

MASTEROPPGAVE

(M)alla barn- en kvalitativ studie om förskollärares handlingsutrymme för att uppträda som vittne till ett- och tvååringars kunskapande

Lina Mrak

Kandidatnummer: 161899

17 augusti 2020

Master i Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap (0-3 år)

Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning



Sammanfattning

Studien tar sin utgångspunkt i den autobiografiska berättelsen *Min berättelse* vilken riktar sin uppmärksamhet mot ett och tvååringars kunskapande. Kunskap är något förskollärare i olika arenor förväntas värdera, dokumentera och formulera sig om för att sedan redovisa detta inför andra, bland annat vårdnadshavare och rektor. En arena detta sker är vid planering och genomförande av utvecklingssamtal. Studiens empiri består därför utöver den autobiografiska berättelsen av intervjuer med förskollärare som arbetar med barn mellan ett och två år om deras erfarenheter kring att planera och genomföra utvecklingssamtal. Studien ska ses som kritisk och till hjälp att tänka kring dessa frågor har jag haft Miranda Fricker och hennes tankar om epistemisk orättvisa. Centralt i hennes tankar är att man som kunskapsobjekt kränks eftersom ingen tror på dig eller nervärderar dina kunskaper. I studien har både barn och förskollärare kommit att ses som kunskapssubjektet och uppmärksamheten riktas mot att förskollärares handlingsutrymme för att vittna om barns kunskapande begränsas av mallar, både fysiska och psykiska. Mallar som kan bidra till att barns kunskapande reduceras enligt redan fördefinierade begrepp och kategorier.

English summary

The study is based on the autobiographical story *My story*, which draws attention to the knowledge of one- and two-year-olds. Knowledge is something preschool teachers in different arenas are expected to value, document, and reformulate in order to then present this to others, for example guardians and the principal. One arena where this takes place is when planning and conducting development talks. The empirical study therefore consists, in addition to the autobiographical story, of interviews with preschool teachers who work with children between one and two years about their experiences of planning and conducting development talks. The study should be seen as critical and to help thinking about these issues, I have had Miranda Fricker and her thoughts on epistemic injustice. Central then is that you as an object of knower are violated because no one believes in you or values the knowledge you have. In the study, both children and preschool teachers have come to be seen as the subject of knower and attention is directed to the fact that preschool teachers' room for maneuver to testify about children's knowledge is limited by templates, both physical and mental. Templates that can contribute to children's knowledge being reduced according to already predefined concepts and categories.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
English summary	2
Innehållsförteckning	3
Förord	5
1.0 Inledning	7
1.1 <i>Min berättelse</i>	8
1.2 <i>Berättelsen om något orätt sitter kvar</i>	9
1.3 <i>Frågorna som banat väg för studiens syfte</i>	10
1.4 <i>Studiens disposition</i>	12
2.0 Kontext och fördjupning av studiens tema	13
2.1 <i>Att vittna blandas med social makt</i>	13
2.2 <i>Del av studiens kontext: Styrdokument för förskolan</i>	15
2.3 <i>De yngsta barnen i förskolan</i>	16
2.4 <i>Kontexten knyts till utformandet av en kritisk studie</i>	19
3.0 Vetenskapsteoretiskt förankring- i skärningspunkten mellan epistemologi och etik.	22
3.1 <i>Kunskap som praktik och produktion</i>	22
3.2 <i>Miranda Fricker- en feministisk och politisk filosof</i>	23
3.2.1 <i>Epistemisk orättvisa</i>	24
3.2.2 <i>Vittnesorättvisa</i>	25
3.2.3 <i>Social makt</i>	25
3.2.4 <i>En politisk dimension</i>	27
3.2.5 <i>Tolkningsorättvisa</i>	28
3.2.6 <i>Vittnesrättvisa- en epistemisk dygd</i>	29
3.3 <i>Kunskap och lärande- i styr(nings)dokument</i>	30
3.4 <i>Etik –med betoning på tillit, tilltro och (o)rätt</i>	34
3.4.1 <i>Janusz Korczak- läkare och pedagog</i>	34
3.4.2 <i>Tillit</i>	35
3.4.3 <i>När politisk kontroll kräver vittnesmål om lärande i kunskapspraktiker</i>	36
3.4.3 <i>Tillitsdelegationen</i>	40
3.4.4 <i>För vem är jag som inget vet?</i>	41
3.4.5 <i>Tillit och skam</i>	41
3.4.6 <i>Tillit och rädsla</i>	42
3.5 <i>Utvecklingssamtal i förskolan –i ljuset av etik och epistemologi</i>	43
4.0 Metodologi med fokus på narrativer	46
4.1 <i>Att undersöka narrativer runt kring barns kunskapande</i>	46
4.2 <i>Berättelser och narrativer</i>	46
4.3 <i>Etik- gentemot vem, hur och varför?</i>	50
4.4 <i>Hur har jag gjort och varför?</i>	52
4.5 <i>Studiens tillförlitlighet</i>	55
4.6 <i>Studiens analysarbete och bearbetning av det empiriska materialet</i>	56
5.0 Narrativ från samtal med analys	60
5.1 <i>Mötet med Maggan, Isabella, Charlotte och Diana</i>	60
5.2 <i>Kunskapspraktik på en strukturell nivå- mall från Barnhälsovården</i>	62

5.3 (M)alla barn- Maggans berättelse	63
5.4 Lik(a)värdiga berättelser- vilka berättelser är möjliga att berätta utifrån mallen?- Isabellas berättelse	66
5.5 Jag vet inte...- Dianas berättelse	68
6.0 Diskussion- av förskollärares handlingsutrymme för att uppträda som vittne till ett och tvåringars kunskapande	74
6.1 De officiella berättelserna	75
6.1.1 Bevis-börda	79
6.2 Inofficiella berättelser	82
7.0 Sammanfattning- dåtid, nutid, framtid- en början utan start och utan slut...	85
7.1 Dåtid.....	85
7.2 Nutid.....	86
7.3 Framtid.....	88
Referenser.....	89
Bilaga 1.....	94
Bilaga 2.....	97

Förord

”Jag vet inte”- det är i vetenskapens värld en nebulosa ur vilken nya idéer uppstår, som kommer sanningen närmre och närmre. /...../Jag skulle vilja att man lärde sig att förstå och älska detta underbara och kreativa ”jag vet inte”, som är så fyllt av fascinerande överraskningar när det gäller alla former kunskap om barn. /...../Att kräva att någon annan ska förse dig med färdiga tankar är som att be en främmande kvinna att föda ditt eget barn. Det finns tankar som bara kan födas ur din egen smärta och de är de värdefullaste” (Korczak, 1992, s.33-34).

Citatet ovan är från Janusz Korczak (1878-1943) och just *jag vet inte* är tre ord som jag både i min roll som förskollärare och som mastersstudent så ofta känt men inte alltid uttalat. Kanske av skam eller rädsla för att blotta mig, för vem är jag som inget vet? Vad är vär(l)den om vi inget vet? Och vad innebär det egentligen att veta? I och med skrivandet av denna studie kom jag i kontakt med texter och berättelser av Korczak som har berört mig mycket. Det finns en etik och en respekt för barn i hans texter som är viktig att ständigt påminna sig själv om. I skrivandet av studien har särskilt ovanstående citat kommit att betyda mycket för mig. Att inte veta och att ge mig själv utrymme, både tidsmässigt och emotionellt, av att vara i ”jag vet inte” upplever jag, precis som Korczak skriver, har varit smärtsamt. Speciellt när jag varit mitt i det. Det har stundtals känts ensamt även om jag vet att jag väldigt sällan har varit ensam, väldigt många stunder har jag känt att jag kunnat dela mina ”jag vet inte” med personer som var, är och har kommit att bli viktiga i mitt liv.

Mitt varmaste tack vill jag rikta till alla, lärare och medstudenter i ”Masterkullet 2016” för fyra fantastiska år i Halden. Det har varit en förmån att göra utbildning tillsammans med er! Ett speciellt tack till Berit och Henriette som från min första dag i Halden tagit emot mig med öppna armar. Tack, för skratt, värme och många ”va fan”, utan er hade studierna aldrig kommit att bli vad de blev. Halvvägs in i studierna, då våra vägar korsades i en gruppexamination kom även Therese att bli en viktig person i mitt Haldenliv, tack för ditt lugn och din klokskap. Tack även för alla digitala konversationer med dig och Berit i sluttampen av skrivandet- det har varit otroligt värdefullt. Ni är värdefulla!

Bente, min handledare, som alltid har nära till skratt, du har mött mig med glädje, värme och kommit med handfasta råd när jag behövt det som bäst. Tack!

Tack även till Gudrun vars hybel jag bott i under min studietid, jag har bjudits på kaffe och pratstunder- det har varit fina och välkomna avbrott i allt läsande.

Det varmaste tack även till studiens deltagare, ”Maggan, Isabella Charlotte och Diana” som välkomnade mig till era arbetsplatser och som så öppen hjärtigt delade med er av era erfarenheter. Tack även till rektor som möjliggjorde så att dessa möten blev av.

Åsa, Karin och Per som trots att ni hade semester tog er tid och engagerade er i min text- tack för klok och viktig input.

Min familj, Stefan, Cornelis och Frits och inte att förglömma, mamma Asta utan er.... Under fyra års tid har jag regelbundet rest till Norge för att studera medan ni roddat vardagslivet hemma i Jönköping. Tack för visad tillit över att jag fått vara jag och göra det jag tror på.

Tack även för att ni ständigt påminner mig om vad som är viktigt i livet. Matbordet kommer från och med nu att återgå till att vara just matbord, och inte kontor.

Till sist vill göra något som kanske inte är brukligt, jag vill tacka mig själv. Tacka mig själv för att jag efter ett studiebesök vid högskolan i Halden vågade lita på min magkänsla och lämna in en sen ansökan till programmet Master i Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap (0-3 år) för att tre månader senare återvända till Halden, denna gång som student. Processen det inneburit för mig att skriva kan beskrivas som en lång resa i ”jag vet inte” därför vill jag också rikta ett tack till tiden och processen- viktiga insikter är sprungna ur den. På vägen har jag insett vikten av att känna tillit till mig själv och värdet av att vara i min tankevärld samt att våga vara i *jag vet inte*. Välkommen att följa med mig.

Jönköping 13 augusti 2020

Lina

1.0 Inledning

Denna studie kommer att diskutera om det är möjligt att vara vittne åt barn i förskolan och en central fråga blir om det över huvud taget är möjligt att göra det rättvist. Rättvisa är ett komplext begrepp som kan förstås på flera sätt och detta kommer att fördjupas senare i texten. Studien fokuserar på förskollärares handlingsutrymme för att uppträda som vittne om barns kunskapande och fokus för vittnesmålet kommer att vara på förskolans yngsta barn, ett- och tvååringarna. Ett forum där förskollärare enligt skollagen ska vittna om barns kunskapande är vid utvecklingssamtal. Till min hjälp att tänka kring dessa frågor har jag därför intervjuat förskollärare om deras erfarenheter och tankar kring att välja ut och synliggöra barns lärande vid just utvecklingssamtal. Detta har möjliggjort att kunna göra en kvalitativ analys av de berättelser som framkom vid intervjuerna. Som förskollärare och författare till denna studie berörs och engageras jag av frågor som rör förskolan och med mig bär jag på kunskap, flera års arbetslivserfarenhet, både positiv och negativ samt många, många möten med bland annat förskollärarkollegor, barn och vårdnadshavare. Sammantaget kan sägas att detta inverkar och sätter spår i mitt sätt att tänka och i förlängningen även sättet formuleringar är gjorda i denna studie. Speciellt en erfarenhet har kommit att bli en viktig drivkraft och det är en berättelse som i stor grad ligger till grund för engagemanget för studiens tema. Det är den som nedan presenteras under rubriken som *Min berättelse*. Berättelsen ligger även till grund för frågor jag ställt och är på så sätt även central i utformandet och formulerandet av studiens problemområde. Berättelsen ska ses som en autobiografisk skildring och har även kommit att inkluderas som en del av studiens empiriska material. Senare i studien kommer jag förklara hur jag positionerat den som narrativ. Innan ni tar del av min berättelse vill jag mot bakgrund i ovanstående markera min position som subjekt, som förskollärare och vittne till en viktig händelse som nedan kommer att beskrivas.

1.1 Min berättelse¹

Året är 2013 och jag är en av tre förskollärare på en ett- och tvåårsavdelning som tillsammans med barnen ska starta upp ett för oss nytt projekt - Hållbar framtid. Tidigt på terminen ser vi att barnen på avdelningen verkar fascineras av hål och utforskade av håligheter i bland annat vattenkannor, hål i husfasaden, ihåliga cylindrar från konstruktionsrummet och hål i staketet.

