat så att pedagoger från en annan hemvist kommer för att klä på barnen, medan en av den egna hemvistens pedagoger tar hand om läsvidlan för en annan grupp barn, som kommer till vår observerade hemvists huvudrum, rörelserummet. Det medför att trötta barn lämnas över till andra pedagoger än de som är med dem större delen av dagen. En av pedagogerna beskriver hur hon ibland agerar i den situationen, vilket får som konsekvens att den gemensamt överenskomna organisationen inte håller:

– Och ibland känner man att om man är snabb där så kan man hjälpa fler barn, för barnen visar också ganska tydligt att de helst vill att det är vi som tar på dem. Och då känner man, då tickar det lite i hjärtat även om jag mycket väl vet att de andra kan göra det lika bra ... Och just i den situationen när man är trött också som barn, då tycker inte jag att man behöver lära sig att andra vuxna kan hjälpa. Det tjänar inte sitt syfte tycker jag (ur intervju med pedagog).

Vi förstår det som att pedagogen ibland tycker att den gemensamma överenskommelsen inte alltid framstår som den mest rättvisa för barnen, vilket ger pedagogen som tycker sig stå på barnens sida en moralisk förpliktelse att agera annorlunda:

– Problemet i det här huset är att det ska vara så jäkla rättvist. Vad är rättvisa? Och vems rättvisa ska gå igenom? Att alla barn ska börja läsa, de här läsvidlorna klockan tolv. Men de äldsta barnen har kanske ätit färdigt kvart i tolv, då kanske det är mer rättvist att de ska få börja läsa då. Och är det rättvist att skynda på de små barnen som gärna sitter och äter länge och måste fundera på om de vill ha mera mat, är det rättvist att skynda på dem? (ur intervju med pedagog)

Pedagogerna betonar att verksamheten är föränderlig, det som är nu behöver inte vara imorgon. Här finns också ett rum för motstånd:

– Sen har vi ju kommit överens om att rummen ska inte, barngruppen ändras, personalgruppen ändras, förutsättningarna ändras hela tiden. Så det är inget som är konstant eller fast (ur intervju med pedagog).

Att styra in verksamheten mot att vara den del av huset som tar hand om alla inskolningar kan också vara ett sätt att underifrån forma verksamheten som man vill ha den. Genom att ta hand om många inskolningar blir den egna hemvisten mer lik en 1-3-årsavdelning eftersom de flesta barn som börjar är i de åldrarna.

(Ur observationerna): I personalrummet pratar vi med pedagoger från en annan av förskolans hemvister. "Det

är ingen slump, vi kan påverka" säger en pedagog apropå att hemvisterna har blivit mer åldershomogena än vad det var tänkt. Att det har blivit mest yngre barn på en hemvist kommenterar pedagogen med "Det var nog att pedagogerna på [hemvisten] tyckte att det är så roligt med inskolningar." En stund senare kommer "vår" hemvists pedagoger in. De berättar att det under ett och halvt års tid har skolats in mellan 50 och 60 barn på förskolan. De säger sig ha rutin på att skola in vid det här laget.

Promenaderna som pedagogerna på den ena förskolan ofta gör tillsammans med toddlarna kan vara ett sätt att skapa ett frirum, att komma bort från gården och ett tempo som pedagogerna inte tycker passar för toddlarna:

– Vi försöker gå ifrån gården så mycket som möjligt. Vi har ju de här fina vagnarna. Så att man kan gå och så kan man då gå till skogen eller till en annan lekplats och så kan man gå omkring i närmiljön, för det tycker jag är viktigt också, plus att barnen kommer ut, de får en gemensam upplevelse. Vi kanske ser en hund på vägen eller så går vi förbi och då pekar barnen, och då är det där de bor eller ibland träffar vi på mormor och morfar som går förbi eller ... och de får gemensamma upplevelser. Och det tycker de är väldigt skönt tror jag, för de här små barnen har ju, många utav dem har väldigt långa dagar, så de orkar ju inte fram till lunch i ett högt tempo, så de behöver ta det lite lugnt också. Så det uppskattar vi mycket, promenaderna (ur intervju med pedagog).

Promenaderna möjliggör också för pedagogerna att på ett friare sätt kunna prata med varandra:

(Ur observation): vagnarna parkeras vid skogens kant. Kex plockas fram, energipåfyllning. En pedagog säger: "När får vi lov att bestämma själva igen?" Frågan får inget svar.

Alla former av motstånd som synliggörs i observationer och intervjuer kan förstås som pedagogernas "tysta" protest mot överenskommelser i arbetslaget eller utveckling av arbetssättet som de själva inte är med på. En möjlig tolkning är att pedagogerna inte förstår syftet med det som ska genomföras och därför väljer att motarbeta det. En annan är att pedagogerna förstår syftet men inte tror på idén. Här finns en möjlighet till tolkning av hur pedagogens levda kropp, den egna tanken och kroppen som en helhet, gör motstånd utifrån sin diskurs gentemot andra pedagogers levda kroppar och deras diskurser. Det kan förstås som att det i möten mellan subjekten inte skapas förståelse på grund av konkurrerande diskurser kring vilken verksamhet som är bäst för barnen. Pedagogerna i arbetslaget tänker och talar utifrån olika diskurser vilket försvårar förståelsen för varandras synpunkter.

6.4 Aspekt: Det strukturella

Här presenteras resultat och analys av aspekten: Det strukturella.

6.4.1 Tema: Förskolan som organisation

Inom temat lyfter vi fram fyra underteman: förskolans profil, upptagningsområde, organisation och ledning.

6.4.1.1 Förskolans profil

Båda förskolorna har profilerat sig genom att ha en särskild inriktning på sin verksamhet. En av rektorerna beskriver i intervjun betydelsen av att ha en inriktning för verksamheten:

– Jag tror ju att det är inte dumt att ha en inriktning, eller ha en profil av något slag, för det är väldigt enande att man samlas kring någonting. Det här står vi för.

Egentligen är det inte så noga vilken profil eller inriktning som förskolan har, utan det viktiga är att ha något att enas kring, något som stärker sammanhållningen. Att ha något bestämt som är gemensamt kan skapa en tydligare gemensam livsvärld för pedagoger, där gemensam mening skapas. En tolkning är att det gemensamma underlättar för pedagogerna att mötas som individuella subjekt. Att inte ha något tydligt gemensamt, skapar som konsekvens svårigheter att mötas.

Båda förskolornas profiler är resultat av politiska beslut. På den ena förskolan är profilen väl

förankrad hos både ledning och pedagoger, medan den på den andra fortfarande befinner sig i ett inledande skede av sin utveckling med otydlig förankring. Den ena förskolans profil hör ihop med platsen som förskolan är byggd på och har en tydlig historisk koppling. Den andra förskolans profil är sprungen ur läroplanen och är en del av det uppdrag som alla förskolor har. De flesta pedagoger på båda förskolorna har meddelats om profilen redan vid anställningen. En möjlig tolkning till att profilen har fått genomslag på den ena förskolan är att den är tydligt avgränsad. Ämnet är lätt att ta till sig och förhållandevis oproblematiskt. Ämnet för den andra förskolans profil är mer mångtydigt och öppet för tolkning. Denna profil bygger till större del på pedagogernas eget sätt att förhålla sig till ämnet och kräver diskussion och reflektion för att skapa något gemensamt. Eftersom varken pedagoger eller ledning förefaller ha gjort ämnet till sitt eget är inte heller profilen synlig på förskolan.

6.4.1.2 Upptagningsområde

Något som uttrycks i flera intervjuer är att förutsättning för att förskolan ska kunna bygga upp en fungerande och sammanhållen verksamhet är att barngrupperna är relativt stabila. Den ena förskolan karaktäriseras av ett stort antal omflyttningar, barn som har gått där ett tag för att sedan flytta till en annan förskola, förstahandsvalet. På den andra förskolan är detta ingenting som nämns, utan man har istället flera barn som åker ifrån andra stadsdelar för att gå på förskolan, vilket ses som positivt.

Förskolorna ligger nära varandra, vilket skulle kunna betyda att föräldrarna kan göra ett medvetet val där inte närhet till förskolan är den enda avgörande faktorn. Stadsdelens karaktär av både i samhället etablerade familjer med god ekonomi och familjer i mer utsatta sociala positioner skulle också kunna betyda att båda förskolorna rymmer barn med olika bakgrunder. Förutom det som är synligt utifrån av förskolebyggnaderna och gårdarnas olika utseenden har föräldrarna också möjlighet att bilda sig en uppfattning om förskolan utifrån förskolornas hemsidor. Den ena förskolan har en utförlig presentation av sin profil och sin verksamhet. Den andra förskolans sidor är nästan tomma, med rubriker som pekar mot ett kommande innehåll. Om sitt upptagningsområde och anledningarna till att föräldrarna väljer att ställa sig i kö till den ena eller den andra förskolan säger den ena rektorn så här:

– Jag kan säga så här att vi har en helt annan social struktur än vad man har på [förskolans namn], ja det har vi, ja ... Då tror jag att det är så här, att om jag är svensk, infödd svensk och får barn då vet jag så himla väl, om jag bor i Göteborg, att så fort jag har rätt att anmäla barnet då anmäler jag barnet till barnomsorg, så gör jag så och så gör jag så. Och jag vet, jag vet de här grejerna. Men det vet man inte om man kommer utifrån. Man tror att när jag behöver barnomsorg då får jag den.

Detta kan tolkas som att de etablerade familjerna, de som vet hur det fungerar med förskolekön har sökt plats till sina barn på andra förskolor i första hand, medan de föräldrar som inte är insatta i hur det fungerar inte har haft möjligheten att göra det valet. På så sätt kan en förskola, på grund av ett gott rykte redan innan starten, locka till sig inte bara de familjer som bor i området, utan också barn från väletablerade familjer i andra områden. En annan förskola kan förstås som en förskola som blivit lite av en "reservförskola" eller förskola för barn från familjer som inte är lika etablerade eller har lika stor kunskap om hur systemet fungerar.

Att upptagningsområdet, som egentligen är det samma för båda förskolorna, ändå skiljer sig åt får följderna för verksamheten. Upptagningsområdet blir en strukturell aspekt som påverkar vilken livsvärld – vilka subjekt och vilka möten mellan subjekt och livsvärld, som blir möjligt i de olika förskolemiljöerna. Upptagningsområdet påverkar vilka meningar, vilka normer, vilka handlingar som blir möjliga.

6.4.1.3 Organisation

Båda förskolorna arbetar efter en tanke om att arbeta tillsammans som "ett hus", utan stängda, fasta

avdelningar och med samarbete och flexibilitet i fokus. "Hela-huset-idén" uppfattas och upplevs dock på lite olika sätt av intervjuade pedagoger och rektorer. Den ena rektorn beskriver att inspirationen till att arbeta som ett "hus" är något hon haft med sig länge, ändå sedan sin egen praktik på lärarutbildningen då hon var på en förskola som arbetade som "ett hus". Samma rektor har också startat förskolor som organiserats som storarbetslag tidigare, och använder både sina egna och andras erfarenheter, bland annat har pedagogerna på förskolan varit på studiebesök för att lära sig av andra förskolor. Rektorn beskriver i intervjun hur organisationsarbetet gått tillväga.

– Ja det är jag som har bestämt det ... Men, pedagogerna presenterades för detta under anställningsintervjuerna, så de var med. De visste vilken profil och de visste vilken organisation. Sen var det väl ingen som hade, möjligen en, som hade någon erfarenhet av det tidigare. Så att det var ju en process i det. Så att från det att vi startade så har pedagogerna varit med att forma hur det ser ut. Jag har inte organiserat, jag går inte in i detalj, utan det måste pedagogerna göra för att de måste forma efter hur de är, sina tankar och de barnen de har.

På den andra förskolan finns inte lika mycket av förklaringen till organisationen i vad rektorn varit inspirerad till att göra, utan där verkar det handla mer om ett "uppdrag uppifrån":

– När jag fick jobbet här då så hade jag uppdraget från min chef att jag skulle utveckla någonting som var lite nytt så att säga. Som var annorlunda mot traditionella förskolan och så. Och en del av dem som var anställda då de ville ju arbeta som de jobbat i 30 år och då är det liksom en liten. Det har ju varit diskussioner och det är inte alltid så lätt om man säger så ... För det första så finns det flera [förskolor i stadsdelen], det finns alltså storavdelningar här då. Där man jobbar i tvärgrupper och så. Och det var väl delvis det tänket (ur intervju med rektor).

Rektorn förklarar vidare att hon velat göra personalen delaktig i beslutanden om och organisationen av verksamheten, men att det inte har fungerat helt optimalt:

– Jag tror ju egentligen på ett demokratiskt ledarskap. Så att personalen får vara med och besluta. Och då ville man först att vi skulle ha, alltså vi har provat på olika former av grupper, och det fungerade inte. Att man har valt en intressegrupp och då skulle det vara två stycken som jobbade i ateljén och två stycken som jobbade i byggrummet och så skulle barnen vandra emellan. Och för mig så kändes det inte, jag menar i hjärtat så kändes det inte riktigt. Men det ville alla i personalen och då fick man pröva det. Och det har alltså inte slagit så väl ut. Så jag blev tvungen att sätta ner foten och säga nu gör vi så här och nu har vi alltså då blandade grupper i huset. Och vi har alltså åldershomogena tvärgrupper i huset då (ur intervju med rektor).

Arkitekturen, hur husen är byggda tar informanterna också upp som en aspekt som har påverkat organisationen av verksamheten. En rektor uttrycker att huset är byggt "lite svårt" och att hon känner sig ledsen över att varken hon eller pedagogerna fick vara delaktiga i bygget. Rektorn säger att den som ritat huset "tycker jag har tummen mitt i handen". Husets utformning är en aspekt som lett till organisation som storarbetslag, på båda förskolorna. Också pedagogerna tar upp husets arkitektur som en aspekt som påverkar verksamheten:

- [om sin förra arbetsplats] Och sen var huset byggt lite mer samarbetsvilligt. För här är ju huset verkligen uppdelat. Det är svårarbetat, huset (ur intervju med pedagog).

Pedagogerna menar att "hela-huset-organisationen" ännu inte fungerar:

– Jag vill vara med de här barnen, men det är tänkt att vi ska jobba som ett hus och grundtanken är väldigt, väldigt god. Men som det ser ut nu så går det ut över barnen och det har jag lite svårt att acceptera (ur intervju med pedagog).

– Jag känner ibland att det är bättre att vi är en egen enhet, för då kan vi följa barnen. Och där kommer ju barnsynen in väldigt mycket. Vad är ett barn och vad behöver ett barn? (ur intervju med pedagog).

Anledningen till att några pedagoger inte tycker att hela-huset-organisationen fungerar förstår vi som en följd av att de arbetar med de yngsta barnen. Rektorn säger i intervjun att hon uppfattar det som att pedagogerna på förskolan nu är ganska nöjda med arbets sättet och att det fungerar, förutom

på hemvisten med de yngsta barnen (vilken är den som vi observerat). Pedagogernas missnöje med hela-huset-organisationen, menar de själva, hör ihop med deras syn på todlarna, och vad de anser är bäst för todlarna.

- ... vi stycker sönder dagarna så galet. Vi tar av barnens tid för att slussa barn och det ska barn från avdelningen längst bort ska hit och dem ska dit. Det är så väldigt sönderhackat (ur intervju med pedagog).

- Sen tycker jag, lite så, med alla grupper vi har på den här förskolan, tycker jag egentligen inte passar så bra för ettåringar. För jag tycker att det blir för många olika grupperingar som man ska finna sig i på en dag. Och att jag upplever det som att det är svårt för dem. (Pedagog)

Andra pedagoger uttrycker inget missnöje med organisationen, men de arbetar också på ett annat sätt – med en mindre grupp som följs större delen av tiden:

- [Om organisationen] Det har ju funkat väldigt bra! Faktiskt.

- För mig var det väldigt ovanligt. Jag var inte van att jobba på en sån här förskola, med så många samarbeten, men nu har jag kommit in i det hela. Det tar ett tag ... Sen tror jag att det blir rikare för barnen också att ha många vuxna att prata med. Då kan de ju välja också lite mer (ur intervju med pedagoger).

Vi tolkar organisationen av förskolan som en aspekt som påverkar verksamheten, då det är något "uppifrån bestämt" som pedagogerna antingen måste rätta sig efter eller göra motstånd emot (se s 33 f). Pedagogerna kan erbjudas att vara delaktiga i utformandet av verksamheten, men problem och missnöje uppstår ändå när inte engagemanget eller förståelsen för den valda organisationen är förankrad från början. Det blir en krock eller en konflikt mellan pedagogen som subjekt och förskolans organisation som livsvärld.

6.4.1.4 Ledning

Båda rektorerna anser att de har för lite tid att vara med pedagogerna i barngruppen och se arbetet. Båda hänvisar till den rektorsutbildning de går och menar att den tar väldigt mycket tid. Rektorerna uttrycker sig om sin roll som pedagogisk ledare:

- Ja, det handlar ju om att skapa, dels att skapa forum givetvis. Och också skapa möjligheter för samtal. Det handlar inte bara om att erbjuda ett rum och en tid, utan att skapa förutsättningar så att man känner att man faktiskt har tid att sätta sig ner. Och oftast kanske man prioriterar barngruppsarbetet och det är viktigt. Men jag tror att det är jätteviktigt att utan en bra planeringstid så sjunker kvaliteten i barngruppsarbetet. Så att det hänger ihop. Och sen att, ja, jag kan göra på olika sätt, skaffa referenslitteratur, se till innehåll på möten, kompetensutveckling som inte handlar om att kanske enbart gå på en föreläsning, utan det handlar om att diskutera, reflektera tillsammans. Att skapa sådana möjligheter. Att utmana, både individuellt och gruppvis, på olika sätt (ur intervju med rektor).

Här betonar rektorn sin roll att hjälpa pedagogerna att skapa möjligheter för möten, inte bara ge rum och tid utan att ge förutsättningar för att möten verkligen ska bli av. Rektorn lyfter fram vikten av reflektion och diskussion. Att rektorn inte vill vara en auktoritär ledare utan vill sträva mot ett demokratiskt arbetssätt där pedagogerna har huvudansvaret för utformande och utveckling av verksamheten blir synligt i citatet nedan:

- Jag när ju någon sådan här dröm om att jag ska kunna vara med, vara då kanske åtminstone en dag varannan månad på avdelning förutom allt det här med möten och allt annat man har. För att kunna vara med, för man ser väldigt mycket ... Då tror jag att jag kan se mer och det är lättare också att möta personalen i pedagogiska situationer ... Alltså jag känner så här, att om man ska jobba med det som står i läroplanen, om man ska jobba med demokrati och såna här saker då kan ju inte jag gå in och vara en auktoritär ledare heller. Jag kan vara det, det är inte det att jag är rädd för det. Det är banne mig mycket lättare om man nu ska se det så sätt. Men jag tror ju inte på det! Jag tror ju inte att det föder gott egentligen. Utan jag tror att om man tillsammans resonerar, och det vi, tio huvuden är vi här då, tänker bättre än ett huvud gör (ur intervju med rektor).

Ledningen tolkar vi som en strukturell aspekt som påverkar verksamheten, då det inte bara handlar

om rektorn som person utan också om rektorns uppdrag och arbetsuppgifter. Båda rektorerna arbetar på fler än en förskola, båda rektorerna går rektorsutbildningen som tar mycket tid. Det finns inte utrymme för rektorn att vara pedagogisk ledare så, som vi förstår, att både rektorerna själva och personalen önskar. Samtidigt är rektorn också en individ, ett subjekt, som gör olika val och prioriteringar. Ledningen skulle därför även kunna tolkas både som en strukturell och som en personlig aspekt – beroende på hur rektorn som subjekt ingår i, möter och påverkar pedagogernas (och barnens) livsvärld i förskolan.

6.4.2 Tema: Ett gemensamt "tänk"

En uppfattning som finns i informanternas uttalanden är att det egna tänkandet är avgörande för hur verksamheten blir. Det handlar inte bara om att tänka, utan att tänka på ett visst sätt om verksamheten och om barns lärande. Tänkande nämns oftare än agerandet, det ena tycks automatiskt leda till det andra. Tänkandet kan också bli något gemensamt, att ha ett "tänk" på huset till exempel:

– Vi har ju liksom det tänket på huset att det är allas barn. Det är ju allas barn, man har ju koll på alla barnen då (ur intervju med pedagog).

Det gemensamma "tänket" kan tolkas som en aspekt som påverkar organisationen, både när det är närvarande och när det är frånvarande. Det kan finnas en önskan och ett behov av ett gemensamt "tänk", vilket uttrycks av en pedagog i intervjun:

– Den planen vi har är att vi har bett [rektorn] många gånger att vi ska diskutera en gemensam barnsyn. För mig känns det som att det vore en bra grund att stå på. För det har vi inte gjort ännu. Det har varit mycket annat, mycket organisatoriskt på annat sätt. Men inte hur vi ser på barnen och vad vi vill med deras dag och så.