Barnen fyllde sedan hålen med material som fanns nära och var tillgängligt. Det kunde exempelvis vara lera, sand och annat konstruktionsmaterial. Barnen använde sina händer och fingrar för att känna, undersöka och utforska hålen. Vi förskollärare hade många frågor och få svar kring barnens görande och vid den reflektionsmall som var en del av förskolans systematiska kvalitetsarbete skrevs bland annat; ”Vad är det som är så fascinerande med hål? Kanske att man kan påverka det själv? När barnen stoppar saker i hål- utforskar de då tyngdlagen/ volym/ materialkännedom?” För att svara på barnens intresse kring hål började vi iscensätta miljöer innehållande olika typer av hål som barn och vuxna tog sig an. Detta pågick fram till planeringsdagen i oktober då det var dags för avdelningarna att välja fördjupningsfokus och skriva ett syfte för projektet. Detta upplevde vi som svårt i förhållande till det övergripande projektet - Vad har hål med hållbar framtid att göra? Vilket lärande sker och vilka förmågor får barnen möjlighet att utveckla när de utforskar hål? Vi visste helt enkelt inte och hade många frågor men få svar.

Vi bad därför rektor komma på avdelningens reflektionstid för att tänka tillsammans med oss. Han är från början tydlig med att han anser att naturen är en viktig del av en hållbar framtid. Under samtalet blir det tydligt att vi brottas med svårigheten att sätta ord på hur arbetet med hål ska ställas i relation till hållbar framtid, men även till delar av läroplanens intentioner. Enligt läroplanen är det förskollärarens ansvar att skapa en verksamhet som främjar barns utveckling och lärande för ”att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver” (Skolverket, 2016, s.6). Dilemmat vi upplevde var att det var svårt att sätta ord på vilka kunskaper vi tänkt att barnen fick möjlighet att utveckla i projektet med hål. Men, vi kände samtidigt att hålen var meningsfulla för barnen och vill inte släppa dem.

¹ Denna text är en omskrivning av ett stycke i antologin: *Kreativa lärprocesser – estetik och undervisning i förskolan* i vilken jag är en av medförfattarna till.

Vi började tvivla på att ”giltigheten” i den fördjupning vi valt, vad barnen lärde sig och om det gav barnen värdefulla kunskaper för framtiden.

Fokus i projektet flyttades från hål till fåglar.

1.2 Berättelsen om något orätt sitter kvar

Som förskollärare är man medskapare till många berättelser, en del av dem bleknar med åren medan andra starkt lever starkt. Berättelsen ovan är ett exempel på det senare, en historia, som trots att det är 7 år sedan den utspelade sig, starkt lever kvar i mig. Jag har funderat över vad det är som gör att det är just den berättelsen som etsat sig så starkt fast i mig. Kanske har det att göra med känslan av att vi förskollärare gjorde något fel, något orätt, dels mot barnen, dels mot oss själva. Det orätta tänker jag har med att göra att vi förskollärare valde att frångå något viktigt, hålen, trots att de upplevdes som meningsfulla för oss alla på avdelningen, både barn och förskollärare. Det finns såklart många olika sätt att se och förstå varför vi förskollärare agerade som vi gjorde, för mig har det bland annat lett till att jag kommit att tänka på förskollärares ansvar. Till en början handlade mina funderingar mest kring ansvaret gentemot barnen. Barnen som genom deras kroppar och görande så tydligt visade oss att det som föregick var viktigt för dem. Nämligen, att utforska hål och förundras av håligheter. Vi förskollärare uppmärksammade det, dokumenterade det, reflekterade över det och ändrade i miljön för att möjliggöra ett fortsatt utforskande Men! Ändå valde vi att gå en annan väg i projektet. Att arbeta med fåglar. Följande ord av Korczak (1929/2002) hjälper mig med perspektiv på *Min berättelse* ”Vi försöker få veta något om framtiden, vi vill förutse, försäkra oss. Denna ängslan om vad som kan hända, förvränger vår syn på det som är för närvarande” (s.16). I efterhand kan jag se att fåglar kan ses som enklare att passa in i mallen för det systematiska kvalitetsarbetet, eftersom den vägen upplevdes säkrare ur perspektivet att det var lättare att sätta ord på vilka kunskaper barnen fick med sig in framtiden.

Jag kan även se att kopplingen mellan Hållbar framtid och fåglar upplevdes mer tydlig och säker än kopplingen Hållbar framtid och hål. Persson och Gustavsson (2016) skriver om förskolepersonals ”obemärkta kompetenser” (s. 22), vilka beskrivs handla om kompetenser som är inbäddade i rutin, erfarenhet och förkroppsligade kunskaper. Innehavarna av dessa kompetenser tenderar att i större utsträckning än andra ha mod att inte låta de regler och krav som styr förskolan stå i vägen för barns välbefinnande. Men, betyder det att vi i mitt arbetslag inte hade dessa kompetenser? Det är en svår fråga att svara på. Sätter jag det i relation till tillit, och frågar vad som hände med tilliten till mig själv, mina förskollärarkollegor, vår

profession och våra erfarenheter tillsammans och med barnen så undrar jag vart den tilliten fanns? Kanske är det omöjligt att säga vad något beror på, kanske beror det på fler än en sak, kanske är det så att kompetensen fanns men tilliten till en själv stod i vägen för vårt handlingsutrymme?

1.3 Frågorna som banat väg för studiens syfte

Sammantaget har detta fått mig att fundera över värdering av kunskap och hur värderingar är genomsyrade av maktrelationer som gör att viss kunskap och viss erfarenhet ses som mer legitim och värderas på ett annat sätt än andra.

I samband med att det talas makt är det inte ovanligt att begreppet diskurs används se exempelvis Foucault (1993, 2008). Diskurser finns alltid, överallt, inte bara i det som sägs, sättet det sägs på utan lika mycket i det som inte sägs och flera diskurser verkar inom samma sammanhang (a.a.). Dock är det så att vissa dominerar över andra och så fort något tänks eller ageras utifrån att det är det naturliga så kan det ses som ett tecken på en dominant och normerande diskurs. Diskurser ses som historiska rester vilka lever kvar i våra kroppar och styr vårt sätt att handla och vårt sätt att tänka (Lenz Taguchi , 2014). Enligt Foucault (1993) finns det finns en vilja att veta sanningen och att det därför finns diskurser som ses som det sanna och riktiga. Diskurser uttalade av rätt person under väldefinierade omständigheter (s.16) sågs som ”klokast i att underkasta sig eftersom de var rådande” s.11) Påföljden blir då ofta att diskursen följs och bidrar till att det som var tänkt att ske faktiskt skedde. Alltså uppstår en typ av självkontroll. Detta ger som jag ser det konsekvenser för dem som verkar i dessa kunskapspraktiker, i berättelsen ovan, konsekvenser för barn och förskollärare.

Det jag ovan beskrivit är min berättelse, vilken tar sin utgångspunkt i min erfarenhet. Flera skulle kanske säga att en studie inte ska handla om eller ta sin utgångspunkt i författarens och dennes erfarenheter, att det är viktigt att hålla distans och inte bli för personlig. För mig har mina erfarenheter dock kommit att bli en viktig drivkraft i skrivandet. Farahani och Thapar-Björket (2017) menar dessutom att personliga erfarenheter kan användas som ”analytisk källa utan att tillmäta dem totalt tolkningsföreträde eller förringa deras betydelser” (s.35). Jag har alltså gjort ett aktivt val. Temat för denna studie är sprunget ur min egen berättelse. Det överordnade temat för studien handlar om att skapa insikter om hur förskollärares positioner är en del av olika maktförhållanden som både påverkas av och i sin tur påverkar andra. Hur dessa maktförhållanden verkar ger konsekvenser för vilken kunskapsproduktion som är möjlig att dokumentera förskolan som kunskapspraktik.

Som jag redan påpekat riktas fokus i studien mot förskollärarens handlingsutrymme för att uppträda som vittne om barns kunskapande och mitt fokus för att kunna undersöka detta har varit hur det kunskapande förskollärare lägger märke värderas och tas med vid de utvecklingssamtal med vårdnadshavare som genomförs i förskolan. Senare i texten kommer jag att återvända till valet jag gjort att använda mig av begreppet ”vittna”, begreppet kommer då även att placeras teoretiskt.

Studiens syfte är tudelat, för det första är syftet att föra ett resonemang och bidra till en kritisk reflektion av förskollärares handlingsutrymme. För det andra är syftet att diskussionen kan bidra till att ett ökat fokus riktas på det pedagogiska arbetet med förskolans yngsta barn. När fokus i denna studie riktas mot kunskap som konstrueras och (ner?) värderas är det för att jag är speciellt intresserad av kunskapspraktiker för barn mellan ett och två år.

När jag diskuterar förskollärarens handlingsutrymme med ett speciellt fokus på kunskap öppnar det upp för frågor om vad kunskap kan vara eller bli. Frågor som; kan kunskap befastas, kan kunskap ses och hur uppträder kunskap? Och vidare om det är möjligt att dokumentera kunskap? I denna studie positioneras kunskap som praktik och jag försöker utforska vad som uppfattas som kunskap, vilken kunskap som vittnas om och hur det berättas om det som har bevittnats i efterhand. Under utvecklingssamtal i förskolan sätts både vittnesmål och berättelser in i institutionella ramar och det har gjort att jag ställer följande frågor:

- Hur framträder förskollärares berättelser om barns kunskapande i institutionella samtal?

Och vidare:

- Vilka berättelser om barns kunskapande är möjliga för förskollärare att vittna om med ett politiskt dokument som lins?

När frågorna ovan blir diskuterade knyter det även an till etik. För hur det är möjligt att vittna och berätta är knutet till frågor som rör rättvisa. I denna skärningspunkt aktiveras både epistemologi och etik. För att ha möjlighet att utforska detta tema vidare har jag sökt stöd i teorier som belyser kunskapspraktiker på en strukturell nivå och senare i texten kommer Miranda Fricker (2018) och hennes tankar att presenteras mer ingående. Men innan det görs ser jag det som viktigt att redan från början presentera ett centralt begrepp i hennes arbete:

Kunskapspraktiker. Begreppet hjälper mig att betrakta kunskap bortom en teoretisk och abstrakt nivå. Kunskap ses därmed både som en handling och en praktik. Med hjälp av Fricker kan jag betrakta värdering av barns kunskap och lärande som en del av kunskapspraktiker. I dagens utbildningspolitiska kontext är detta tydligt i styrdokument. Jag kommer därför att beskriva politiska texter för att ge ytterligare av vad som står på spel i kontexten. Studiens kontext och tema presenteras i nästa kapitel. Men först kommer en redogörelse för hur studien är uppbyggd.

1.4 Studiens disposition

I första kapitlet, i inledningen har jag beskrivit bakgrunden till hur intresset för studiens fokus vuxit fram samt redogjort syfte och forskningsfrågor. I andra kapitlet beskrivs studiens kontext vilken är svensk förskola för att sedan följas av en fördjupning av studiens tema vilket har lett fram till att studien skrivs fram som kritisk.

I det tredje kapitlet kommer först en redogörelse av den vetenskapliga förankringen studien placeras i, ett särskilt fokus riktas mot epistemologi och etik och i detta kapitel presenteras centrala tankar hos Miranda Fricker men även Janusz Korczak. Kapitel fyra beskriver metodologin och har ett fokus på berättelser och narrativer. Under detta kapitel berörs även de etiska överväganden som gjorts. Det femte kapitlet består av narrativer konstruerade utifrån intervjuerna som utgör delar av studiens empiri. Där efter följer en diskussion om studiens olika delar förs, detta för att synliggöra nyanser, paradoxer, frågor och samband som jag uppmärksammat. Kapitel sju är en uppsummering och sammanfattning av studien där utgångspunkten för kapitlet är att titta bakåt, se på nuet för att blicka framåt.

2.0 Kontext och fördjupning av studiens tema

I följande kapitel kommer jag att redogöra för kontexten studien placeras i, men även studiens tema. Jag går till läroplan och lagtexter för att synliggöra formella och juridiska formuleringar som svensk förskola innefattas av för att sedan koppla på beskrivningarna till den politiska kontext som förskollärare och de yngsta barnen är en del av. Utöver det kommer en redogörelse för tidigare forskning som ska ses stötta upp studiens kontextbeskrivning och tema. Som en följd av detta har kritiska frågor kommit att aktualiseras och formuleras vilket har banat vägen för att kontexten bjuder in till att studien skrivs som kritisk.

2.1 Att vittna blandas med social makt

I studiens första kapitel har jag skrivit fram bakgrunden till min nyfikenhet och intresse för gränslinjen mellan att vittna och kontrolleras. Denna nyfikenhet och intresse har sin grund i en svensk förskolekontext i nutid men redan 1929 skrev Korczak (1929/2002) att en viss typ av samhällelig kontroll mycket försiktigt och märkligt att smugit sig in där allt redan tycktes vara förutsett och reglerat i förväg, både tid och plats, förnuftigt och välmenat och med goda avsikter (a.a.). Med hjälp av Fricker (2018) kan detta ses som en typ av social makt som verkar genom att påverka och kontrollera vad som sker i den sociala världen.