Att vara medveten om "tänket", den enskilda och det gemensamma är viktigt. Omedvetenhet om olika "tänk" kan leda till svårigheter i arbetet:

– Och det tycker jag är väldigt intressant just det här att vi inte kan göra någonting annat än det vi förstår. Och det känns så självklart när man säger det, men det är faktiskt inte det. För det betyder ju också att vi har olika bakgrund, vi har olika tankar, vi har olika med oss när vi kommer in i ett arbetslag och det betyder att, om vi tre skulle jobba tillsammans så skulle vi ha olika förståelse av jobbet och därför, i vissa delar skulle vi ha samma förståelse kanske. Och där fungerar det kanske bättre. I andra delar har vi olika förståelse men tror att vi är överens, och så funkar inte jobbet kanske. Så därför är det extra viktigt att vi måste prata om de här, och prata om hur vi förstår och varför vi förstår som vi gör. Gå djupare i det här (ur intervju med rektor).

Det är bara det vi förstår som vi kan göra, menar rektorn i citatet ovan. Här förenas tanke och handling – psyke och fysik, eller själen och kroppen. I den levda kroppen förenas kropp och själ. Ett gemensamt "tänk" kan bara bli till handling genom en levd kropp där kropp och själ är ett. Den enskilda pedagogen möter det gemensamma tänket som ett eget subjekt utifrån sina förförståelser, utifrån sina diskurser. Det gemensamma "tänket" blir en aspekt som påverkar organisationen, snarare som en illusion än som en verklighet.

Ett gemensamt "tänk" som även skapar en inramning till och en plattform för verksamheten är Lpfö 98. En informant berättar om förskolans inriktning med hänvisning till läroplanen:

– Vi har sagt väl sagt att vi skulle vilja vara influerade av, ja alltså det är ju egentligen läroplanstänk. Men det här med att barnen ska känna att de är erbjudna att stimuleras att ta för sig av olika aktiviteter då. Det var alltså grundtanken, att de skulle kunna se vad de har gjort, att det ska finnas mycket saker lågt på väggarna och så. Jag vill inte kalla det för att vi är Reggio-inspirerade för jag tycker att Reggio står för både positiva och negativa saker. Men det är väl tanken på det här att med barns sätt att utforska och upptäcka, men det står ju också i läroplanen så det är ju: vad är vad? (ur intervju med rektor).

Alla informanter har under intervjun tolkat en formulering från Lpfö 98: "Förskolan skall erbjuda

barnen en god pedagogisk verksamhet där fostran, omsorg och lärande bildar en helhet". Svaren som de har gett ger stöd för förståelsen att läroplanen är ett dokument som är öppet för tolkning inom vissa givna ramar, där varje uttolkare behöver reflektera och införliva styrdokumentet med sina egna handlingar. En informant fokuserar på helheten tillsammans med barns sociala relationer och självständighet i förhållande till dagliga rutiner:

– Ja men det försöker vi ju få i leken och i rutinerna. Vi kanske får in det väldigt bra i leken, vi är väldigt bra på det. Vara med dem i leken och hjälpa dem in i leken. Jaa.. Även att de ska vara självständiga, att de kan få tvätta sig själva och sånt. De kan sätta på vattnet själva och tvätta sig själva (ur intervju med pedagog).

Lärandedelen i formuleringen fokuseras av en informant:

– Det är egentligen hela förskolan tycker jag. Hela förskolans innehåll. Barn lär sig hela tiden och i alla situationer finns det ett lärande. Det handlar för oss pedagoger om att vi ska se att, vad är det för typ av lärande (ur intervju med rektor).

En annan informant tolkar formuleringen utifrån trygghetsaspekten. Allt hänger samman och pedagog lyfter särskilt fram samtalet och hennes uppfattning om barn som medmänniskor:

– Trygghet kommer först. Är barnen inte trygga kan de inte lära sig. Fostran ingår i omsorgen. Kramiga barn. Barn lär sig hela tiden. Barn hör och förstår. De är riktiga människor och bör bemötas med respekt. Som vuxna, men inte på deras nivå. Prata om sånt som berör dem. Prata om vad man gör (ur anteckningar från intervju med pedagog).

En informant tycker inte att något av begreppen väger tyngre än de andra, utan verkar tänka på helheten. Samtidigt menar hon att tryggheten och omsorgen måste komma först:

– Jag vet inte om jag tycker att något är tyngst. [Intervjuare: *Eller är det lika?*] Det tycker jag, det vill jag. Men jag anser att det är svårt att få något lärande till stånd om man inte är trygg. Så om inte omsorgsbenet fungerar, då tror jag inte att något annat gör det heller (ur intervju med pedagog)

En informant verkar vilja ta upp lärandet som grundläggande, men lyfter ändå fram tryggheten som något som måste komma först.

– Mm. När jag tänker på ettåringar så... ja. Då tycker jag att det, lärandet där det handlar mycket om, det är ju en sån enorm läroperiod när man är ett år. Det är ju liksom så, det är ju på alla håll och kanter egentligen ... De här små barnen, ja ettåringar. Det första för dem det är ju, som jag tycker är viktigt, det är ju tryggheten, det är ju allra först. Det handlar ju om att lära sig att lämna vårdnadshavaren och att vårdnadshavaren kommer tillbaka (ur intervju med rektor).

Att informanterna fokuserar på trygghet och omsorg före lärande kan tolkas som att barnet inte lär sig något utan att det är tryggt. Ingen informant tar upp barns lärande i en otrygg situation, vilket kan få konsekvenser för individens fortsatta lärande. Tendensen att välja något av omsorg, fostran och lärande och lyfta fram framför något annat kan också förstås som ett resultat av det sätt som frågan ställdes. Formuleringen ur läroplanen visar på sambandet, men i tolkningen av formuleringen blir de enskilda begreppen synliga och föremål för ny tolkning av informanten.

Strävan mot ett gemensamt "tänk", eller bristen på det, påverkar hur samarbetet mellan personalen fungerar. Samarbetet i sin tur är en aspekt som påverkar hur verksamheten för toddlare kommer att organiseras, eller ordnas.

6.4.3 Tema: *Samarbete mellan personalen*

Samarbetet mellan pedagogerna kan både hjälpa och stjälpa verksamheten. Ibland går det inte som det är tänkt och försöket till organisation personalen emellan fungerar inte:

(Ur observation:) När några barn har ätit färdigt säger pedagogen Annelie till en av de två andra närvarande pedagogerna (vikarie): "Om du vill kan du sätta dig här, så kan jag börja natta." Annelie tar Linus i handen och går iväg och skrapar tallriken, sen går hon ut i tvättrummet. Den andra pedagogen tar hennes plats vid det lilla bordet. Strax därefter börjar det stora bordet tömmas på barn och pedagogen säger till barnen att de ska gå ut till Annelie. Bordet är tomt och pedagogen plockar undan. Annelie ropar in i det stora rummet: "Det skulle vara bra om någon personal kunde vara i tvättrummet. Nu kom det så många barn här!"

Här måste den ordinarie pedagogen själv organisera hur "förflyttningen" från mat, till tvätt, till påklädning och till vila i barnvagnarna ska gå till. Det framstår som att samarbetet bygger på att den ordinarie pedagogen instruerar vikarierna hur arbetet ska gå till, trots att vikarierna i ovanstående situation inte är helt nya på förskolan. Även i andra observerade situationer kan det framstå som att mycket av organisationen hänger på en pedagog, som upplevs som väldigt ansvarstagande i arbetet. När verksamheten på ett sådant sätt organiseras utifrån en enda person blir den som konsekvens sårbar vid den personens frånvaro.

Det finns olika förklaringar till att samarbeten inte fungerar. Ibland förklaras det som olikhet i tänkandet om och i synen på barn:

– Men det är ju också, vi är väldigt olika. Vi tänker väldigt olika, vi har olika barnsyn ... (ur intervju med pedagog).

Citatet ovan kan tolkas som ett uttryck för bristen på ett gemensamt "tänk" som påverkar hur samarbetet, eller relationerna mellan pedagogerna blir. Pedagogerna befinner sig i olika livsvärldar och det skapas inga möten som möjliggör inträde i den andres värld, med förståelse för den andres tankar och diskurser. Eller så finns möjligheterna till samtal och möten, men resultatet blir ändå inte förståelse för varandra:

– Ja, vi är ju tio viljor. Och man kan ju inte få igenom all sin vilja, så ibland måste man ju jämka och så här, jag gillar inte det här förslaget men jag har inget bättre just nu (ur intervju med Pedagog).

När samarbetet på förskolan har organiserats har pedagogerna ibland upplevt att de väljer att stödja ett förslag trots att de egentligen tycker annorlunda. Här pratar pedagogen om när det beslutades om att pedagogerna från de olika hemvisterna skulle ha hand om olika vilor efter lunchen, vilket innebar att pedagogerna på hemvisten med de yngsta barnen inte skulle hjälpa barnen ut i vagnarna inför vilan, utan istället läsa för barn från annan hemvist:

– Och så finns det pedagoger som gapar högst, höll jag på att säga. Och så känner jag att jag har inget bättre förslag just nu. Och ibland måste man ju kuva sig också. Men vi, det togs något beslut på något möte [om organisationen av tid över dagen] och jag kände att jag orkar inte ge mig in i någon diskussion. Man blir ju överkörd också. "Ja, men det går, det går, vi hjälper er!" Ja men vi har ju 14 barn som ska ut i vagnarna, vi behöver vara tre personal i hallen. "Men vi kommer ner och hjälper er" och så plötsligt, så helt plötsligt, är man själv där för att de: "Oj, skulle jag hjälpa [hemvisten]? Men jag skulle ju gå på rast nu, för klockan är tolv och jag skulle ju gå på rast nu!" (ur intervju med pedagog)

Pedagogerna har känt sig tvungna att rätta sig efter majoritetsbeslut, vilket skapar irritation och leder till motstånd i "det tysta". Här beskriver en pedagog möjligheterna att vara med och påverka utformningen av rummen i förskolan:

– Just den hade jag inte så väldigt mycket att säga till om. Men å andra sidan har vi i arbetslaget bestämt att vi ska ha de här typerna av rum. Vi var också eniga om att vi skulle göra rummen så att det syntes vad man skulle göra i dem. Och där har vi fortfarande ganska lång väg kvar. Jag tror inte att det kommer att lyckas förrän vi har fått arbetssättet i hela huset att fungera. Så att till viss del har jag ändå varit med, även om man, ja det är en röstningsfråga. Och prioritering också. (ur intervju med pedagog)

Informanterna beskriver sina möjligheter att mötas och lufta åsikter eller diskutera organisation och pedagogik, som de menar är en förutsättning för att ett samarbete ska fungera och verksamheten få

en gemensam grund som kan utvecklas. Men tiden för samtal finns inte alltid och diskussionerna fås tas under arbetet i barngrupp:

- Det är väldigt ofta när vi är ute på gården som vi pedagoger hamnar i diskussioner av diverse olika slag. Också för att vi då ser varandra och vi är ett diskussionsglatt gäng. ... Vi har husmöten emellanåt och då går diskussionerna heta (ur intervju med pedagog).

Tolkningen av dessa citat tyder på att det egentligen inte är möjligheterna till att mötas och lufta åsikterna som i sig är avgörandet för att samarbetet ska fungera utan snarare hur pedagogerna lyckas med att förstå varandra, hur de lyssnar på varandra, hur de litar på varandra och hur de lyckas med att skapa något gemensamt. Ett ”diskussionsglatt” gäng kan mötas och diskussionerna gå heta, men pedagogerna kommer inte fram till några enande beslut. Olikheterna blir tydligare än likheterna. Ett samarbete där pedagogerna istället litar på varandra kommer till uttryck i en intervju med pedagoger som berättar om hur en ommöblering av rummen gick till:

- Vi tog det bara, ja [Viktoria] du var ju inte med då, men vi tog det bara en kväll på ett planeringsmöte. Men ibland får vi, en annan gång gör [Viktoria] något som inte jag är med på. Då får man ju säga till efteråt att; så här kan det inte vara om det skulle vara så, eller vi kan göra så och så .
- Men det blir ju ofta bra så, det finns ju en tanke med det.

När pedagoger litar på varandra kan samarbetet fungera genom att ansvar och beslut överlämnas till varandra, utan att det uppstår konflikter eller irritation. Hur samarbetet fungerar kan också vara beroende av hur många personer som är inblandade, eller hur bra pedagogerna trivs tillsammans.

- Och Maria och jag ihop, det blir väldigt busigt ibland. Och jag tycker inte att det gör så mycket att det inte är, att vi inte riktigt gör som man ska göra jämt. Det har hänt att vi har plaskat med vattnet på bordet (ur intervju med pedagog).

Här har pedagogerna en gemensam syn på att det inte är så viktigt att ”alltid göra som man ska”, utan att man kan få ”busa till det lite” ibland. Det är något som främjar deras samarbete. Ett väl fungerande samarbete kan förstås som en följd av diskussioner och samtal där förståelse för den andras tankar har uppstått. I ett väl fungerande samarbete möts pedagogernas livsvärldar och blir till en gemensam. Pedagogerna närmar sig ett gemensamt tänk. En vidare tolkning blir att när samarbetet fungerar och det finns en gemensam förståelse kan pedagogerna lättare förverkliga sina tankar och sitt förhållningssätt gentemot todlarna i verksamheten.

6.4.3.1 Personalbrist

Antalet närvarande pedagoger har betydelse för verksamhetens utformning, enligt informanterna:

- Är vi ännu fler personer kan man ju ha ännu färre [syftande på barn i smågrupperna].
- De gånger vi har den lyxen.
- Ja, ja, precis. Det är inte alltid! (ur intervju med pedagoger).

En pedagog förklarar att personalbrist är en anledning till att barnen vid lunchen sitter vid ett långbord där de en efter en serveras mat av pedagogen:

- Vi har ofta personalbrist, vilket gör att ibland blir man ensam här inne med kanske tio barn och då vill jag inte ha dem vid fler bord [vid måltiden]. Det måste vara överskådlig, ur arbetssynpunkt och så (ur intervju med pedagog).

Att det är för få i personalen närvarande påverkar att verksamheten inte kan genomföras som det är tänkt. Personalbristen kan därför tolkas som en strukturell aspekt som påverkar verksamheten för todlare. På en förskola blir tvärgruppsaktiviteter bara av vid något enstaka tillfälle i veckan, på grund av personalbrist, möten och ”det ena med det tredje” (ur intervju med pedagog). Detta betyder att barnen som ska ha tillgång till alla rum i själva verket vistas nästan hela veckan i ett och

samma rum. Att det kan vara en strukturell aspekt snarare än en personlig som påverkar materialet som todlarna får tillgång till visar sig i följande citat:

– Jag skulle vilja att de [toddlarna] skulle kunna ta fram papper och kriterier så småningom också ... Att vi skulle kunna vara så många pedagoger samtidigt så att man kan ta med sig ett gäng, eller sitta med ett gäng utan att behöva springa ifrån för att rädda någon som håller på att trilla eller så (ur intervju med pedagog).

Här pratar en pedagog om att arbeta i smågrupper med barnen, och hur det nästan är omöjligt på grund av personalbrist:

– Det är vår dröm. Jag tror inte att det har inträffat så väldigt många gånger hittills. För att det känns som att vi är aldrig, vi är aldrig tillräckligt med folk! Är det så att man någon gång är många människor, många pedagoger på få barn, så är det alltid en massa praktiskt, en massa telefonsamtal, en massa saker som någon behöver gå iväg och ordna då eftersom den här andra planeringstiden sällan räcker till nästan något ... Men ofta behöver man vara två även med en liten grupp. Just när det är de allra minsta som, som har blöjor eller som med det ena och det tredje. Och då blir en med väldigt många och det är svårt (ur intervju med pedagog).

Personalbristen blir en strukturell faktor som påverkar verksamheten och som i vissa fall blir mer avgörande än pedagogens egna tankar. Pedagogen vill att barnen ska få vara i mindre grupper, men menar att personalbristen omöjliggör detta.

6.5 Helhetsanalys av förskolorna

Helhetsbilden av den ena förskolan är att den fortfarande befinner sig i initieringsfasen i utvecklingen av sin verksamhet. Ledningen vill göra något nytt och otraditionellt, men personal och ledning verkar ännu så länge inte tala samma språk och sträva åt samma håll. Både förskolans miljö och informanternas utsagor och handlingar bär spår av olika perspektiv på förskolans verksamhet. Det är oklart om alla inblandade verkligen förstår vad det är som förväntas ske, vad som ska utvecklas. Förskolan präglas av diskussion men fokus ligger på praktiska frågor istället för innehållsmässiga. Det finns relativt få möjligheter till dialog pedagoger emellan och mellan ledning och pedagoger. Engagemanget framstår som stort hos både pedagoger och ledning med ett tydligt fokus på att göra det bästa för barnen. Samtidigt verkar inte ledning och pedagoger förstå varandra helt och hållet och förefaller misstolka varandras avsikter. På pedagogerna ligger ett stort ansvar att utveckla verksamheten på det sätt som ledningen avser. Informanterna förefaller se med viss oro på förskolans utveckling.

Den andra förskolan kan förstås som att den befinner sig någonstans mitt emellan implementerings- och insititutionaliseringsfaserna. Det är fortfarande både ett nytt innehåll och en ny form som ska provas, men förskolan har kommit förbi den första tidens orolighet med motstridiga viljor. Pedagogerna handlar och agerar på ett sätt som bygger på olika teorier som ibland verkar skilja sig från varandras och/eller från ledningens sätt att se på verksamheten. Samtidigt verkar de ha börjat tillägna sig ett gemensamt språk och en gemensam plattform för förskolan. Informanterna förefaller se med förväntan och optimism på förskolans utveckling.

7. Diskussion

Vår undersökning har syftat till att förstå två aspekter som påverkar den pedagogiska verksamheten med toddlare i förskolan: Det personliga och Det strukturella. Vi har försökt förstå hur balansen mellan dessa aspekter ser ut och hur det kommer sig att det blir som det blir i en förskoleverksamhet med de yngsta barnen. Vilka tankar har pedagogerna, vilka idéer har ledningen, vilka förutsättningar har förskolan – och hur blir resultatet?

7.1 Undersökningen har visat att:

olika diskurser och multipla subjektiviteter påverkar pedagogens tankar och handlingar, vilket blir anledningen till att pedagogernas olika utsagor och olika handlingar kan framstå som motsägelsefulla.

en dominerande diskurs om hem och familj präglar informanternas personliga tankar om toddlare i förskolan, och leder till fokus på trygghet för den i förskolan "utsatta" toddlaren.

Stabilitet eller brist på stabilitet i barngruppen påverkar möjligheten att skapa en tillfredsställande pedagogisk verksamhet för toddlare i enlighet med förskolans uppdrag.

pedagogernas möjlighet och förmåga att samarbeta och ingå i dialog med varandra är avgörande för den pedagogiska verksamheten med toddlare. Bristande samarbete och konflikter i arbetslaget beror på svårigheter att skapa intersubjektiva möten i den gemensamma livsvärlden.

pedagoger och ledning påverkas av olika diskurser som ska mötas i den gemensamma livsvärld som förskolan utgör. Om ledningen inte förefaller ha någon genomtänkt plan och pedagogerna samtidigt inte har tid och kunskap att själva utforma en långsiktig plan framstår det som mycket svårt att utveckla verksamheten.

det "gemensamma tänket" som pedagoger och ledning strävar mot är en illusion. Det kan aldrig finnas ett helt gemensamt tänkande.

pedagogerna har möjlighet att göra motstånd mot en diskurs som de samtidigt befinner sig inom. Som ett handlande subjekt inom diskursen har pedagogen ett utrymme för betydelseförskjutningar som förändrar diskursens innebörd.

det finns ett möjligt glapp mellan pedagogens faktiska kunskaper och de förväntningar som ledning och styrdokument har på pedagogen.

7.2 Diskussion kring slutsatserna

I diskussionen kring undersökningens slutsatser ska delar och helhet förstås tillsammans. Därmed förs det personliga och det strukturella samman för att visa hur de i samspel påverkar förskoleverksamheten för toddlare. Utifrån livsvärldsteorin är det personliga både en aspekt som påverkar livsvärlden, förskolan, och som påverkas av den. I vårt resultat har vi också sett att det både är personliga aspekter i förhållande till toddlare och toddlars lärande och strukturella aspekter kring förskolan som helhet som samverkar när den pedagogiska verksamheten utformas. Balansen mellan det personliga och det strukturella framstår som av stor betydelse för toddlarnas möjligheter till meningsskapande i förskolan.