I dagens svenska förskolekontext blir detta centralt eftersom förskollärare ständigt på olika sätt ombeds att redogöra för barns kunskapande (Skolverket 2018, SFS 2010:800). Det är inte helt givet vad av kunskapandet som blir redogjort för, vad som blir kvar och därmed på ett sätt osynliggörs. På samma sätt om som några element i vardagen registreras, dokumenteras och synliggörs och kanske på så sätt ges ett värde finns det också en risk med att det som inte registreras och dokumenteras osynliggörs och nervärderas. Kanske kan man säga att flera element i vardagen runt förskolans yngsta barn blir extra osynliggjorda eftersom omsorg och komplexa vardagliga men pedagogiska, sociala situationer är svåra att dokumentera?

Kunskap, utveckling och lärande är tre ord som är frekvent förekommande i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) ord som jag i min förskolläraryrroll är väl bekant med samtidigt som de på ett annat sätt känns komplexa, obekanta och svåra att definiera. I slutbetänkandet av Barnomsorg och skolkommitténs förslag till svensk förskolans första läroplan (SOU 1997: 157) står bland annat att kunskap erövrats genom lärande och av läroplanen (Skolverket, 2018) framgår att alla i ett arbetslag aktivt ska delta i diskussionen om barns lärande och vad som är viktig kunskap idag och i framtiden. Särskilt intressant men även komplext upplever jag att det är att fundera och diskutera skrivningen om vad som *är* viktig kunskap i framtiden.

Hade ordet *är* bytts ut mot orden *kan vara*, alltså att arbetslaget ska föra en aktiv diskussion vad som *kan vara* viktig kunskap i framtiden hade det som jag ser det öppnat upp för en annan diskussion. Ordet *är* kan som jag ser det tolkas som om att det krävs ett svar och jag undrar över hur vi säkert kan vet vilken kunskap som behövs i framtiden? Och vilka röster ges plats i diskussionen om viktigt kunskapande?

Att det ska föras en diskussion om kunskap är i sig inget nytt, redan i förskolans första läroplan uppmanades till det genom följande skrivning:

Förskolan skall främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och lärande. Kunskap är inget entydigt begrepp.

Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom *fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet* – som förutsätter och samspelar med varandra (Skolverket, 1998, s. 10).

Citatet ovan är alltså hämtat från svensk förskolas första läroplan som trädde i kraft 1998. Tre revideringar och 20 år senare finns citatet kvar i samma form. De olika formerna av kunskap som beskrivs kallas emellanåt för de fyra f:en. Pramling Samuelsson och Sheridan (2016) menar att man av tradition i förskolan inte talar om kunskap och än mindre om kunskap i de olika former som beskrivs ovan. Alnervik et. al., (2013) beskriver dock hur den förskola de arbetat i haft som utvecklingsområde att formulera sig kring just kunskap och lärande. De tar utgångspunkt i de fyra f:en för att formulera vilka kunskaper barnen har erövat i det projektarbete om ljus de arbetat med under tre år. Förutom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet har författarna lagt till två egna f, nämligen: förmåga och fantasi. Detta eftersom när de skulle formulera sig kring vilka kunskaper barnen erövat i ett projektarbete om ljus, insåg att de fyra redan definierade begreppen inte räckte till. Jag ser det som viktigt, intressant och modigt att Alnervik et. al. valt att lägga till två egna f. Viktigt i förhållande till barn och kanske framförallt viktigt i förhållande till förskolans yngsta barn, de mellan ett och två år, eftersom deras kunskapsprocesser, på grund av ålder, tenderar att förenklas till iförhand definierade mål och begrepp (Sandvik, 2016). Gustavsson (2002) skriver om ytterligare ett f, nämligen förundran. Gustavsson menar att all kunskap tar sin början i människors undran och förundran. Kanske borde även förundran läggas till som ytterligare ett f? Fyra kunskapsformer nämns alltså i läroplanen men inte fantasi, förmåga och förundran. Kanske stängs, fantasi, förmåga och förundran, ute som kunskapsformer i politiska dokument just eftersom de kan upplevas som utmanande att bevittna och dokumentera? Det är något jag kan känna igen mig i och som även den inledande berättelsen kan ses vittna om. Men. Det betyder ju inte att begreppen inte finns eller existerar. Efter flera år som verksam förskollärare

är detta begrepp som jag känner igen från sättet det yngsta barnen tar sig an världen och det som finns i den. Att dela förundringar är en del av vardagslivet på förskolan, men kanske är det mer sällan en del av planen för vad som ska dokumenteras och registreras.

2.2 Del av studiens kontext: Styrdokument för förskolan

I denna studie ses kunskapspraktiker invävda i politiska kontexter. Förskolan lyder under politiska mål och med medel och resurstilldelning regleras förskolan i förhållande till vilket fokus ett innehåll kan ta.

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) inleds med att utbildningen i förskolan syftar till att barn ska inhämta och utveckla kunskap och värden samt främja en livslång lust att lära. I (SOU 1997:157) beskrivs att kunskap erövrats genom lärande (a.a.). Utgångspunkten för utbildningen ska präglas av det barn visar intresse för och i de erfarenheter och kunnande barnen tidigare tillägnat sig vilket i sin tur ska till att barn utmanas till nya kunskaper och upptäckter (Skolverket, 2018). Förskolan kan därför ses som en kunskapspraktik (Fricker, 2018) en praktik där kunskap skapas. I denna kunskapspraktik finns krav på att varje barns lärande systematiskt och kontinuerligt dokumenteras och analyseras för att se hur förskolan tillgodoser barns möjligheter att lära i enlighet med läroplanens mål. Varje avdelnings systematiska kvalitetsarbete ska lämnas till rektor som sedan ska sammanställa ”hur verksamheten bidragit till barnens utveckling och lärande (Skolverket, 2015, s. 6). Utöver detta ska det dessutom varje år i förskolan genomföras minst ett utvecklingssamtal (SFS 2010:800). Markström och Simonsson (2013a) benämner utvecklingssamtal som ett institutionellt formellt samtal vilket kännetecknas av att samtalet har en specifik struktur och syfte. Vid detta samtal ska vårdnadshavare informeras om deras barns utveckling och lärande där ”innehåll, utformning och genomförande stämmer överens med de nationella målen” (Skolverket, 2018, s.12, SFS 2010:800). I skriften Allmänna råd- måluppfyllelse i förskolan (Skolverket, 2017) står bland annat att vid det innehåll som väljs ut att informeras om vid utvecklingssamtal bör ”barnets utveckling sättas i ett vitt pedagogiskt och socialt sammanhang utifrån samspelet med andra barn och vuxna där barnet inte jämförs med någon annan än sig själv och inte heller utifrån fastställda normer” (s. 26).

Det finns alltså flera arenor där förskollärare förväntas dokumentera och sedan formulera sig kring barns kunskapsutveckling för att redovisa detta inför andra, bland annat rektor och vårdnadshavare. Kanske är det som Korczak (1929/2002) säger att varje steg ett barn tar ska övervakas, att barn aldrig släpps ur sikte och heller aldrig lämnas för sig själv.

Vallberg Roth (2014) beskriver att dokumentation kan betyda att samla in och sammanställa dokument vilket kan ske både digitalt och analogt. Dokument blir då en registrering av ett objekt och kan ha karaktären av att visa eller bevisa något som ”kan tolkas utgöra en sanningens politik” (s. 154) som behålls i kollektivt minne. Detta beskrivs av Vallberg Roth som nödvändigt för att ska skapa och behålla struktur i den sociala ordningen som krävs för att forma ett samhällets komplexa och sociala villkor (a.a.). När förskollärare genomför utvecklingssamtal i förskolan finns alltså flera element som spelar roll och styr samtalens innehåll. De politiska dokumenten innehåller tydliga riktlinjer för hur lärande och kunskap behandlas och praktiseras. Utvecklingssamtalen genomförs inte fritt utan det finns redan starka riktlinjer för vad som ses vara riktigt och viktigt att vittna om. Men vilka vittnesmål avläggs om förskolans yngsta barn?

2.3 De yngsta barnen i förskolan

Det är något visst med de yngsta barnen på förskolan, de som under långa stunder använder sina fingrar för att undersöka föremåls form och struktur, de som möter hål i deras omgivning med stor förundran, de som visar mig sätt att se på världen som jag själv inte lägger märke till. Som framgick i min berättelse är jag själv förskollärare med flera års erfarenhet av att arbeta med de yngsta barnen i förskolan. Utifrån mitt sätt att se det är det vid utformandet av denna studie både omöjligt och heller inte önskvärt för mig att inta en distanserad hållning till de yngsta barnen. För mig ligger snarare drivkraften och fascinationen att utforska barns kunskapande till stor del i de minnen jag bär med mig. De yngsta barnen är människor som jag har älskat att dela min dag med. Att skriva med kärlek för förskolan och människorna i den har varit en viktig komponent i arbetet det inneburit att skriva. Persson och Gustavsson (2016) skriver att kärlek till och omsorg om barnen tar sin utgångspunkt i konkreta möten mellan förskolepersonal och barn i det som omnämns som ”pedagogiska relationer” (s. 19) de skriver även att denna kärlek och omsorg innefattas av både hopp och ansvar.

Det har även krävt att jag satt de erfarenheter jag haft i perspektiv och för att än en gång få nya perspektiv på vilka de yngsta barnen kan bli i en förskole kontext. I kommande avsnitt är fokus riktat mot den yngsta gruppen av barn i förskolan, och helt specifikt mot ett och tvååringarna detta eftersom det är denna grupp som studien koncentrerar sig emot.

Barn under tre år är människor som många vuxna har ett förhållande till, antingen i ett familje-, samhälls- eller förskole sammanhang. Johannesen och Sandvik (2009) menar att vi

konstruerar det lilla både barnet språkligt och visuellt i olika sammanhang. Genom dessa konstruktioner skapas ”sanna” föreställningar om hur små barn är, en enighet som inte alltid blir föremål för kritisk reflektion. Dessa föreställningar bidrar till hur vi pratar om de yngsta barnen. Författarna menar att dessa föreställningar behöver fås syn på, vridas och vändas på samt utmanas (a.a.).

Även om inte alla ett och tvååringar lever delar av sitt liv på förskolan är det ändå en väsentlig andel barn i dessa åldrar som är inskrivna i förskolan (Skolverket, 2019). Enligt Pramling Samuelsson & Jonsson (2017) saknas det litteratur där förskolans yngsta barn är i fokus och att de historiskt sett ”bara fått hänga med” (s.9) när exempelvis läroplanen har reviderats. Läroplanen är ett dokument vars innehåll inte skiljer barns åldrar åt detta till trots att det är stor skillnad mellan att arbeta med en de yngsta och äldsta barnen på förskolan (a.a.). En orsak till att det fattats litteratur och forskning på detta område är enligt Björnestad & Pramling Samuelsson (2012) att det ur ett historiskt och nationellt perspektiv varit sällsynt med små barns deltagande i förskolan. En forskningsöversikt (Björnestad & Pramling Samuelsson, 2012) visar dock att forskning kring förskolans yngsta barn är på framväxt. På senare år har flera studier som har de yngsta barnen i fokus genomförts, jag nämner här några få, Ulla (2015), Johannesen (2016), Larsen (2015), Sandvik (2013), Hvit Lindstrand (2015) och Ungerberg (2019).

Det finns även många nytugivna böcker och publikationer med fokus på förskolans yngsta barn, ett axplock av dessa är skrivna av Sandvik (2016), Pramling Samuelsson & Jonsson (2017), Hilldén (2018) och Skolinspektionen ²(2016). Gemensamt för dessa ovan är att det finns ett fokus på kunskap och lärande vilket är intressant i förhållande till intresset i denna studie. Bland annat skriver Sandvik (2016) att lärande inte är något neutralt begrepp utan rymmer en rad olika innebörder och känslor beroende på vem du frågar. Exempelvis skriver Pramling Samuelsson (2017b) att lärande sker med hela kroppen och att barn ska få pröva sig själv fram. Det ses också som viktigt att barn deltar i meningsskapande aktiviteter och att de kommunicerar med barn och vuxna eftersom det är på så sätt ”lärandeobjektet fokuseras och pekats ut” (s.24).

Att det är svårt att följa de yngsta barnens utveckling och lärande uttrycks ibland som svårt av förskollärare. Ett sätt att se på detta handlar enligt Pramling Samuelsson (2017a) och

² Skolinspektionen är en svensk myndighet vars uppgift är tillsynsansvar och granskning av förskolor i en strävan mot en god, likvärdig utbildning i trygg miljö.

Skolinspektionen (2016) om förskollärares brist på medvetenhet om att ta tillvara på lärandesituationer. Skolinspektionen (2016) har i en granskning tagit utgångspunkt i tamburen för att se hur lärare tillvaratar vardagliga situationer för att möjliggöra lärande. Bland annat skriver de

”Det framkommer i granskningen att barnen vid nio förskolor inte alls fick någon möjlighet till lärande.... Det vanliga var att barnen inte gavs möjligheter till att själva försöka ta på sig klädesplagg utan blev i stället påklädda av personalen, som samtidigt använde tiden för att prata med varandra” (s. 20).

I ovan beskrivna situation finns alltså som jag förstår det en förväntan om att lärandet ska handla om att klä på och eller av sig och hör samman med det som i läroplanen (Skolverket, 2018) beskrivs som en färdighetskunskap. I samma granskning lyfts situationer där barns möjlighet att sätt ord på vad de behöver hjälp med samt situationer där barn får benämna klädesplagg, kroppsdelar eller träna på färg och form, fram som positiva exempel där det ges möjlighet till lärande.