7.2.1 Olika diskurser och multipla subjektiviteter

I resultatet har det blivit synligt hur olika diskurser och multipla subjektiviteter påverkar pedagogens tankar och handlingar. En och samma informant kan se på toddlaren som en bräcklig

novis och samtidigt mena att hon ser barnet som kompetent, aktivt och upptäckande. Stöd för denna slutsats finns hos Eidevald (2009), Johansson och Johansson (2003) och Lenz Taguchi (2000) som menar att ett subjekt aldrig handlar eller uttalar sig i enlighet med en isolerad diskurs utan från många samtidiga konkurrerande diskurser som ges olika tyngd i olika sammanhang. Diskurserna är alltid relaterade till varandra och framstår som enhetliga för subjektet. Lenz Taguchi (2000) skriver att eftersom varje subjekt också består av multipla subjektiviteter, upplevs också samma situation olika av olika subjekt. Dessa tankar om flera samtidiga, konkurrerande diskurser hos en individ som multipla subjektiviteter förklarar hur pedagogernas olika utsagor och olika handlingar kan framstå som motsägelsefulla. Olika diskurser och multipla subjektiviteter påverkar pedagogens tankar och handlingar. Olika diskurser existerar parallellt och konkurrerar med varandra, både som konkurrerande röster i en inre dialog hos den enskilda pedagogen (i enlighet med Bakhtin), och som olikheter mellan olika pedagoger. Det förklarar hur pedagogerna kan uppfatta toddlaren som både utsatt och sårbar och kompetent, eller som både självständig och osjälvständig. Det förklarar hur samma pedagog i olika situationer både kan ha ett begränsande förhållningssätt gentemot toddlaren (dörrar stängs för att barnen ska hålla sig i vissa rum, barn lyfts i och ur barnstolar vid matbordet) och ha ett tillåtande förhållningssätt (barn får själva välja klädsel vid utgång).

Johansson (2005) skriver att FN:s barnkonvention lyfter fram barn som sårbara och som personer med rättigheter. Barn har både rätt att bli lyssnade på men också rätt till beskydd. Enligt Johansson visar dubbelheten på en problematik: "... det gäller att möta barn som medmänniskor som sårbara och beroende av vuxna, utan att den ena dimensionen utesluter den andra" (s 89). En informant tar upp problematiken som följande:

Ja de är väldigt utsatta. Men det är väl alla barn, utsatta med nya situationer, med nya vuxna och de ska lära sig allting. Mycket de ska lära sig att vara trygga i. De är vana att bara vara med mamma och pappa. Det kanske blir en chock för en del i början. Men de är otroliga att komma in.

Här betonas både barnets sårbarhet och barnets kompetens "de är otroliga att komma in". Spåren av dessa tankar, diskurser hos pedagogen, syns i hur verksamheten organiseras med främsta fokus att skapa trygghet hos barnen. Både Pramling (1993) och Johansson (2005) skriver också om tryggheten som ett viktigt fokus i förskoleverksamhet för de yngsta barnen, men som också kan orsaka dilemman. Trygghet kopplas ofta samman med omsorg, och små barns särskilda behov av omsorg, skriver Johansson (2005). Vi har sett att tryggheten snarare oftast kopplas samman med säkerhet. Vår slutsats är att strukturella aspekter som barngruppens storlek tillsammans med personalbrist "tvingar" pedagogerna att fokusera först och främst på att skapa säkra miljöer där toddlarna inte riskerar att skada sig. Här förenas pedagogernas motstridiga och konkurrerande diskurser om ett sårbart men samtidigt kompetent och aktivt barn med strukturella aspekter av förskolans organisation och bildar tillsammans en trygghets- och säkerhetsfokuserad verksamhet. De konkurrerande diskurserna om vad toddlaren är, utsatt eller kompetent, och vad som är förskolans uppdrag avseende toddlare, att skapa en trygg eller en utmanande miljö, löser informanterna i undersökning på olika sätt. Vi har under våra observationer sett ett exempel på en miljö för toddlare som i sig är utmanande för barnen men som innehåller få valmöjligheter. Den för toddlaren utmanande aktiviteten är kontrollerad genom att dörrarna är stängda till angränsande rum vilket medför att aktiviteten koncentreras runt det som finns tillgängligt och pedagogen har överblick och kontroll över situationen. Pedagogerna har ansvar för barnens säkerhet i förskolan därför får toddlarens kompetens och upptäckarlust att ge sig iväg på egen hand stå tillbaka för fokuset på säkerhet.

7.2.2 Hem och familj

Den dominerande diskursen om hem och familj präglar informanternas personliga tankar om toddlare i förskolan. Vi förstår det som att informanterna i sina tankar om trygghet och förskola utgår från idén om barns utsatthet och det svåra i att lämna det trygga hemmet för ett nytt

sammanhang som förskolan. Stöd för denna slutsats finns både hos Johansson som skriver att flera studier visat att pedagoger i förskolan visat skepsis mot att små barn över huvud taget ska vara i förskolan (2005) och i vad Sommer (2005) skriver om kritiken mot den senmoderna, hårt arbetande, småbarnsfamiljen, och skuldbeläggning av ”mödrars arbete och kvinnors förverkligande av en annan samhällsroll än moderskapet” (s 92). Pedagoger i förskolan befinner sig möjligtvis också i denna kritiska diskurs, som kan tolkas som att små barn i första hand borde vara hemma med sina föräldrar (läs mamma) och då pedagogens förhållningssätt till stor del är en del av personlighet (Persson, 1998) uttrycks denna diskurs i handling genom att pedagogen i sin strävan att göra förskolan till en trygg miljö också försöker ersätta moderns funktion. Som en informant uttrycker det: "man får vara medveten om att de just kommer ifrån en famn".

En ytterligare slutsats är att pedagogerna då verkar förutsätta att 'familj' och 'hem' innebär samma sak för alla barn, i enlighet med samhällets dominerande familjediskurs. Men, som Lenz Taguchi (2000) skriver, kan samma ord innebära olika saker för olika människor. Begreppet 'familjepraktiker' synliggör hur familjebegreppet har använts för att synliggöra en norm som marginaliserar och konstruerar andra typer av familjer som avvikande (Wikström, 2007). Todd-larna bär med sig olika typer av erfarenheter av familjeliv vilka osynliggörs när endast en typ, det förmodat trygga och barncentrerade familjelivet, tas hänsyn till.

Att fokusera på trygghet kan också förstås som att anse att toddlaren är i behov av skydd från omvärlden. Vid inträdet i den, för de flesta av dem, nya livsvärld som förskolan utgör anses den vuxna behövas som stöd och vägledare. Fokus ligger på trygghet och säkerhet och pedagogen upplever att det är nödvändigt att hindra barnen i deras ageranden. Todd-larens möjligheter att vara en aktiv medskapare av denna livsvärld blir som konsekvens mindre, eftersom barnet inte tillåts delta på sina egna villkor. Återigen kommer säkerheten först.

Flera informanter uttrycker samtidigt en önskan om att se förskolan som ett komplement till hemmet. Ett stöd för att göra det ser vi i Sommer (2005) som poängterar att familj och förskola har viktiga komplementära funktioner för barns utveckling. Barnet har i förskolan en möjlighet att utveckla sin personlighet utifrån egna intressen, eftersom det där är i ett sammanhang fritt från de starka känslomässiga relationer som familjelivet kan utgöra (Sommer, 2005). Uppfattningen om förskolan som komplement till hemmet är kraftfull och tilltalande, men svår att omsätta i praktiken. Kanske på grund av de strukturella aspekterna som påverkar, som barngruppens storlek, personaltäthet, (bristande) samarbetsförmåga eller oklar organisation.

7.2.3 Stabilitet eller inte i barngruppen

I resultatet framgår det att det finns olika förutsättningar för olika förskolors verksamheter. Beroende på om grupperna präglas av nyinskolningar eller stabilitet i barngruppen påverkas vad som blir möjligt att genomföra under dagen. Barngruppens stabilitet påverkar möjligheten att skapa en tillfredsställande pedagogisk verksamhet för todd-larna i enlighet med förskolans uppdrag. Barngruppens dynamik förändras alltid när nya barn tillkommer och ett nödvändigt fokus när nya barn kommer in ligger på att skapa en god gruppdynamik och en vi-känsla. När det ständigt finns helt nya barn i gruppen blir detta ett ständigt fokus. Det kan uppfattas som svårt att samtidigt arbeta med ett annat innehåll.

Förskolornas läge i stadsdelen med tanke på centrum och periferi, borde inte påverka stabiliteten i barngrupperna, eftersom det endast tar tio minuter att gå mellan förskolorna. Upptagningsområdet kan sägas vara det samma för båda förskolorna. En aspekt som framstår som relevant i sammanhanget är att den ena förskolan närmast är omgiven av ett nybyggt bostadsområde som karaktäriseras av i samhället etablerade familjer med god ekonomi och utbildning, medan den andra närmast sig har ett mer socialt blandat bostadsområde. Ett strategiskt tänkande krävs för att få den förskoleplacering som en familj helst önskar, eftersom kösystemet ser ut som det gör. En möjlig

anledning till att förskolegrupperna präglas av instabilitet respektive stabilitet är då att de i samhället etablerade familjerna bättre känner till systemet och kan förhålla sig till det strategiskt. En förskola blir ett förstahandsval, en annan en reserv, i väntan på plats på förstahandsvalet.

Skolverkets utvärdering (2008) pekar liksom vårt resultat på att förskolor inom samma kommun ofta arbetar under olika villkor, till exempel gällande barngruppens storlek, lokalernas utformning och möjligheter att rekrytera utbildad personal. Förskolor i socialt utsatta områden har ofta svårare att genomföra uppdraget på ett tillfredsställande sätt. Skolverkets utvärdering visade att på förskolor i områden med socialt utsatta familjer var personaltätheten lägre och barngrupperna i genomsnitt något större. I utvärderingen framkom också att barngruppens storlek främst är ett resultat av ekonomiska prioriteringar, medan upptagningsområdets karaktär har liten betydelse för gruppstorleken (Skolverket, 2008). Det innebär att förskolor i "tyngre" upptagningsområden kan belastas dubbelt, eller trippelt - fler socialt utsatta familjer, lägre personaltäthet och större barngrupper. Sådana tendenser till trippel belastning finns på en av förskolorna som observerats. Visserligen skiljer inte personaltäthet och barngruppens storlek särskilt mycket mellan de båda förskolorna, men täta sjukskrivningar och arbete utan vikarie kan göra att förutsättningarna i verksamheten ser annorlunda ut i verkligheten än på vad de gör på pappret. Hur mycket den enskilda pedagogen utifrån sina tankar och sitt förhållningssätt än vill och försöker skapa en stabil barngrupp, med långsiktiga mål och trygghet i gruppen, blir det de strukturella aspekterna som sätter ramarna för vilket arbete som är möjligt. Undersökning visar hur ramarna kan se olika ut för olika förskolor, trots geografisk närhet.

7.2.4 Samarbete och möjlighet att mötas

Pedagogernas möjlighet att samarbeta och ha en dialog med varandra påverkar den pedagogiska verksamheten med toddlarna. I enlighet med vad Folkesson m fl (2008) skriver har det i vårt resultat betonats att läraren (pedagogen) idag förutsätts vara aktiv och reflekterande men att ett sådant arbetssätt kräver både tid och plats för möten. Enligt vårt resultat infinner sig inte den tiden och platsen spontant utan att det kräver en tydlig organisation av verksamheten. I vårt resultat har vi också sett att storarbetslagstanken och "hela-huset"-idén förutsätter att pedagogerna i vissa grundläggande avseenden är eniga i hur organisationen av verksamheten ska se ut och vilket innehåll som ska lyftas fram gemensamt. Praktiska frågor om verksamheten tar stor plats om det inte finns något gemensamt mål eller gemensam ram för verksamheten. Motstridiga föreställningar om åt vilket håll förskolan som helhet strävar kan leda till motstridiga handlingar och som konsekvens konflikter mellan pedagoger eller mellan pedagoger och ledning. Att samspelet och samstämmighet mellan både personal och ledning och inom arbetslaget är viktigt för förskolans verksamhet bekräftas av både Asplund Carlsson m fl (2001) och Skolverket (2008). Skolverkets utvärdering visar till exempel att kompetensutveckling får mest effekter om flera pedagoger från samma förskola eller avdelning deltar eftersom de får erfarenheter och idéer som är gemensamma vilket underlättar en vidareutveckling i den egna verksamheten. Detta stärker vår slutsats att enighet är viktigt för verksamheten. Förskolor som befinner sig i en uppstart och som strävar efter att utveckla något, för pedagoger och ledning, nytt har ett särskilt behov av gemensam kompetensutveckling, vilket också vårt resultat visar. En aktiv dialog, studiebesök och litteraturseminarier menar Folkesson m fl (2008) är viktiga faktorer för att en verksamhet ska utvecklas, vilket är en uppfattning som informanterna i vår undersökning har skilda uppfattningar om. Från pedagogernas sida finns tankar om att de först måste ha kommit fram till hur den egna verksamheten ska utformas innan de kan börja ha ett utbyte med andra verksamheter eller tillägna sig ett pedagogiskt innehåll genom litteraturstudier. Rektorer däremot menar att studier och utbyte med andra är viktigt för utveckling av verksamheten. Men eftersom pedagogerna upplever det som att tiden inte räcker till för att diskutera den egna verksamheten, blir utbyte med andra förskolor inte högsta prioritet för dem.

En annan möjlig förståelse av det faktum att samarbete och organisation inte fungerar är att se på hur pedagogerna befinner sig i en gemensam livsvärld där intersubjektiva möten hela tiden sker. För

att förstå varandra måste pedagogerna mötas och interagera med varandra, men att helt förstå någon annan är omöjligt enligt livsvärldsteorin (Johansson, 1999). I möten mellan pedagogerna möts alla de olika konkurrerande diskurser som varje pedagog bär med sig. Pedagogerna kanske tror att de talar om samma saker och är överens, men eftersom varje enskild pedagogs förståelse skapas utifrån olika förförståelser och olika diskurser, är det inte möjligt att alla ska förstå den pedagogiska verksamheten med toddlare på samma sätt.

7.2.5 Ledning

Hur ledningen agerar och vilket innehåll som lyfts fram som viktigt påverkar hur pedagogerna förhåller sig till och organiserar den pedagogiska verksamheten med toddlerna. Oavsett om ledningen ser sitt uppdrag som den som sätter ramarna och fokuserar på pedagogernas lärande i förhållande till dessa eller om ledningen försöker påverka indirekt genom att låta pedagogerna tolka uppdraget och bestämma ramarna utgör ledningens egen tolkning en dominerande diskurs som pedagogerna måste förhålla sig till.

Enligt Asplund m fl (2001) har rektorerna idag begränsat utrymme för pedagogisk ledning. Det upplevs som mer positivt för personalen om rektorn sitter i samma hus som förskolan är i än om rektorn ofta befinner sig på annan plats. Även i vårt resultat har vi sett att det av pedagogerna uppfattas som negativt för verksamheten om rektorn ofta är på annan plats, medan det upplevs som positivt om rektorn oftast upplevs befinna sig i huset. Hos rektorerna finns både uppfattningen att det är positivt om det finns utrymme i tidschemat att ofta vara tillsammans med pedagogerna i barngruppen och att det inte är det viktigaste att vara med i verksamheten på det sättet. Hur pedagogerna förstår sitt uppdrag går det att få en uppfattning om på annat sätt, menar den en rektor. Det har blivit synligt att pedagoger och rektorer kan ha olika uppfattningar om vad rektorns arbetsuppgifter egentligen är. Pedagogerna kan sakna en tydlig ledning, medan rektorn vill ha ett demokratiskt arbetssätt tillsammans med pedagogerna.

På pedagogerna ligger ett stort ansvar att utveckla verksamheten enligt ledningens tolkning. Pedagoger och ledning påverkas av olika diskurser som ska mötas i den gemensamma livsvärld som förskolan utgör. Om ledningen inte förefaller ha någon genomtänkt plan och pedagogerna samtidigt inte har tid och kunskap att själva utforma en långsiktig plan framstår det som mycket svårt att utveckla verksamheten.

7.2.6 Gemensamt och personligt "tänk"

I vårt resultat har vi sett att en betydelsefull aspekt för hur den pedagogiska verksamheten utformas och utvecklas är förekomsten av ett gemensamt "tänk". Det framstår som ett problem om de som arbetar i förskolan, inklusive ledning, inte har något gemensamt sätt att tänka kring förskolans verksamhet. Vi menar att det aldrig kan finnas något gemensamt tänkande utan att det istället är olikheterna som bör lyftas fram och tas tillvara.

I enlighet med Bakhtins dialogism och begreppet appropriering, kan 'det personliga' som det blir synligt i vårt resultat förstås som en följd av den enskilda pedagogens innerst inne övertygande diskurs, vilken i sin tur är en följd av hur pedagogen har förstått och approprierat de konkurrerande diskurserna som existerar i pedagogens livsvärld. Vi ser här en möjlig förening av Bakhtins begrepp appropriering och Merleau-Pontys begrepp *den levda kroppen*. När något verkligen approprierats av individen finns förståelsen i den levda kroppen, där tanke och kropp är förenad. En av informanterna uttrycker: "Vi kan bara göra det vi förstår" vilket kan förstås som att bara det vi har approprierat och det som finns som förståelse i vår levda kropp är möjligt att genomföra i handling. Kroppen kan inte agera utan tanken, kroppen är inte enbart ett redskap. Det gemensamma "tänket" som blir synligt som en strukturell aspekt som förväntas genomföras i praktiken av den enskilda pedagogen kommer därför inte att kunna genomföras utan att pedagogen har approprierat "tänket", och gjort det till sitt eget i sin levda kropp.

Här finns en viss skillnad mot vad Lenz Taguchi (1997) skriver om att pedagoger i förskolan uppvisar mycket likartade handlingsmönster i praktiken, trots att de i intervjuer inte alltid uttrycker en liknande grundsyn på verksamheten, vilket förklaras med att "Det verkar som om redan befintliga handlingsmönster och rutiner så att säga blir förkroppsligade i pedagogen efter en tid i arbete" (s 14). Den forskning som Lenz Taguchi hänvisar till kan tolkas som att förskolans rutiner blir en del av pedagogens levda kropp, och därmed också en del av pedagogens förståelse. Detta, att de befintliga rutinerna, förkroppsligas av pedagogen blir en försvårande omständighet för utveckling och förändring av verksamheten. Utifrån den forskning som Lenz Taguchi hänvisar till skulle visserligen inte ett gemensamt tänk skapas, men däremot en gemensam handling eller gemensam praktik, oavsett det personliga tänket. Men utifrån livsvärldsteorin kan en människa aldrig gå in i en annans kropp och helt och hållet förstå vad den andra tänker. En rektor kan säga att den pedagogiska profilen, det gemensamma "tänket", är att arbeta utifrån "läroplanstänket", som, enligt rektorns tolkning, betyder att barnen ska känna att de är erbjudna att stimuleras att ta för sig av olika aktiviteter, att de ska kunna se vad de har gjort, och att det ska finnas mycket saker lågt på väggarna. Vad läroplanen innebär förstås olika av olika pedagoger och olika rektorer, vilket medför att det som är "läroplanstänket" i själva verket kan skilja sig åt. Det gemensamma "tänket" framstår inte som så gemensamt och det framstår som mer angeläget att skapa möjligheter för olika tankar att mötas och vidareutvecklas genom dialogen än att alla ska tänka samma tanke.

Vi menar att det gemensamma tänket bara blir en illusion, ett mål att sträva mot, som verkar omöjligt att uppnå. Det är alltså egentligen inte möjligheterna till att mötas och lufta åsikterna som i sig är avgörandet för att samarbete ska fungera utan snarare hur pedagogerna lyckas med att förstå varandra, hur de lyssnar på varandra, hur de litar på varandra och hur de lyckas med att skapa något gemensamt.

7.2.7 Motstånd

Att göra motstånd mot organisationen eller gemensamt fattade beslut har i vårt resultat framstått som ett särskilt viktigt tema. Pedagogerna visar i sitt handlande och sina uttalanden på en förmåga att påverka den pedagogiska verksamheten genom att göra medvetna etiska val. Agerandet motiveras av en informant som att hon gör det som är bäst för barnen, hon har därmed gjort ett etiskt val i enlighet med en personlig övertygelse som strider mot det val som arbetslaget som helhet har gjort. Pedagogernas möjlighet att göra motstånd mot en diskurs som hon samtidigt befinner sig inom stämmer överens med hur Eidevald (2009) och Lenz Taguchi (2000) ser på subjekt och handlande: subjektet har alltid ett val att göra och inom diskursen finns det utrymme för betydelseförskjutningar som förändrar diskursens innebörd.

Motståndet motiveras också av informanter som att de gör det eftersom de känt sig "överkörda" i beslutsprocessen i arbetslaget. De har inte haft något bättre förslag än det som har lagts fram och upplever att de har känt sig tvingade att böja sig för majoriteten. Med hänsyn till vad Lenz Taguchi (2000) kallar den dominerande diskursen, blir detta möjligt att förstå som att vissa personer inom diskursen har mer tyngd bakom orden än andra, vissa ges mer utrymme att tala och handla och det de säger ges större betydelse. Utifrån vårt resultat tolkar vi det som att det är den i sammanhanget dominerande diskursen som avgör vem som får tala och vem som blir lyssnad på i den pedagogiska verksamheten med toddlare. Vårt resultat säger inget om vem det skulle vara som har denna tyngd och därmed mer makt att påverka beslut kring verksamheten. I enlighet med intersektionalitetsbegreppet interagerar olika konstruerade kategorier i skapandet av maktordningen vilket innebär att faktorer som ålder, erfarenhet, kön, utbildning eller etnicitet är av betydelse för vems röst som hörs och lyssnas på. En sådan maktordning förekommer därför troligen också på de förskolor vi har undersökt.