Detta sätt att knyta an till, definiera och kartlägga lärande hör som jag ser det samman med den problematik Sandvik (2016) lyfter om att samhällsdebatten tenderar att förenkla och inte ser hur komplexa lärprocesser är. Detta eftersom det finns en tendens endast mäta det som är enkelt att mäta och dokumentera. Genom att se på barns kunskapande på ovan beskrivna sätt finns det en risk med att förskolan som kunskapspraktik står för berättelser om de yngsta barnens kunskapade där det inte finns utrymme för jag inte vet, utan berättelserna reduceras till säkra, redan kända och fördefinierade kunskapsformer såsom exempelvis faktakunskaper där barnen får kunskap om att fåglar som har två ben, har en viss färg och bor i fågelbo. Detta kan sammanliknas med det som Sandvik (2016) beskriver som utvecklingsorienterade tankar där hierarkin mellan barn och vuxna tydliggörs genom att vuxnas perspektiv privilegieras i förhållande till barnens.

Biesta (2011) och Dahlberg, Pence och Moss (2013) menar att det är viktigt att barn i dagens förskola inte bara kunskapar genom re-produktion av vad vuxna definierar som värdefullt utan att barn är och ska ses som fullvärdiga medlemmar i ett samhälle och bidrar på sitt sätt.

En annan viktig fråga att ställa i förhållande till att barn ska utvecklas och lära är vilket eller vilkens perspektiv som ska råda? När har utveckling och lärande skett, när vet man att någon har kunskap och vad ses som giltig kunskap, utveckling och lärande?

Biesta (2011) menar att när utbildning diskuteras behöver en viktig utgångspunkt vara att ställa och reflektera kring frågan vad utbildning är till för? Utbildning har som syfte att inverka på de som ska utbildas och menar att det då blir viktigt blir att de som ska utbildas inte bara inordnas i ”befintliga ordningar” (s.131). Jag kan inte heller låta bli att fundera över vad som hänt om Skolinspektionen i deras rapport använt begrepp som *förmåga*, *fantasi* och *förundran* som lins och tillägg till de redan etablerade kunskapsformer. Vilket innehåll hade då skrivits fram? När de tre områdena inte omnämns i Skolinspektionens rapport kan jag med stöd av Gustavsson (2002) och Alnervik et.al (2013) se att flera väsentliga områden i barns kunskapspraktik sätts i skuggan till förmån för kunskapsområden som kan ses som mer dokumentationsvänliga. Detta hör samman med det Fricker (2018) menar när hon beskriver att viss kunskap inte värderas, med hjälp av kritiska perspektiv kan detta problematiseras ytterligare. Här är nämligen något som står på spel och Fricker hjälper mig att med att formulera vad när hon säger att en central uppgift i kunskapspraktiker är att skilda kunskaper ska ges en likvärdig ställning. Hon menar att ”det krävs en upprättelse och legitimitet för den kunskap som bärs av medborgare och medmänniskor” (s. 11).

2.4 Kontexten knyts till utformandet av en kritisk studie

Studien placeras i en samhällsvetenskaplig kontext, närmre bestämt i den utbildningsvetenskapliga vilket förskolan är en del av. I denna studie ska alltså förskolan ses som överordnat område. Att benämna förskolan som område, i singular, blir missvisande, eftersom det rymmer som mycket mer än just ett område. Inom detta område ryms flera fokusområden, ett av dem är förskolan som kunskapspraktik. Alvesson och Sköldberg (2017) skriver att samhällsvetenskaplig forskning ska verka för frigörelse utan att erbjuda en exakt formel för hur detta ska göras enligt en viss fast formel. Vidare skriver de att ”samhällsvetenskap är ett socialt fenomen som ingår i en etisk och politisk kontext som bidrar till att forma det som studeras (s. 23). Som läsare men även som författare till denna studie är det viktigt att komma ihåg och vara medveten om att en kvalitativ studie bygger på tolkningar, exempelvis tolkningar som författaren gjort utifrån det empiriska materialet och teorin. Hur detta sedan tolka av läsaren av studien är det svårt att veta eller förutse. Som författare av denna kvalitativa studie har det därför varit viktigt att det finns med logik, en systematik i och en transperanas.

Kritiska perspektiv kännetecknas av en tolkande ansats där det finns ett intresse för att kritiskt ifrågasätta den realiserade sociala verkligheten. I kritiska perspektiv betonas att sociala förhållande finns och är skapade utifrån en historia och präglas av maktasymmetrier och

särintressen. Syftet med att använda sig av kritiska perspektiv är medvetandegöra ”sociala fenomenens politiska karaktär” (s. 209) där den som genomför studien beskrivs drivas av att utveckla en kritisk blick på förgivettagna sanningar, sanningar som alla samhällsmedborgare enligt Alvesson och Sköldberg (2017) är med och skapar. Som jag förstår det inspirerar kritiska perspektiv till att hellre titta på vida sammanhang än snävt avgränsade studier som blint förlitar sig på empiriskt material. Det uppmuntrar snarare till en friare hållning där begrepp som kreativitet och fantasi i relation till analytisk och tolkande förmåga ses som viktiga.

Rhedding Jones (2005) gör mig uppmärksam på att man i kritiska perspektiv alltid ska man tänka kring ansvaret för människorna i den verksamhet som ska studeras. Vidare menar Rhedding Jones att kritisk forskning kan vara kritisk utan att vara ”nasty” (s 80). Det som studeras är inte individer utan snarare den verksamhet individer verkar i och att det är verksamheten som konstruerar verkligheten. Jag vill varken klandra de förskollärare som medverkar i studien eller andra yrkesverksamma i förskolan som eventuellt känner igen sig i berättelserna i denna studie. Däremot vill jag med en kritisk blick, problematisera den värdering av barns kunskapande som görs vid bland annat dokumentation och utvecklingssamtal i förskolan. Winther Jörgensen och Philips (2000) skriver: ”om man accepterar att verkligheten är socialt skapad, att sanningar är diskursivt producerade effekter, och att subjekten är decentrerade, hur ska man då förhålla sig till den ”sanning” man som forskarsubjekt producerar?” (s.29). Jag har kommit att fundera över *hur* denna högst personliga (Davies, 2003) sanning ska skrivas fram och detta är något som kommer att diskuteras närmre i Metodologikapitlet³. Enligt Lenz Taguchi och Palmer (2015) är utgångspunkten i kritiska perspektiv att människors föreställningar är de som skapar och omskapar världen och språket då är centralt. Enligt Rhedding Jones (2005) är fokus i studier som intar ett kritiskt perspektiv att titta närmre på språk och socialt beteende. I denna typ av studier görs tolkningar och kunskap ses som socialt konstruerad och alltid laddade med värderingar, kunskapen representerar alltid någons intresse. Språket representerar olika verkligheter och forskare som intar en kritisk approach gör tolkningar av vad som sägs. Det kritiska tillvägagångssätt som jag valt skapar en grund för den verksamhet som förskollärare

³ Delar av detta stycke är en del av en examination i kursen Forskningsmetodologi og forskningsetikk i programmet *Masterstudium i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3 år)*.

och de yngsta barnen verkar i, och min uppmärksamhet formas av det faktum att jag ser verkligheten som konstruerad. Förskolan och den politiska kontexten är närvarande i detta fokus. I min inledande berättelse finns ett fokus där jag omtalar mig och mina kollegor som tvivlande på om vi gjorde rättvisa val. Vi ändrade vårt val av projekt mot en bakgrund av misstillit till att det vi bevittnat hade ett värde. Barnens utforskande av hål blev åsidosatt. Handlade misstilliten om oss som förskollärare? Om barnen? Eller kunskapen? I kommande del av studien kommer jag därför vidare att fördjupa kunskapspraktiker, detta för att sätta fokus på vilka värderingar av kunskap som är möjliga att göra i en pedagogisk kontext med de yngsta barnen. Jag ser det som viktigt att fördjupa studiens vetenskapsteoretiska kontext och jag väljer då att ta stöd i främst Fricker men även Korczak, detta för att jag ser att de båda blir viktiga för att de på olika sätt hjälper mig att se hur olika grupper av människor berörs av att kunskap och makt är nära förbundet. Både Fricker och Korczak riktar i sina texter en kritik mot samhällets syn på marginaliserade grupper. Korczak (Hartman, 2001) menade att värdet av en människa är omätbart och att alla, oavsett ålder har samma värde. Detta yttrade sig bland genom att Korczak (1992) efterlyste det han kom att kalla ett ”Magna Carta Libertatis” (s.42), ett privilegiebrev med rättigheter för barn. Brevet innefattade bland annat *barnets rätt till den dag som är, barnets rätt till att vara som det är och barnets rätt att uttrycka sina tankar och aktivt delta i de bedömningar som gällde dem själva*. Frickers intresse riktar sig mot kunskapspraktiker där social identitet och makt står fokus och att orättvisor drabbar oss som kunskapsobjekt. Detta kopplar Fricker till en etisk dimension eftersom orättvisan främst drabbar missgynnade grupper samhället. Som en konsekvens av att använda mig av Fricker och Korczak att tänka med kan denna studie ses som kritisk kvalitativ i skärningspunkten mellan etik och epistemologi. När förskolläraren sitter i ett formellt utvecklingssamtal och för vårdnadshavare berättar om ett- och tvååringens kunskapande i förskolan ser jag att det finns både etiska och epistemologiska aspekter som sätts i rörelse. Något väljs ut att berättas om. Något annat inte. Något orätt sker. Eller inte. Om och om igen. Jag är intresserad och nyfiken av hur detta kan utforskas, dels med ett etiskt fokus, dels med ett epistemologiskt fokus. Jag återvänder därför till olika kunskapsformer och kunskapspraktiker. Detta för att sätta ett fokus på epistemologi.

3.0 Vetenskapsteoretiskt förankring- i skärningspunkten mellan epistemologi och etik

Nyfikenheten och intresset för studien kretsar runt handlingsutrymmet i olika kunskapspraktiker. Jag kommer därför redogöra för epistemologiska frågor och med hjälp av Fricker kan jag i första omgången utforska det som kunskapspraktik, hon hjälper även till med begrepp som synliggör nyanser av detta. I andra omgången utvidgas studiens fokus på kunskap genom att denna gång via Fricker koppla det samman med etiska problemformuleringar. Detta eftersom det också handlar om tillit, tilltro och (o)rätt när förskollärare ska förhandla om möjligheten att vittna men även att se på sig själv som någon som vet. För att synliggöra sammanhang mellan epistemologi och etik väljer jag sedan att återvända till de politiska texter som redan redogjorts för. Genom att belysa kunskapspraktik och kunskapsproduktion i relation till politiska formuleringar är det möjligt utvidga berättelserna och synliggöra samband mellan kunskapspraktiker, makt och marginaliserade grupper.

3.1 Kunskap som praktik och produktion

Med begrepp från vetenskapsteorin kan jag utforska flera dimensioner av kunskap. Begreppet *epistemologi* härstammar från grekiskans *episteme* som betyder kunskap. Epistemologi kan beskrivas som läran om kunskap eller kunskapsteori. Exempel på frågor som epistemologi behandlar är kunskapens möjlighet, natur och giltighet. Andra frågor kan vara, när och hur vet man vet något säkert, vad den säkerheten grundar sig i eller om kunskap ens är möjligt (Fejes och Thornberg, 2015).

Fricker (2018) frågar sig om kunskapsteorin håller på att vidgas och förnyas för att på olika sätt närma sig ”den verkliga epistemiska praktiken” (s. 9). Som jag förstår vill Fricker genom sina texter bidra till att det med större allvar tas en diskussion om vad det innebär att ha förmågan att veta. Detta görs enligt Fricker bäst genom att studera mänskliga praktiker eller med ett annat ord, kunskapspraktiker, detta eftersom det är genom kunskapspraktiker som socialt situerade individer erhåller eller förlorar kunskap. Fricker skriver:

Det övergripande syftet är att lyfta fram en moralisk dimension hos två av våra mest vardagliga kunskapsmässiga göranden: nämligen att förmedla kunskap till andra genom att säga hur det är, och att ge mening åt våra sociala erfarenheter. Eftersom den moraliska dimensionen påverkas av samhällslig makt återverkar på våra kunskapsmässiga interaktioner,

så kommer vi genom att lyfta fram den också att bli medvetna om en politisk dimension hos våra kunskapspraktiker (s. 14).