Motståndet mot det som anses vara gemensamt beslutat kan också tolkas tillsammans med det som

Folkesson m fl (2004) skriver om skolutveckling. En vanlig anledning till att ett projekt inte lyckas är att någon eller några inte har varit tillräckligt insatta i projektets innebörd eller att någon inte har varit tillräckligt angelägen om att det skulle genomföras. Utvecklingsprojektet saknar förankring och pedagogerna upplever att de inte har haft något val. Detta skulle kunna vara en anledning till att pedagogerna i vårt resultat ibland utövar och uttrycker motstånd mot det som de själva anses vara en del av.

7.2.8 Nya tankar med gamla kunskaper

I vårt resultat har vi sett att det från ledningens sida finns en stor tilltro till att läraren med sina erfarenheter och kunskaper ska utforma verksamheten på bästa sätt, vilket stämmer överens med vad Folkesson m fl (2004) menar karaktäriserar läraryrket i vad de kallar "den nya tiden". Vi har också sett att ledningen förväntar sig att förskolans verksamhet ska utformas på ett nytt sätt, vilket ställer höga krav på pedagogens kunskaper. Pedagogerna ska inte bara ha erfarenhet och kunskaper om förskolan, de ska också kunna tänka om och använda kunskaperna på nya, oväntade sätt. Att både kommun- och förskoleledning hänvisar till pedagogens kompetens och utbildningsnivå som viktiga aspekter för förskolans verksamhet i högre grad än vad pedagogerna själva gör (Johansson, 2005; Skolverket, 2008) bekräftar vår slutsats att rektorer har höga förväntningar på pedagogernas förmåga att själva utveckla verksamheten.

Vi vill ifrågasätta varifrån det här nytänkandet egentligen ska komma. Det uppstår möjligen ett glapp mellan de kunskaper som pedagogerna faktiskt har, kunskaper som kanske härstammar från en några år gammal utbildning, dvs. från en tid med en annan lärar- eller barnskötarutbildning, andra ekonomiska resurser och en annan barnsyn, och de förväntningar som ledning och styrdokument förväntar sig att förskolan ska vara idag. Detta synliggörs även av Johansson (2005) som såg att konstruktivistiska perspektiv på lärande kan dröja sig kvar hos den enskilda pedagogerna "dolt i en ny språkdräkt - barns kompetens" (s 111). Johanssons studie visade också att läroplanen i första hand uppfattas av pedagoger i förskolan som bekräftelse på det arbetet som redan görs, inte att den innehåller någon form av nytänkande. Vi anar liknande tendenser i vårt resultat med pedagoger som har utbildats i en annan diskurs, med en annan syn på barn och barns lärande, som ska utveckla en verksamhet i enlighet med de teorier och dominerande diskurser som gäller idag. Att det då kan uppstå missförstånd och missnöje istället för givande intersubjektiva möten i ett arbetslag är inte så svårt att förstå.

För att en förskola ska komma vidare och utveckla sin verksamhet måste det finnas en mötesplats och skapas en dialog för att alla de olika tankar om barn och förskola som finns ska bli synliga och kunna bearbetas. Lenz Taguchi (1997) skriver om ett förändringsarbete "nerifrån och upp". Bara genom att börja reflektera över den egna verksamheten och genom att ifrågasätta det självklara, eller "förskolan som natur" (Persson, 1998) kan en verklig utveckling bli möjlig. Särskilt viktigt är detta för toddlarna, vars möjligheter i den pedagogiska verksamheten är tydligt beroende av både den enskilda pedagogens tankar om toddlare och lärande och hur organisationen av verksamheten runt toddlarna ser ut.

7.3 Konsekvenser läraryrket

Att arbeta i förskolan innebär att arbeta i arbetslag. Trenden med att arbeta som ett hus, som vi sett exempel på i vår undersökning, gör att det ofta dessutom innebär att arbeta i storarbetslag. För den enskilda läraren innebär det att skapa relationer och samarbeten med kollegor. Resultatet av vår undersökning pekar på vikten av att skapa verklig förståelse för varandra, att skapa möten med varandra. När vi ser på arbetet i förskolan utifrån livsvärldsperspektivet handlar det om att pedagogerna som enskilda subjekt, som levda kroppar, ska mötas i en gemensam livsvärld som är förskolan. Livsvärlden kan bara bli verkligt gemensam då människorna som finns i den skapat en gemensam mening. Det är något som inte bara görs tillsammans med andra pedagoger utan tillsammans med barnen, föräldrarna och ledningen. Som lärare, eller pedagog, i förskolan handlar

det om att förhålla sig till en mängd olika aspekter som påverkar arbetet, och yrket. Den pedagogiska verksamheten påverkas av samspelet mellan strukturella aspekter och personliga aspekter, som lärare handlar det om att vara medveten om det och förhålla sig till det.

7.4 Konsekvenser för pedagogisk verksamhet

Nordin-Hultman (2004) förespråkar en syn på barn utifrån ett poststrukturellt perspektiv eftersom det öppnar upp för en vidare syn på barnet. "Barnen är inte på ett speciellt sätt, de blir, på olika sätt i relation till de möjligheter och normer som de olika miljöerna och aktiviteterna utgör". Vi ser vilka möjligheter en sådan syn på barnet innebär. Det blir inte längre intressant att analysera barn som någonting bestämt och enhetligt. En individ *är* inte, utan *gör* sig och *görs* av omgivningen till flicka, pojke, svensk, invandrare, ettåring, fyraåring, tyst, störande, lugn, vild, framåt, bråkig etc. på olika sätt i olika situationer i ständiga, motstridiga och komplexa processer.

Det är ett dilemma för pedagoger i förskolan att samtidigt hantera det sårbara barnet som är i behov av skydd och omsorg, samtidigt som barn är kompetenta, skriver Johansson (2005). Utifrån Nordin-Hultmans tankar på barn som ett multipla subjekt behöver det inte vara något dilemma. Det måste inte vara antingen eller, sårbart eller kompetent. I stället kan man öppna upp för möjligheten att det kan vara både och. Om varje barns tillåts vara multipla subjekt, som gör sig olika i olika sammanhang, behöver toddlaren inte ses varken som alltid i behov av trygghet och beskydd, eller som alltid kompetent, nyfiken och utforskande. Toddleren gör sig olika i olika livsvärldar, i mötet med olika subjekt, normer och värden. Att stänga dörrar och rumsligt begränsa toddlaren med tanke på säkerhet och trygghet kan vara rätt i ett sammanhang och inte rätt i ett annat. Toddleren är ny i världen, ny i förskolan, och därmed oerfaren. För en pedagog som har ansvar för många barn under vistelsen i förskolan är det nödvändigt att skapa trygga och säkra miljöer för barnen. Samtidigt behöver en trygg och säker miljö inte automatiskt innebära en begränsning av toddlarens handlingsutrymme och kapacitet. Spännande och utforskande material kan erbjudas i en trygg och lugn miljö.

Att pedagogerna lägger så stor vikt vid att tryggheten måste komma först för toddlarna förstår vi som en konsekvens av det familjecentrerade paradigmet, där förskolan ses som ett "andrahandsval" för familjerna. Helst skulle toddlaren vara hos sin trygga förälder (moder) men när det inte är möjligt får pedagogen agera ställföreträdande vårdare istället. Enligt Sommer (2005) har detta inneburit att förskolan kan uppfattas som ett hot mot familjen, det finns en idé om att familjen skulle ha tömts på funktioner och att förskola skulle vara ett hot mot familjen. Detta familjecentrerade paradigm tolkas "utlokaliseringen av omsorg och socialisation till en annan instans ... som en uttömning av familjens primära funktion" (s 99). Men Bronfenbrenner visar, enligt Sommer, på att barn kan må bra av att inte varje dag och hela tiden vara i den senmoderna emotionspräglade kärnfamiljen. Familjen och förskolan har viktiga komplementära funktioner för barnets utveckling. En viktig konsekvens för den pedagogiska verksamheten som livsvärld är att försöka möta varje toddler utifrån den livsvärld som toddlarens hem har utgjort. Alla toddler är olika, har olika erfarenheter och kommer att möta förskolan på olika sätt, som olika subjekt, eller som multipla subjekt, för att använda Nordin-Hultmans begrepp. Eller som Lpfö 98 säger: "Förskolan skall ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund söker förstå och skapa sammanhang och mening" (Skolverket, 2006, s 5). För att förskolan ska bli ett verkligt komplement till hemmet måste verksamheten och pedagogerna kunna möta barnen som de multipla subjekt, med erfarenheter från olika livsvärldar, som de är.

7.5 Framtida forskning

Trots att vårt huvudsakliga syfte med den här uppsatsen är att lyfta fram förskolans yngsta barn, toddlarna, har barnen (tyvärr) bara blivit bifigurer i det stora hela sammanhanget. Vårt fokus i den här undersökningen har varit pedagoger och förskolans strukturella aspekter. En framtida forskning skulle därför kunna fokusera mer på barnen. Hur påverkar de två aspekter som vi har lyft fram: det personliga och det strukturella, barnen, sett utifrån barnens perspektiv? Vi skulle gärna se en

hermeneutisk forskning som strävar mot att tolka och förstå hur de yngsta barnen, toddlarna, uppfattar sin tid i förskolan.

Materialet vid hermeneutisk forskning blir gärna väldigt omfattande då det finns en strävan att förstå både del och helhet. Vi har tampats med ett stort material där ständigt nya vinklar och spår har upptäckts. Vi har på grund av brist på tid inte kunnat fördjupa oss i och utveckla alla de spår som vi har funnit under vägen. Vi skulle i framtiden gärna fördjupa oss vidare i de olika teman som vi mest har ”skrapat på ytan” av under arbetet med den här uppsatsen.

7.6 Slutord

Vad vi har velat visa med den här uppsatsen är att en förskoleverksamhet påverkas av så mycket mer än den enskilda pedagogen, och vad pedagogen kan och vill åstadkomma. Förskoleverksamheten är så mycket mer komplex. Det personliga: pedagogens kompetens, tankar, idéer är bara en liten del av den stora helheten. Det personliga är aspekten som utgör grunden för vilket förhållningssätt och vilket arbetssätt som den enskilda pedagogen strävar mot. Det strukturella är aspekten som kan möjliggöra eller omöjliggöra detta förhållningssätt och arbetssätt.

Vår utbildning på lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet har handlat mycket om det egna förhållningssättet, och vikten av att vara en reflekterande och medveten praktiker som är med och utvecklar verksamheten. Utbildningen har inte handlat lika mycket om strukturella aspekter eller förskolan som organisation.

Vi menar att det är viktigt att se att allt inte hänger på det personliga, på pedagogen som individ, utan att det finns annat som påverkar. Det är det personliga och det strukturella i samverkan som skapar förskolan som en gemensam livsvärld för pedagoger och barn.