Fricker (2018) skriver om epistemisk orättvisa vilket ofta drabbar samhället utsatta grupper på grund av exempelvis vilket kön eller etnicitet de tillhör. Fricker inkluderar alltså varken barn eller förskola i sina exempel. Jag har tidigare har beskrivit att bland annat Sandvik (2016) menar att barn ses som en underordnad grupp i samhället just på grund av ålder. I denna studie kommer därför Frickers tankar om epistemisk orättvisa utgöra en grund för att diskutera förskollärares handlingsutrymme för att vittna om ett och tvååringars kunskapande med ett politiskt dokument som lins. Murriss (2013) som i en studie har applicerat just begreppet epistemisk orättvisa och dess innebörd på barn i skolåldern kallar Frickers tankar för radikala. Radikala kan appliceras även på hur jag stundtals känt för att använda hennes tankar i denna studie, radikala i den bemärkelsen att jag i läsning av Fricker flera gånger hamnat i jag vet inte om denna teori verkligen är lämplig att använda i en studie där fokus är på barn mellan ett och två år. Detta trots (eller kanske därför?) att jag vid läsandet av hennes texter bjöds in att tänka och begripliggöra tankar som utmanar diskursiva föreställningar om barn. Dahlberg, Pence och Moss (2013) skriver just det, att teori vara så abstrakt ”att den förefaller meningslös och irrelevant för praktiken” (s. 18). Jag vet inte om citatet ordagrant överensstämmer med mitt första sätt att läsa Fricker men helt klart är att det finns något i sättet Fricker skriver fram kunskapsbegreppet som gör mig nyfiken. Jag tror att det handlar om relevansen jag ser det har med förskolan. Nedan kommer jag därför att ge en närmre beskrivning av hennes bakgrund och sätt att se på kunskap.

3.2 Miranda Fricker- en feministisk och politisk filosof

Miranda Fricker är en brittisk filosof född 1966 med intresse inom områden som rör etik, social epistemologi samt feministisk och politisk filosofi. Att skriva fram en innehållet i någon annans tankar vanskligt, om ens möjligt. I denna studie har min ingång snarare varit att ta strimmar av Frickers texter och hur jag uppfattar innehållet för att försöka göra till något eget. Nedan följer de delar av Frickers tankar som jag ser som användbara i förhållande till intresset för denna studie.

Intresset hos Fricker (2018) rör frågor om makt och social identitet och hon skriver:

mer specifikt är jag intresserad av hur våra kunskapspraktiker utförs av socialt situerade individer. Genom att vi utgår från en socialt situerad praktik så hamnar frågor om social identitet och makt i fokus vilket är en förutsättning för att vi ska bli medvetna om den

etiska dimensionen av vårt kunskapsmässiga liv: dimensionen av rättvisa och orättvisa (s. 9)

Fricker menar att utgångspunkten för flera filosofer är att rättvisa är det normala och orättvisa det som är det avvikande. Vidare hävdar Fricker att filosofer tenderar att vara angelägna om att komma fram till vad som är rätt. Fricker däremot vänder på det och hävdar att det finns kunskapspraktiker där utgångspunkten är orättvisa. Som jag förstår det ses orättvisa här i förhållande till sociala relationer i den gemensamma värld och det gemensamma samhälle vi delar och lever i, en värld och ett samhälle som bildar en kunskapspraktik.

Frickers intresse ligger i att utforska tanken om att det finns orättvisa som är kopplad till kunskap, ”att vi kan begå en orätt eller kränka någon just i dennes egenskap av att vara någon, det vill säga i egenskap av att vara ett kunskapsobjekt” (s. 13) vilken har förmågan att veta något.

3.2.1 Epistemisk orättvisa

Epistemologi kan beskrivas som läran om episteme vilket är grekiska för kunskap och vetande, epistemologi handlar om kunskapens grund och giltighet (Åsberg, 2001). Fricker (2018) sätter samman epistemologi och orättvisa och myntar begreppet epistemisk orättvisa vilket handlar om olika typer av orättvisor som knyts mot ett kunskapssubjekt, det vill säga, en möjlig producent av kunskap. Vidare skriver Fricker att hon rör sig i gränslandet mellan kunskapsteori och etik vilka hon menar att det finns ett samband emellan, dessa ska inte ses som åtskilda utan snarare överlappa och förutsätta varandra. Hennes intresse ligger i två vardagliga göranden hos alla, att förmedla kunskap till andra samt att ge mening åt ens egna sociala erfarenheter. Genom att inte erkännas som kunskapssubjekt, vilket Fricker menar är essentiellt för människovärdet utsätts subjektet som inte blir trodd, för en kränkning. Fricker menar att den som är utsatt för epistemisk orättvisa är utsatt för en identitetsfördom, detta eftersom den tillhör en socialt utsatt grupp som av någon anledning inte ses som trovärdig. De socialt utsatta grupper som uppfattas som opålitliga av Fricker beskrivs vara det på grund av den ras eller det kön de tillhör. I denna studie kommer fokus dock en annan socialt utsatt grupp vara fokus, nämligen de yngsta barnen i samhället, barn som är mellan ett och två år. Som jag tidigare i texten har beskrivit tillhör dessa barn en grupp som många har en relation till och tankar om, tankar som inte alltid blir utsatta kritiska reflektion. Detta påverkar i sin tur bilden av hur det lilla barnet konstrueras (Johannesson och Sandvik, 2009).

Fricker skriver fram två sorters orättvisor *vittnesorättvisa* och *tolkningsorättvisa*. Dessa kommer beskrivas var för sig även om Fricker menar att de på sätt och vis är förbundna med varandra.

3.2.2 Vittnesorättvisa

Vittnesorättvisa var första av de två begreppen Fricker kom att utveckla. Vittnesorättvisa beskrivs som den primära formen av epistemisk orättvisa och inträffar när en talare vittnar eller berättar om⁴ något denna varit med om och fördomar hos den som ska ta emot vittnesmålet, berättelsen gör att den som berättar inte blir trodd. Detta menar Fricker handlar om att berättelser ges olika grad av trovärdighet beroende på vilken social kategori personen som delar med sig av sin erfarenhet tillhör (a.a.). Vittnesmål bör här ses som - ett vitt begrepp, alla de fall där vi hämtar vår kunskap från någon annan, att all kunskap kommer från någon. Varje gång vi möter någon är det oundvikligt att inte göra en bedömning att fråga sig om personen och det den säger är trovärdig eller inte. Detta kan ses som både nödvändigt och önskvärt för att det vardagliga kunskapsutbytet ska fungera (Mogensen, 2019). Fricker (2018) uppmärksammar kränkningar och det kan då vara relevant att fråga sig om den som berättar automatiskt kränks genom att den som lyssnar inte tror på det som sägs. Det handlar som jag förstår det alltså om vilken förförståelse den som lyssnar har om den som talar och hur det påverkar hur trovärdig en person ses som. Med andra ord kan det förstås som att Fricker dock menar att det först kan ses som en kränkning när man på grund av fördomar misstror någon. Det är alltså inte att inte tro på någon som gör att en kränkning sker, utan det är först när man misstror någon på grund av fördomar, som en kränkning sker (Mogensen, 2019).

3.2.3 Social makt

Ontologi beskrivs av Åsberg (2001) som verklighetens karaktär, alltså hur vi uppfattar verkligheten. Som jag förstår är Frickers (2018) utgångspunkt att vi lever i en social värld som vi tillsammans konstruerar där vi alla är beroende av hur vi ser och är mot varandra och en norm där alla ses och ges lika mycket värde. Ett samhälle där vi är välvilligt inställda till och visar tillit till varandra. Tittar vi på orättvisa som ett fenomen i det samhälle som vi gemensamt konstruerar har det med att göra med sociala relationer och det inflytande vi har

⁴ Fricker pratar om att vittna, vilket jag förstår att det handlar om att tala om något. I denna studie innefattar det mer än det talade språket vilket gör att berätta (som innehåller både verbalt och icke verbalt språk) kommer att användas istället.

över andra personer. En bred definition av social makt är den förmåga som sociala aktörer⁵ påverkar vad som sker i sociala världen. Makt ses alltså som socialt situerad med en förmåga att kontrollera andras handlingar. Makt är ett strukturellt fenomen som både verkar och utövas i passiv och aktiv form. Fricker menar också att även om makt inte utövas aktivt så existerar den ändå. I denna typ av makt sätts aktörer mot varandra, där den ena aktören utövar makt och den andra påverkas av den. Viktigt är att vara medveten om att denna typ av maktutövning inte nödvändigtvis behöver ske mellan enskilda subjekt utan även kan ske på en strukturell nivå och blir då subjektlös. Vidare beskriver Fricker att makt verkar holistiskt och som jag förstår det handlar det om att makt sker på en strukturell nivå men uttrycks genom att individers handlingar koordinerar makten. Social makt ska ses som neutral, att makt utövas behöver per definition inte innebära bra eller dåligt, det är först när ordet kontroll tillsätts som frågan, om vem som kontrolleras och på vilka grunder den kontrolleras blir viktig att ställa sig. En underkategori till den sociala makten är identitetsmakt vilket jag förstår handlar om de delade kollektiva bilder och föreställningar som finns och påverkar den sociala föreställningsvärlden och de som är inkluderade i den samma. Även denna typ av makt kan utövas passivt eller aktivt, det inte alltid den som utövar makt gör det avsiktligt eller är medveten om vilka föreställningar som ligger till grund för hur man ser på saker. Detta tycks handla om stereotyper. En vid definition av stereotyp beskrivs av Fricker som associationer som många delar. En stereotyp kan jämföras ”bilder i våra huvuden” (s. 59) en bild som förknippas med en viss typ av generalisering av det som ses. Bilderna förkroppsligas vilket gör det svårt för mottagaren att lägga märke till och vara medveten om att stereotypen påverkar ens omdöme. En fördom beskrivs som något mer än en stereotyp och generalisering, en fördom är när man dömer i förväg utan att ta hänsyn till tillgänglig bevis och det är på så sätt makt kan utövas utifrån fördomar. Som jag förstår detta kan ett omdöme påverkas i en riktning tvärsamt vad mottagaren faktiskt tror utifrån den bild den har om sig själv. Saker dröjer sig kvar, trots att mottagaren ”vet bättre” och påverkar därmed mottagarens sätt att tänka. Att påverkas, trots att man inte tror eller märker det stärker Frickers tes om att vittnesorättvisor ständigt begås.

Frickers utgångspunkt och intresse är som jag tidigare nämnt att orättvis har blivit ett normaltillstånd i samhället och i praktiker där kunskap delges. Som jag förstår ska orättvisan i sig varken ses som bra eller dålig, utan det är utkomsten av densamma som kan komma att

⁵ Sociala aktörer innefattar enskilda individer, grupper eller institutioner

skada berättaren i dennes roll som kunskapssubjekt och människa. Detta kan ske om berättaren blir utestängd från en gemenskap av epistemisk tillit. Fricker skriver att ”lång erfarenhet av återkommande vittnesorättvisor kan innebära att någon i arbetslivet till slut ger intryck av att vara osäker i sitt omdöme” (s.72). ”Den som får sin trovärdighet orättvist bedömd kan tappa tron på sin egen övertygelse eller sina skäl för den, och därmed inte längre uppfylla villkoren för att veta något” (s.73). Som jag ser det riskerar man att mista tilliten till sig själv. Det handlar om att den som lyssnar inte är medveten om att man negligerar det någon berättar gör att den riskerar att kränka någon. Detta i sin tur gör att denna riskerar att utveckla sämre självbild och tappar tron på sin egen förmåga. Fricker skriver även att berättaren riskerar att hämma ”utvecklingen av intellektuellt mod, det vill säga dygden att inte ge upp sina övertygelser när alltför snabbt när de utmanas” (s.76).

För berättaren handlar det om denna kan gå miste om kunskap och kritiska idéer som man som lyssnare kunde fått men som missas på grund av fördomar om den som berättar. Kunskaper som kan ses som viktiga för att få en vidare syn och få syn på nyanser i den sociala värld vi tillsammans konstruerar.

3.2.4 En politisk dimension

Att någon har företräde för att vilka kunskaper som ges företräde innebär att hela samhället riskerar att formas på ett sätt. Fricker (2018) uttrycker att ”Faktum att fördomar kan hindra en talare att från göra sin kunskap tillgänglig för andra visar att vittnesorättvisor är en allvarlig form av ofrihet i det kollektiva samtalet” (s. 67–68). Fricker menar att begreppet vittnesorättvisan kan bidra med att visa hur politiskt viktigt det är med rättvisa och praktiker där det finns en stor epistemisk tillit (a.a.) Konsekvenser av att grupper utesluts från att bli lyssnade till och inte ges utrymme att utveckla och få genomslag för sina åsikter innebär en risk. En risk som innebär att det konstrueras en viss typ av social verklighet som kan ses bli hela samhällets bild av verkligheten som påverkar vilken politik som får råda (Mogensen, 2018)

Det finns även en moralisk dimension vilken är viktigt för att vara medveten om, vilken innebär att det finns samhällelig makt som påverkar kunskapsmässiga relationer. Ett sätt att bli medveten är att inse vikten av att ställa etiska frågor utifrån ”socialt situerade redogörelser för våra kunskapspraktiker” (s.16). Genom att ställa etiska frågor och vara medveten om den

moraliska dimensionen menar Fricker (2018) att det blir det möjligt att även få syn på den politiska dimensionen i våra kunskapspraktiker.

3.2.5 Tolkningsorättvisa

När Fricker utvecklade tankar och resonemang kring vittnesorättvisa funderade beskriver hon att hon funderade på vilka begrepp människor har för att uttrycka och sätta ord på erfarenheter de haft. Det blev då tydligt för henne att marginaliserade grupper ibland saknar gemensamma begrepp för att kunna berätta om deras upplevelser. Ur dessa tankar utvecklades begreppet tolkningsorättvisa, (Mogensen, 2018). *Tolkningsorättvisa* inträffar när ”en brist i de kollektiva tolkningsresurserna på ett orättvist sätt begränsar någons möjligheter att ge mening och sammanhang åt sina sociala erfarenheter” (s. 13). Med andra ord handlar tolkningsorättvisa om när en del av ens sociala erfarenheter görs obegripliga på grund av att det finns en tolkningslucka i de kollektiva tolkningsresurserna. Som jag förstår det handlar det bland annat om de uttryckssätt som används att berätta inte förstås av mottagaren. Detta leder i sin tur till att möjligheten för att berätta om och förstå sina sociala erfarenheter hämmas. Fricker menar att det kan vara svårt att upptäcka tolkningsorättvisa, detta eftersom man ju har de begrepp eller uttryck man har och det kan vara då vara svårt att se vad som saknas. Det är som jag förstår det därför den som utsatt för tolkningsorättvisa inte alltid förstår vad den är utsatt för, detta eftersom det enligt Fricker saknas kollektiva verktyg som ex. ord och begrepp för att sätta ord på en specifik erfarenhet för att förstå händelser och fenomen. Fricker skriver också att den som lever i ett samhälle och i en kultur där man inte ses om rationell när man uttrycker sig intuitivt eller känslösamt kan utsättas för tolkningsorättvisa. Skadorna för dem som utsättas för tolkningsorättvisa är i mångt och mycket de samma som de som utsätts för vittnesorättvisa, dvs. att subjekt mister sitt ”kunskapsmässiga självförtroende” (Fricker, 2018, s. 223). Det kan även innebära att subjektet förlorar sitt intellektuella mod. Det har ju väldigt mycket med att göra med vem som bli trodd, vems syn på saker är det som får genomslag och vem vågar inte tro på sin egen erfarenhet.

För det handlar ju om det med, att man inte tror på sin egen erfarenhet, för att man inte har några ord att sätta på den. Även tolkningsorättvisan är enligt Fricker (2018) en strukturell diskriminering som sker på en strukturell nivå. Detta innebär att det inte finns en individuell förövare som ska ställas till svars, snarare är det så att individer agerar utifrån en strukturell nivå eftersom det finns en tolkningslucka i de kollektiva resurserna som gör att det svårt att förstå och kommunicera de sociala erfarenheter man varit med om. Detta gör att frågan om

individens ansvar inte uppkommer. Detta innebär inte att individer inte kan eller ska göra något åt det faktum att de på grund av fördomar kränker andra genom att utsätta dem för tolkningsorättvisa. Tolkningsorättvisan är i princip osynlig eftersom man har de kategorier man har, andra sätt att se verkligheten är svår att upptäcka. Här kommer dygden in, det Fricker benämner som vittnesrättvisa.

3.2.6 Vittnesrättvisa- en epistemisk dygd

Att låta sig påverkas av sina fördomar ser Fricker (2018) som en moralisk och intellektuell brist. När någon begår epistemisk orättvisa, alltså nedvärderar någon på grund av en fördom eller att man inte förstår en annan människa menar Fricker att det är varje människas både en moralisk och intellektuell dygd att utmana sina egna fördomar. Fricker (Mogensen, 2019) menar att det är var och ens ansvar att fråga sig hur man kan bli en bättre lyssnare, detta för att minska sannolikheten för att fortsätta begå epistemisk orättvisa. Att utmana de egna fördomarna och bli en bättre lyssnare är inget som sker automatiskt utan är något som aktivt måste arbetas med och det krävs en medvetenhet och en öppenhet mot att det perspektiv som man själv tror sig veta något om, kan vara fel. Detta även om det instinktivt känns som om att den som berättar har fel. Det ingår alltså i dygden epistemisk rättvisa, att hela tiden motarbeta sina egna förgivet taganden (a.a.). Fricker (2018) menar också ett sätt att utveckla intellektuella dygder behöver man träna upp sina känslor. Detta eftersom våra intellektuella förmågor är beroende av våra känslor.

Det handlar om att konfrontera ens fördomar, försöka förstå vad den som berättar faktiskt säger även om berättelsen berättas på ett sätt som en själv vanligtvis inte skulle berätta. Det ligger då på en själv att hela tiden reflektera över sig själv och sina fördomar, försöka förstå, hitta (och skapa?) nya gemensamma berättelser. Som tidigare nämnt ses vittnesrättvisan både som en moralisk dygd och en intellektuell dygd- Fricker benämner detta som en hybrid dygd. Det moraliska i dygden står för en godhet och en vilja att förstå den man möter. Medan det intellektuella står för att komma så nära sanningen man kan. Fördomar behöver således förhindras och arbetas med dels för att inte gå miste om viktig kunskap, men även för att inte kränka någon i dess roll som kunskapssubjekt.

Jag har nu beskrivit Frickers tankar om kunskap, begreppet fokus har varit på epistemisk orättvisa, vilket i grund och botten består av strukturella ojämlika maktförhållanden. För att utplåna orättvisor räcker det inte med att en enskild mottagare blir medveten och visar upp ett ändrat beteende, det krävs även en kollektiv politisk och samhällelig förändring.

3.3 Kunskap och lärande- i styr(nings)dokument

Mötet med Fricker har öppnat upp för att upptäcka och se nyanser av kunskap som främst handlar om rättvisa, möjligheten att handla som subjekt. Jag har skrivit fram hur Fricker skriver fram kunskap och möjligheten att vittna men även att vara och ses som kunskapsproducent. Utöver det har jag i inledningen kort gjort en beskrivning av kontexten förskollärare arbetar i och styrdokumentet för förskolan. I politiska dokument kopplas inte kunskap till etik på sättet Fricker synliggör det, däremot används kunskap nästan synonymt med lärande. Detta är intressant och jag kommer därför att återvända till kontexten och börjar men en redogörelse över hur kunskap och lärande som begrepp vuxit fram i svenskt utbildningssystem under de senaste 30 åren.

1998 fick förskolan sin första läroplan och i samband med det kom förskolan att ses som första steget i utbildningssystemet och kom även att lyda under skollagen, vilket kan ses innebära att statens förväntningar på förskolan kom att tydliggöras. På uppdrag av regeringen bildades 1991 Läroplanskommittén med uppdrag att ge förslag till mål och riktlinjer för barnomsorg och riktlinjer. Deras arbete mynnade ut i betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94). I denna beskrivs att varje skolsystem och läroplan bygger på föreställningar om vad kunskap är, hur lärande sker och att i ett system där staten endast anger mål och inriktning blir viktigt att redovisa för en uppfattning om kunskap och lärande. Följande tre aspekter av kunskap skrivs fram med motivering om att det är dessa tre som varit i fokus under de senaste decennierna. Den *konstruktiva* aspekten av kunskap innebär att kunskap inte är en avbildning av världen utan snarare en ett sätt att göra den begriplig. Den *kontextuella* aspekten av kunskap innebär att kunskap är en del av och beroende av ett sammanhang där kunskapen görs begriplig. Sist av dem tre aspekterna är den *funktionella* aspekten alltså kunskap som redskap. Vidare diskuteras, beskrivs och diskuteras de fyra redan beskrivna formerna av kunskap: *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet* vilka inte beskrivs ska ses som åtskilda utan kompletterande och förutsätta varandra. Dessa kommer att förklaras mer ingående senare i texten.

1996 tillsatte regeringen en kommitté med syfte att formulera ett nytt måldokument för barn mellan 6 och 16 år. Året efter gavs kommittén ytterligare ett uppdrag, att även formulera ett måldokument för förskolan. Syftet var att stärka förskolans roll som pedagogisk praktik och att tydligare strukturera upp ett innehåll för att underlätta för planering men också för att kunna följa upp och utvärdera målen (SOU, 1997:157). Uppdraget mynnade senare ut i skriften *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157) vilken är slutbetänkandet av införandet av

svensk förskolans första läroplan. I den står bland annat att utbildning syftar till att förbereda barn för en värld och ett samhälle som snabbt förändras och att det ”inte möjligt att förutse vad som är väsentligt att lära” (s.39). Att möta denna föränderlighet och omvärldens krav på kompetenser och samtidigt ta tillvara på barns kompetenser beskrivs vara den stora utmaning som för både skola och förskola står inför. I samma slutbetänkande under rubriken *Kunskap och lärande* beskrivs att kunskap erövrats genom lärande, vilket sker på olika sätt och i olika sammanhang exempelvis genom läsning, lek, sång etcetera. Vidare står att läsa att lärande sker med hela kroppen och inte bara med hjärnan och att allt vi lär inte kan verbaliseras. Vad kunskap är och vilken typ av kunskap som är viktig beskrivs som en filosofisk viktig och stor fråga vars svar varierat över tid. Det betonas dock att detta är frågor som ständigt behöver levandegöras genom att tänkas, diskuteras och problematiseras kring.

I *Att erövra omvärlden* hänvisas till betänkandet *Skola för bildning* (SOU: 1992:94) och dess beskrivning av kunskap och de tre aspekter av kunskap vilka tidigare beskrivits. Kunskap beskrivs som en aktiv process, en pågående konstruktion vilken både är kulturell och social och ses som förutsättning för allt lärande. Vidare beskrivs de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet enligt följande. *Faktakunskap* (veta att) handlar här om information och regler. Det är genom fakta vi vet något och hur saker förhåller sig till varandra. Denna typ av kunskap kan formuleras i ord och kan både komma ihåg och glömmas. Fakta måste göras tillgänglig och presenteras för den som ska lära sig.

Förståelsekunskap (veta varför) beskrivs vara intimt sammanbundet till faktakunskap då fakta är förståelsens byggstenar och förståelse innebär att begripa och uppfatta meningen med något utifrån den fakta som finns. För att tillgängliggöra denna kunskapsform behöver man utgå från tidigare erfarenheter och förkunskaper för att bearbeta och pröva dessa. Den tredje kunskapsformen som skrivs fram är *färdighetskunskap* (veta hur) vilket en ”praktisk kunskapsform” (s. 115) som inte enkelt kan uttryckas i ord men som syns i handling och beteende mönster genom att övas, kommuniceras och gestaltas. De tre kunskapsformer som ovan är beskrivna skrivs fram som synliga kunskapsformer medan den fjärde och sist beskrivna kunskapsformen *förtrogenhetskunskap* (veta vad) anses vara mer osynlig och svara mot sinnliga upplevelser som inte kan bindas i en form och sker i ”individens aktiva deltagande” (SOU: 1997:157, s.56). Sammanfattningsvis beskrivs inte kunskap som något som enskilda personer har eller besitter utan ses snarare skapas i process där aktivt samspel med och mellan människor och fenomen i världen är centralt. Detta sätt att se på kunskap medför en bild av barnet som aktivt i sitt eget kunskapande (a.a.).

1998 kom den första läroplanen för (Skolverket, 1998) svensk förskola som till strukturen och till viss del även genom dess vokabulär kom att likna skolans läroplan. Avsikten med detta vara att skolväsendets läroplaner skulle länka samman i varandra och stå på en gemensam grund gällande kunskap, utveckling och lärande. I samband med införandet av en läroplan för förskolan kom huvudmansansvaret för förskolan att flyttas från Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet och därmed blev Skolverket tillsynsansvarig även för förskolan. Förskolan kom då att ses som det första steget i utbildningsväsendet och kom att lyda under skollagen. Läroplanen blev, till skillnad från dess föregångare Pedagogiska programmet som sågs innehålla vägledande råd och riktlinjer för förskolans praktik, nu en bindande föreskrift utfärdad av regeringen. Det vill säga att läroplanen styr förskolan och talar om vilka förväntningar staten har på förskolan.

I läroplanen tydliggjordes att det var det enskilda barnets utveckling och lärande som skulle främjas i förhållande till de mål och riktlinjer som skrevs fram i förhållande till följande områden; normer och värden, utveckling och lärande, barns inflytande, förskola och hem och samverkan med förskoleklass, skola och fritidshem. Det betonades dock att det inte är det enskilda barnets resultat som ska utvärderas.

2008 gav regeringen Skolverket i uppdrag att komplettera och förtydliga den 10 år gamla läroplanen eftersom det inte ansågs att den potential som förskolan hade att stimulera barns naturliga lust att lära inte nyttjats fullt ut. 2010 fastslogs en ny läroplan vilken skulle komma att träda i kraft den första juli 2011. Flera nyheter kom att fylla den reviderade versionen av läroplanen, bland annat förtydligades, utvecklades omformulerades målen både i omfattning och innehåll och barns rätt till att lära kom att hamna i fokus.