Referenser

- Asplund Carlsson, M., Kärrby, G. & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola - En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket/Liber distribution.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Falmer Press.
- Dysthe, O. (red.) (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare - Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för Lärande och Kommunikation.
- Esaiasson, P., Gilljam M., Oscarsson H. & Wängnerud L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (3:e rev. uppl.). Stockholm: Nordsteds Juridik.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, Birgit, Längsjö Eva & Rönnerman Karin (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2003). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan. Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. (2005). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm:Liber.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Lykke, N. (2005). "Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter." i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 2-3, s 7-16.
- Løkken, G. (2008). *Toddlarkultur: om ett och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies*. London & New York: Routledge.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarutbildningen.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Paechter, C. (1998). *Educating the Other. Gender, Power and Schooling*. London & New York: Routledge Falmer.
- Persson, S. (1998). *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I. (1993). *Barnomsorg för de yngsta – en forskningsöversikt*. Stockholm: Fritzes.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2008). *Tio år efter skolreformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm:Fritzes.

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld* (2:a rev. uppl.). Malmö: Runa.

Säljö, R. (2003). Föreställningar och lärande och tidsandan. I Selander (red.). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s 71-89). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Liber distribution.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer* (3:e rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Wikström, H. (2007). *(O)möjliga positioner. Familjer från Iran & postkoloniala reflektioner*. Göteborg: Skriftserien Institutionen för socialt arbete 2007:2.

Göteborg

Februari 2009

Hej!

Vi heter Sara Lagervall och Anna Wargren och vi går sista terminen på lärarutbildningen här i Göteborg. I slutet av terminen ska vi skriva vår examensuppsats och det är därför vi skickar det här brevet till er. Er förskola verkar intressant för oss eftersom vi ska skriva om de allra yngsta barnen, 1-åringarna i förskolan, och vi ser på er hemsida att ni kan ha 1-åringar hos er. Det vi vill försöka ta reda på är hur det är att vara 1 år och minst i förskolan? Hur ser kontakterna med andra barn ut och hur ser ni pedagoger på 1-åringarnas förskoledag?

Vi vill komma och besöka er i er verksamhet under några dagar längre fram i vår (april/maj). Under besöken skulle vi gärna vilja prata med er pedagoger som arbetar med 1-åringarna och naturligtvis också följa barngruppen under dagen.

Materialet som vi samlar in, det vi ser och får höra av er, kommer vi att analysera utifrån tidigare forskning och teorier om små barn. Ni, barnen och förskolan som sådan kommer naturligtvis att vara anonyma i vår uppsats. Ni kommer självklart också att få möjlighet att läsa uppsatsen.

Fundera gärna över det här, och tveka inte att höra av er om ni har några frågor. Om vi inte har hört något från er så kommer vi ringa er om någon vecka för att höra om ni kan tänka er att ställa upp på det här. Vi hoppas på att ni vill hjälpa oss med att lyfta fram de små barnen!

Med vänliga hälsningar,

Anna & Sara

[mailadress och telefonnummer]

[mailadress och telefonnummer]

Bilaga 2 Brev till föräldrarna

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i juni. Vårt examensarbets syfte är att undersöka 1-åringars handlingsutrymme i förskolan beroende på pedagogers förhållningssätt. För att kunna göra det behöver vi samla in material genom intervju med pedagoger och observation med barn i förskolan.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras under perioden 14 april – 8 maj. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i de observationer som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras anonymitet. De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

- Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen
- Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar
Anna Wargren och Sara Lagervall

[mailadress och telefonnummer]
[mailadress och telefonnummer]

Handledare för undersökningen är Ann-Charlotte Mårdsjö
Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen 031 786 4792

Bilaga 3 Genomförande av observationer och intervjuer

Observationerna:

14/4 Pilotobservation Musiken 9-13

15/4 Observation Musiken 9-13

16/4 Observation Musiken 8.45-13

21/4 Observation Båten 9-13

22/4 Observation Båten 8.45-12, 13.30-15

Intervjuerna:

17/4 Intervju med en pedagog Musiken 1,30 h (Sara)

23/4 Intervju med två pedagoger Båten 1,15 h (Anna och Sara)

24/4 Intervju med en pedagog Musiken 1,30 h (Sara)

4/5 Intervju med rektor Musiken 50 min (Anna och Sara)

6/5 Intervju med rektor Båten 38 min (Anna och Sara)

Inomhus

Rummet: Utseende (observation kan göras utan närvarande barn och pedagoger)

Hur ser förskolans inomhusmiljö ut (de rum som 1-åringarna vistas i)?

Hur många rum?

Vilka typer av rum?

Hur ser möbler ut? (anpassade för vem?)

Vilket material finns i de olika rummen? (anpassat för vem?)

Barn och pedagoger: Agerande (observation görs med närvarande barn och vuxna)

Var i rummet befinner sig 1-åringarna?

Var i rummet befinner sig pedagogerna?

Var i rummet befinner sig övriga barn?

Var sker möten mellan barn-barn, barn-vuxen?

Vad är det för typ av möten?

På vems initiativ?

Barn och pedagoger: Material (observation görs med närvarande barn och vuxna)

Vilket material används?

På vems initiativ?

Hur länge?

Barn och pedagoger: Aktiviteter (observation görs med närvarande barn och vuxna)

Vilka aktiviteter sker?

På vems initiativ?

Hur länge?

Utomhus

Rummet: Utseende (observation kan göras utan närvarande barn och pedagoger)

Hur ser förskolans utomhusmiljö ut?

Vilket material finns? (anpassade för vem?)

Barn och pedagoger: Agerande (observation görs med närvarande barn och vuxna)

Var i rummet befinner sig 1-åringarna?

Var i rummet befinner sig pedagogerna?

Var i rummet befinner sig övriga barn?

Var sker möten mellan barn-barn, barn-vuxna?

Vad är det för typ av möten?

På vems initiativ?

Barn och pedagoger: Material (observation görs med närvarande barn och vuxna)

Vilket material används?

På vems initiativ?

Hur länge?

Barn och pedagoger: Aktiviteter (observation görs med närvarande barn och vuxna)

Vilka aktiviteter sker?

På vems initiativ?

Hur länge?

Utgå från vad vi har observerat:

Rum

Vad tycker du om den här förskolans inomhusmiljö i förhållande till 1-åringar?

Hur delaktig har du varit i utformandet av miljön så som den ser ut nu?

Finns det saker som du inte kan påverka?

Vad tycker du om den här förskolans utomhusmiljö i förhållande till 1-åringar?

Hur delaktig har du varit i utformandet av miljön så som den ser ut nu?

Finns det saker som du inte kan påverka?

Material

Vilka material kan 1-åringen ta fram själv (inomhus och utomhus)?

Vilket material brukar 1-åringarna oftast välja (inomhus och utomhus)?

Vilket material tycker du är bra för 1-åringar? (Varför?)

Tid och aktiviteter

Hur ser en vanlig dag ut på förskolan, i form av aktiviteter och rutiner, för 1-åringarna?

Hur ser en vecka ut?

Hur ofta samlas 1-åringarna för en organiserad aktivitet?

Hur länge pågår dessa organiserade aktiviteter?

Vilket behov av organiserade aktiviteter tycker du att 1-åringar har?

Vilka aktiviteter kan 1-åringen själv välja att göra under en vanlig dag?

Vilken aktivitet brukar 1-åringarna oftast välja?

Utomhus?

Hur lång tid brukar 1-åringarna själva sysselsätta sig med en egen vald aktivitet?

Vilket behov av egna aktiviteter tycker du att 1-åringar har?

Vad tycker du att lek är för 1-åringar?

(Hur leker 1-åringar? Skillnader inne och ute?)

Hur ser på 1-åringars relationer till andra barn?

Brukar 1-åringarna på din förskola oftast leka ensamma eller tillsammans?

Förskolans uppdrag

Hur tolkar du läroplanens formulering: "Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet" i förhållande till 1-åringar?

Hur kan en lärandesituation se ut för en 1-åring på förskolan?

Hur skulle du beskriva god pedagogisk verksamhet för 1-åringar?

(Är samling ett pedagogiskt inslag i din förskola?)

Vad kan samlingen innehålla?

Vilken betydelse har samlingen för en 1-åring?)

Barnsyn

Hur är en typisk 1-åring för dig?

Hem – förskola

Vilka förväntningar tror du att föräldrar till en 1-åring har på förskolan?

Hur påverkar det dig som pedagog?

Bakgrundsfrågor

Ålder

Utbildning (högsta examen med inriktning mot barn)

Examensår

Hur länge har du arbetat i yrket?

Hur länge har du arbetat på den här arbetsplatsen?

Hur länge har arbetslaget arbetat tillsammans?

Har förskolan någon särskild pedagogisk inriktning?

Hur ser förskolans pedagogiska organisation ut?

Utgår du själv från några speciella teoretiska perspektiv?

Vilka åldrar på förskolan? På hemvisterna?

Vilka åldrar har du arbetat med?

Vilka åldrar tycker du är roligast att arbeta med?

Frågor om förskolan, organisation

1. Har förskolan någon särskilt pedagogisk inriktning?
 - Hur märks det? Vem har bestämt?
2. Hur ser förskolans pedagogiska organisation ut?
 - Grupper, hemvister, ansvarsområden?
 - Vem har bestämt? Varför?
 - Tid för pedagogiska diskussioner? Gemensam planering?
3. Utgår du själv från några speciella teoretiska perspektiv?
4. Förskolans upptagningsområde - var bor barnen?
 - Påverkan på verksamheten?

Frågor i förhållande till 1-åringar

1. Rum

Inne

- Hur är miljön nu? (åsikt)
- Delaktighet?
- Hur skulle du vilja att den var?
- Varför är det viktigt?
- Vad påverkar miljöns utformande?
- Arbetslagets inflytande?

Ute

- Hur är miljön nu? (åsikt)
- Delaktighet?
- Hur skulle du vilja att den var?
- Varför är det viktigt?
- Vad påverkar miljöns utformande?
- Arbetslagets inflytande?

2. Material

- Hur är materialet för 1-åringar nu?
- Delaktighet?

3. Tid och aktiviteter

- Delaktighet i hur en vanlig dag ser ut i form av tid och aktiviteter på förskolan?

5. Förskolans uppdrag

- Hur tolkar följande formulering i Lpfö98 i förhållande till 1-åringar:
"Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet."
- Hur skulle du beskriva god pedagogisk verksamhet för 1-åringar?

6. Barnsyn

- Hur är en typisk 1-åring för dig?

7. Hem – förskola

- Vilka förväntningar tror du att föräldrar till en 1-åring har på förskolan?
- Hur påverkar det dig som rektor?

Bakgrundsfrågor

1. Ålder
2. Utbildning (högsta examen med inriktning mot barn)
3. Examensår
4. Hur länge har du arbetat som rektor?
5. Hur länge har du arbetat på den här arbetsplatsen?