De nya målformuleringarna ansågs vara "utformade på ett sådant sätt att de inte begränsar barnens utveckling och lärande inom området" (s. 6). Områdena som genom målen förtydligades handlade om barns språkliga och matematiska utveckling samt naturvetenskap och teknik. Förslagen till ändringarna inleddes med motivtexter som skulle utgöra en "bakgrund och introduktion till området där syftet och varför området är viktigt i förskolan beskrivs" (s.6). Slutligen följde en motivtext där syftet med respektive mål redovisades samt en förklaring av "vilket kunnande (förmågor/ färdigheter)" som barnen genom målen skulle ges möjlighet att utveckla (Utbildningsdepartementet, 2010). Som ett led i detta tillkom krav om att förskolans kvalitet skulle dokumenteras och ett helt nytt avsnitt med fokus på uppföljning, utvärdering och utveckling tillkom. Ansvaret på förskollärare kom även det att

förtydligas och innebar bland annat att utmana och dokumentera barn och hur deras kunnande förändras i förhållande till läroplanens målformuleringar (Skolinspektionen, 2011)

Skälet och bakgrunden till förslaget att införa det nya kapitlet handlade om kvalitet vilket ansågs ha betydelse för att ge varje barn bästa möjliga förutsättning till att utvecklas och lära. Intentionen i läroplanen byggde på att utveckling och lärande skulle ses som relationellt och sker i samspel med sin omgivning. Även kvalitet skulle ses som relationellt och processinriktat och relaterades till förskolans uppdrag, det vill säga de värden, normer och kunskaper som var uttryckta i läroplanen och hur väl förskolan svarade mot dessa mål. Viktigt för att bedöma kvalitet beskrevs vara att förskolan skulle ”urskilja de aspekter i förskolans verksamhet som kan ha betydelse för barns välbefinnande, lek, utveckling lärande och förändrat kunnande” (s.8). Dokumentationsarbetet skulle relatera till både förskolans uppdrag som helhet men även till läroplansmålen (Utbildningsdepartementet, 2010).

Kravet att dokumentera barns förändrade kunnande som ovan beskrivits tillkom vid 2011 årsrevidering av läroplanen. Utbildningsdepartementet (2010) föreslog följande formulering ”att dokumentation, uppföljning och analys omfattar hur barns förmågor och kunnande kontinuerligt förändras inom målområdena i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med” (s. 13) vilket även är samma mening som kom att skrivas in i läroplanen. Värt att notera här är att Utbildningsdepartementet i samma skrift under rubriken *Skäl till förslaget* skriver att ”Det innebär att dokumentation, uppföljning och utvärdering är målrelaterade, dvs. ska relateras till läroplansmålen och uppdraget i sin helhet.” (s.18). Det sista i föregående mening ”och i uppdraget i sin helhet” som relaterar till dokumentation ska ske till uppdraget i sin helhet är något som inte som finns med i läroplanen från 2011 (Skolverket, 2011). I och med att det inte kom att skrivas med ser jag det som att fokus flyttades från läroplanen som helhet *till* mål och riktlinjer. Mål och riktlinjer är formulerade i punktform och min erfarenhet är att punkterna emellanåt arbetas med som en typ av mål som bockas av när det arbetats med. Det som ovan beskrivits har fått mig att fundera över vilka krafter som verkar i politiska dokument. Det kan vara svårt att sätta ord på hur och varför fokus förskjuts i läroplanen men en sak tycks tydlig för mig och det är att fokus hamnar på lärande.

I kommande avsnitt kommer jag därför att rikta uppmärksamheten mot läroplanen och politisk kontroll, avsikten med det är att aktualisera sambanden mellan kunskapspraktiker, makt och marginaliserade grupper.

3.4 Etik –med betoning på tillit, tilltro och (o)rätt

Ovan har jag skrivit att Frickers inställning till epistemologiska frågor betonar att det finns kunskapspraktiker där utgångspunkten är orättvisa. Epistemologi och etik fungerar som samtida premisser. I kommande stycke kommer därför etik skrivas fram och ett särskilt fokus kommer precis som rubriken antyder att ligga på tillit, tilltro och orätt. Eftersom Fricker inte explicit har arbetat med barn som minoritetsgrupp tar jag hjälp av ännu en tänkare, Janusz Korczak. Även om det är Fricker och hennes tankar som är centrala i denna studie ser jag det som viktigt att lyfta fram och skriva något om hur viktiga Korczaks tankar om barn och deras rättigheter har varit när detta kapitel skrivits fram. Att redogöra för varför jag valt att texter från just Fricker och Korczak känns inte helt lätt, ibland funderar jag på om jag valt dem eller om de valt mig. Vid första anblick kan det kanske vara svårt att se hur deras tankar kan förenas och jag kommer därför diskutera varför texter av dem har kommit att bli viktiga för mig och hur deras tankar använts i föreliggande studie.

3.4.1 Janusz Korczak- läkare och pedagog

Henryk Goldszmit (1878-1942) är mest känd under sin författar pseudonym Janusz Korczak (vilket är det namn som används i denna studie) var en polsk läkare och pedagog och som redan i mycket unga år kom att intressera sig för och engagera sig i barn och deras (brist på?) rättigheter. Vid sidan av sitt yrke som läkare både arbetade och drev han barnhem i Warszawa samt skrev åtskilliga böcker i pedagogik, barnpsykologi och barnavård (Korczak, 1929/2002).

Hartman (2001) menar att kommunikation är centralt i Korczaks tankar om demokrati och barns rättigheter, och att en ömsesidig dialog är grunden till barns rätt till respekt. En annan central tanke hos Korczak är ”barns rätt till respekt trots sin svaghet” (s.14). Vid första läsning kan man som läsare reagera över ordet svaghet, att se eller tala om barn som svaga är inte förenligt med hur man talar om barn idag. Ett exempel på det är att i den reviderade läroplanen för förskolan har det exempelvis tagits bort formuleringar som ”hjälpa de barn” och att ge stöd till de som ”befinner sig i svårigheter” eftersom man då kan uppfatta barnet som bärare av ett problem. Formuleringarna har ersatts med att det är förskolans ansvar att anpassa verksamheten för att särskilt stödja barn som av olika anledningar behöver ledning och stimulans (Skolverket, 2020). Men som jag förstår och läser Korczak så läggs det inte någon positiv eller negativ värdering i att benämnas som svag. Han tycks snarare mena att det är barns rättighet att vara som det är (Korczak, 1918/1992).

När jag läser Korczak (1929/2002) förstår jag det som att han tar avstånd från den underförstådda värderingen att människan utvecklas från något mindre till något mer, och skriver bland annat människan ända från tidigaste barndomen har lärt sig att det som är stort är mer värt än de som är litet.

Detta är även något Hartman (2001) uppmärksammar och skriver att Korczak vänder sig mot att barn ska ses som investeringsobjekt för att ge god avkastning för familj och samhälle. Korczak menade visserligen att barn skiljer sig från vuxna, att barns liv saknar något men menar samtidigt att barns liv innehåller något vuxnas liv saknar. Den stora skillnaden mellan barn och vuxna är att det faktum att vuxna levt längre och därmed har en annan erfarenhet än barn har, men som jag tidigare skrivit var Korczaks grundinställning att en människas värde inte är mätbart.

Enligt Hartman (2001) menade Korczak att ett personligt, etiskt ansvar som visas i moraliska handlingar som han menade alltid skulle ges samma, om inte ett större värde än vetenskap och teknik. Kanske kan citatet nedan ses som exempel på hur Korczak (1918/1992) tänkte.

”När ska ett barn börja gå och tala? Precis när det börjar göra det. När ska tänderna börja spricka fram? Just vid den tidpunkt de gör det.... vi vet naturligtvis när det brukar ske. Varje populärvetenskaplig skrift innehåller dessa handboks fakta som gäller barn i allmänhet, men som ändå inte passar in på ditt egna barn.... drosknummer, teaterbiljetter eller förfallodagen för inbetalning av hyran- allt vad människor har hittat på för att skapa ordning och reda, det kan man hålla fast vid, men den som har ett sinne format i polislagens anda försöker få grepp om naturens levande bok kommer att få en tung börda av ängslan, besvikelser och överraskningar över sig” (s. 41-42).

Som jag läser och förstår detta citat kan det ses handla om tillit, tillit till en process, tillit till att allt inte går att förutspå och att det ibland är okej. Under nästa rubrik kommer jag därför att fördjupa tankarna kring det detta.

3.4.2 Tillit

Skolan skapar timmarnas, dagarnas och årens rytm. Skolans personal antas sörja för de behov som de unga medborgarna har. Barn är förnuftiga varelser. De känner själva till vilka behov, svårigheter och hinder de har. Det behövs inga despotiska order, stränga

regler eller någon misstänksam kontroll. Det som behövs i barnuppfostran är taktfulla överenskommelser, en tro på erfarenheten, samarbete och samexistens. (s.53)

Orden ovan är från Korczak (1929/2002) och jag förknippar dem med tillit. Tillit är ett ord som vuxit fram och som jag kommit att fundera mycket kring i förhållande till jag vet inte och berättelsen om hål från min berättelse i inledningen. Vart fanns tilliten till barnen, tilliten till att våga vara i det som barnen visade var viktigt utan att vi förskollärare vare sig ville eller kunde veta vad det skulle bli, tilliten till oss själva att våga och orka vara i *jag vet inte*.

Tilliten till den samexistens mellan barn och vuxna som beskrivs i citatet ovan? Dessa tankar har lett till att det i följande stycke kommer göras inspel kring tillit.

3.4.3 När politisk kontroll kräver vittnesmål om lärande i kunskapspraktiker

Med stöd i vetenskapsteorin har jag tidigare skrivit fram epistemologi samt olika sätt att förstå kunskap. Jag har även uppmärksammat att det i politiska dokument kan ses sakna en bredd i hur kunskap kan definieras. Som jag ovan har beskrivit så hamnar fokus på lärande. Med hjälp av Fricker frågar jag mig hur detta kan komma att se ut i praktiken. Vilka villkor sätter politisk kontroll för förskolan och de som verkar i den? Vilka villkor sätter politisk kontrollen för förskolläraren att vittna och berätta om det som sker i förskolan?

Skolinspektionen har tillsynsansvar av granskning av förskolor för en strävan mot en god, likvärdig utbildning i trygg miljö. 2011 gav Skolinspektionen (2011) ut rapporten *Förskolans pedagogiska ansvar* vars uppdrag var att granska hur huvudmän gav barn möjlighet att utvecklas i förhållande till läroplanens avsnitt *Utveckling och lärande*. I rapporten skrevs fram att kärnan i förskolans pedagogiska uppdrag var att ge barn alla de förutsättningar de behövde senare i livet. Detta kan ses som intressant att ställa i relation till formuleringen i remissförslaget som förekom den första läroplanen, där det stod att det inte var möjligt att förutse vad som är väsentligt att lära. Vidare skriver Skolinspektionen att det finns risk med att lärande får för lite utrymme i den dagliga verksamheten eftersom detta kan ge konsekvenser för barns fortsatta skolgång. Vilka dessa konsekvenser som avses står inget om. För mig framträder här vissa likheter med den konstruktionen av barn(dom) som Dahlberg, Pence och Moss (2013) benämner *barnet som resurs för arbetsmarknaden* (s. 72). Tilläggs kan också att efterfrågan av kvalitet är nära förbundet med den logik som eftersträvar att se

barns bidrag till som kunskapsproducenter till förmån för samhällsekonomiska vinster (Moss, 2017).

Skolinspektionen (2011) identifierar även framgångsfaktorer för förskolor med god kvalitet vilka bland annat beskrivs vara ”orädda och engagerade” (s. 13) förskollärare som följer och dokumenterar enskilda barns utveckling, lärande och förändrande kunnande. Andra framgångsfaktorer som skrevs fram var arbetet med läroplanens mål, pedagogisk planering och dokumentationer utgjorde en helhet och tydliggjordes för bland annat barn och vårdnadshavare.

Det är något med det ständigt framåtsträvande i politiska dokument som gör att barnens röst missas. Jag kan inte låta bli att fundera över det som inte syns i politiska dokument, hur syns barnen vardagliga görande och utforskande i dessa? Följande citat av Korczak hjälper mig att formulera vad jag tänker som glöms bort bland formuleringar som kvalitet och kontroll.

Respektera det som är just nu, varje timma och varje dag. Hur ska barnen kunna klara sig imorgon om vi inte tillåter dem ett medvetet och ansvarigt liv i dag? Överlämna inte barnen åt morgondagens slaveri. Respektera varje ögonblick, det förgår för att aldrig komma åter, ta det på allvar.... (Korczak, 1929/2002)

När Korczak understryker värdet av att respektera varje ögonblick är det något med tidsaspekten som blir tydliggörs för mig. Kanske är det den framåtsyftande blicken i politiska dokument som krockar med och tar över respekten för ögonblicket? I de politiska dokumenten är budskapet klart, nämligen att: Utbildningen i förskolan syftar till att lägga grunden för ett livslångt lärande där barn ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Det är förskollärares ansvar att se till att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt analyseras för att på så sätt veta hur förskolan möjliggör för barn att utveckla och lära i enlighet med målen i läroplanen (Skolverket, 2018). Återigen kan det ses framträda ett kritiskt perspektiv av tid, nämligen att det över tid finns en förväntan om en kontinuerlig utveckling och lärande. Jag vänder åter till Korczak som säger ”Allt är förutsett och reglerat i förväg, både tid och plats, allt är förnuftigt och välmenande och görs i god avsikt” (Korczak, (1929/2002, s. 19)

Just begreppet livslångt lärande utvecklades inom UNESCO som en konsekvens av globala kriser och förändringar och kom även att påverka OECD diskussioner och argumentation och kan ses ha förstärkt förskolans plats som en plats för lärande (Lundgren, 2017, Pramling Samuelsson, 2017b). Biesta (2019) menar att vi lever i en lärandets tidsålder, där lärande ofta

ses ske naturligt som en självklarhet och att lärande är bra och önskvärt. Förskolan kan alltså ses som en plats, men också som en kunskapspraktik, där det både internationellt och nationellt finns en förväntan och ett krav om att lärande ska ske och att det dessutom ska dokumenteras. Men vad händer när man som oss förskollärare i den inledande berättelsen hamnar i jag vet inte och inte kan sätta ord på barnen lärande och kunskaper i förhållande till läroplanens skrivningar och intentioner? Vad händer när vi försöker få veta något om framtiden, när vi vill förutse och försäkra oss om vad som ska ske? Enligt Korczak (1929/2002) kan detta ses som en ängslan som i själva verket förvränger synen på det som är för närvarande (Korzack, 1929/ 2002).

Jag har tidigare beskrivit diskurser ses som historiska rester som påverkar vårt sätt att vara och handla som påverkas av en vilja veta och göra det som är rätt. Utifrån detta kan det förstås som att vi förskollärare i den inledande berättelsen var fast i en diskurs om lärande där vi ville dokumentera en kunskap som var sann, riktig och säker. Detta är något Biesta (2011) är kritisk till eftersom han ser lärande som ett neutralt ord. Ett ord som varken bör ses som bra eller dåligt utan som något konstruerat, en diskurs, vilken är problematisk. Han hävdar dock att lärande inte kan ses som naturligt eftersom det av lärande i utbildningssammanhang alltid sker en värdering av en ändring. Som jag förstår det är denna värdering som gör att lärande kan ses som en konstruktion och inte naturligt. Att hävda att det i utbildningssammanhang livslånga lärandet är något bra och eftersträvansvärt bör om som jag förstår Biesta, ses som problematiskt eftersom det tenderar att vara först när begreppet fylls med (rätt?) innehåll som det ges ett värde och därmed kan betraktas som ett lärande. Detta ligger i linje med Fricker (2018) och hennes begrepp epistemisk orättvisa där hon menar att man genom att inte tillskriva värde till en person som förmedlar kunskap kränker man denne i dess roll som kunskapssubjektet.

När vi förskollärare från den inledande berättelsen hamnade i jag vet inte vad håll hade med hållbar framtid att göra eller vilka kunskaper inför framtiden barnen skulle få med sig när de utforskade håll kan det ses som det Biesta (2011) kritiskt beskriver om livslångt lärande, att tänka om barn som ett mänskligt kapital för att på så sätt kunna stå sig väl konkurrensmässigt för att öka den ekonomiska tillväxten (a.a.). Korczak (1929/2002) ser att vilja veta något om framtiden, viljan att förutse och försäkra sig om något som en ängslan. Kanske handlar det att man som förskollärare ”vill ha ett rent samvete.... inte ha något att förebå oss själva om något skulle misslyckas” (s.24). Det som står på spel och riskeras är att synen på det som är här och nu förvrängs.

En vedertagen definition av lärande beskrivs som en ändring som inte är ett resultat av en mognadsprocess. Skillnaden om ändringen ses som en ändring eller ett lärande hänger samman med en värdering som görs som antingen är positiv eller negativ. Biesta (2011) knyter detta mot makt och hur denna makt utövas men han knyter den även mot att göra motstånd. Han ställer sig frågan om vi bör göra motstånd mot lärandet och hur kan detta i så fall kan ske. Intresset i denna studie handlar inte om att göra motstånd mot lärande utan snarare att diskutera hur viss kunskap (ner?)värderas. Biesta menar vidare att lärande ses som ett individualistiskt begrepp vilket gör att relationers betydelse i pedagogiska processer och praktiker tenderar att hamna i skymundan.

Biesta (2019) är kritisk mot livslångt lärande vilket är ett begrepp som finns med två gånger i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) dels under rubriken *Värdegrund* dels under rubriken *Förskolans uppdrag*. Att det finns med under rubriken *Värdegrund* kan ses knyta an till hur Biesta (2019) skriver fram hur det livslånga lärandet ses som ett värde, ett positivt sådant. Den andra rubriken i läroplanen begreppet förkommer under är *Förskolans uppdrag*, där det tydligt skrivs fram att utbildningen i förskolan ska syfta till att barn ska inhämta kunskap och utveckla kunskap och värden och ”främja barns utveckling och lärande samt livslång lust att lära” (s. 2).

Utöver det jag tidigare har skrivit fram om hur Biesta (2019) problematiserar lärandet som något livslångt och naturligt blir som en konsekvens av detta att lärande är något alla förutsätts kunna och något alla förutsätts vilja. Tar du avstånd mot att vilja lära dig saker riskerar du att ses på som om det vore något fel på dig. Sandvik (2016) beskriver två stora problem med den politiska retoriken som bland annat skrivs fram i styrdokument. Dels menar hon att de yngsta barnens samhällsbidrag tenderar att underordnas eftersom ålder alltid är en bidragande faktor när människor förhåller sig till varandra. Det andra problemet som Sandvik identifierar är samhällsdebattens tendens att förenkla lärprocesser där en stor tillit ställs till i förhand definierade mål som är möjliga att kontrollera. På ett liknande sätt om politisk retorik i styrdokument resonerar Ungerberg (2019) vars forskningsintresse handlar om ett, två och tre åringars inflytande. Barn i utbildningssammanhang har enligt styrdokument (Skolverket, 2018, Skollag) rätt till inflytande. Ungerberg ställer sig frågande till hur det egentligen lyssnas till barn som kanske ännu inte har ett språk som är begripligt för andra? Hon menar att barns sätt att uttrycka sig inte tas på det allvar eftersom ålder, livserfarenhet och att deras konsekvenstänk inte är lika framträdande. Ungerberg pekar även

på att det är en skillnad mellan att *tala för* barn det vill säga att ge barnen en röst och att *lyssna till barn*, även om de inte uttrycker sig verbalt eller ”heller inte begripligt” (s. 11).

3.4.3 Tillitsdelegationen

På initiativ från Sveriges regering tillsattes i juni 2016 en delegation vars syfte var att utveckla ett ömsesidigt förtroende och former för styrning och utveckling på alla nivåer i välfärdstjänster i offentlig verksamhet. Strävan har varit att medarbetares, kunskap, erfarenhet och kompetens ska stå i fokus och ges förtroende i frågor som rör just styrning och utveckling. Syftet var också att minska administrativa krav och att öka arbetsglädjen för den enskilda medarbetaren (Finansdepartementet, 2016).

Deras arbetet har bland annat resulterat i två skrifter. Dels en utredning som har lett till huvudbetänkandet *Med tillit växer handlingsutrymmet- tillitsbaserad styrning och ledning av välfärdssektorn* (SOU 2018: 47) dels forskningsantologin *Styra och leda med tillit. Forskning och praktik* (SOU 2018: 38). Arbetet med att skriva dessa beskrivs ha präglats av mer dialog än brukligt i statliga utredningar detta för att nå ut brett och att få mångas röster att höras. Fortlöpande har träffar med medlemmar i kommuner, fackliga organisationer och ett flertal studiebesök och seminarier genomförts. Arbetet har även innefattat tolv försöksverksamheter som följts av forskare. Detta arbete beskrivs ha varit särskilt värdefullt eftersom det har genererat insikter om hur olika styr signaler fungerar och vad som kännetecknar ”det goda mötet” (SOU 2018:47, s. 3). I inledningen av forskningsantologin beskrivs bakgrunden till införandet av tillitsdelegationen ha sin upprinnelse i att det i dagspress och forskning ha florerat en häftig debatt kring värdet av tillit vid styrning och ledning. Tillsättningen av Tillitsdelegationen och dess bidrags beskrivs vara en motreaktion till den en styrningstrend som kallas new publish management som bildats och som innebär att styra på håll, med avstånd till kärnverksamheten där ord som mätning, resultat och målstyrning står i fokus med hopp om likvärdighet och förutsägbarhet. Detta sätt att styra medverkar till att en avprofessionalisering av yrken inom detta område sker. Antologins syfte är att erbjuda en bild av att arbeta med tillit som grundfilosofi i offentligt finansierad verksamhet. Sammantaget visar antologins olika delar att det finns ett behov av mindre styrning för att istället skapa större handlingsutrymme för lokala lösningar med en större tillit till professionen (SOU 2018: 38).

Det finns flera sätt att förstå tillit och flera av dem är kopplade till kontroll. En förståelse handlar om den subjektiva bedömningen på om någon annan kommer att göra en viss sak utan

att man själv har möjlighet att kontrollera det. Ytterligare en förståelse som skrivs fram handlar om viljan att göra sig sårbar. Har man tillit att en annan människa ska utföra det man själv tycker är viktigt utan att man själv har möjlighet att påverka det? Ramírez (2001) definierar inte begreppet tillit eftersom han menar att det bara är ett ord. Tillit ses av Ramirez som en inre känsla som inte går att observera. Vidare menar Ramirez att tillit ska ses som en inre kompass, ett kriterium som hjälper till att handla eller ta ställning för någon eller något. Han liknar tillit vid en vild växt som blommar men inte planteras utan blomningen sker spontant. Ramírez menar också att tillit tar lång tid att bygga upp medan den kan raderas väldigt snabbt. Att Ramírez ser tillit som en känsla är intressant i förhållande till vad Starrin (2001) skriver, att känslor inte är erkänns i moderna samhällen utan trycks bort. I ett kunskapssamhälle som det vi lever idag är tillit är en av tre styrningsprinciper i organisationer/ verksamheter där det är viktigt att släppa kontrollen i toppen och låta utveckling drivas av dem som är i och nära verksamheten. Värdet och utkomsten av en tillitsbaserad styrning är att den kan gå från egoism till altruism där individer strävar mot gemensamma mål istället för enskilda mål.

3.4.4 För vem är jag som inget vet?

I förordet skrev jag att jag många gånger i min profession känt skam och rädsla inför att erkänna att jag inte vet. Att högt uttala, *jag vet inte*, fast jag känt en förväntan om att jag nog borde veta, att jag kanske borde ha ett svar har många gånger känts jobbigt. För vem är jag som inget vet? Nedan kommer jag först att beröra relationen mellan tillit och skam och i stycket efter tillit och rädsla.

3.4.5 Tillit och skam

Skam beskrivs som en obehaglig social känsla vilken är bunden till att känna samt befinna sig som en underordnad position i samhället. Vidare beskrivs skam beröra hela självet och inte bara en specifik del. När känslan av skam infinner sig blir självet omtumlat, hjälplöst och naket och som en konsekvens av detta blir man inte vill visa hur man känner. Även om skam beskrivs som vanligt förekommande och närvarande, är begreppet laddat och något som sällan pratas om. Detta beror bland annat över att skammen över att skämmas.

Känslan av skam kommer till uttryck på olika sätt och påverkar ens självbild och hur man tror att andra uppfattar en. Detta hänger dels samman med gamla erfarenheter av hur andra uppfattar en själv men påverkar även nuet. Speciellt känslig blir man över i vilken grad man avisas eller bekräftas andra, i synnerhet av dem man står i beroendeförhållande till. Individens

själv tillit styrs och påverkas av skam, skammen inverkar på hur villig man är att ta egna initiativ (Starrin, 2001).

3.4.6 Tillit och rädsla

I tillitsdelegationens huvudbetänkande (SOU: 2018:47) refereras till en studie av Alvesson & Spicer (2016) vilken gör oss uppmärksamma på att det finns en kultur av rädsla och att göra fel hos medarbetare inom offentlig sektor. Vidare står att läsa att en verksamhet som präglas av rädsla riskerar att bli passiv och ”onödigt byråkratisk” (s. 100). Denna bild bekräftas genom de verksamhetsförlagda besök och samtal med medarbetare som Tillitsdelegationen genomfört och som ligger till grund för huvudbetänkandet. Varifrån rädslan kommer och varför den uppstår beskrivs vara svårt att identifiera men rädsla för medial uppmärksamhet och rättsliga konsekvenser nämns som tänkbara orsaker.

Huvudbetänkandet visade att det tycks råda en kultur av rädsla där fokus låg på att minimera fel för att på så sätt minska den enskilda individens sårbarhet vid en eventuell granskning. I huvudbetänkandet ges exempel på mellanmännsliga yrken för vilka det fanns ett krav på att dokumentera i sitt yrke. Det fanns även indikationer som pekade på att det överdokumenterades och att den dokumentationen som gjordes, främst inte gjordes för att utveckla den egna verksamheten eller människorna i den, utan främst gjordes med syfte att ha ryggen fri vid en eventuell granskning. Denna rädslokultur beskrevs göra att medarbetares grunduppdrag riskerade att bli åsidosatt. Bland annat vittnade chefer om att denna kultur gått så långt och var så påtaglig att konsekvensen blivit att medarbetare inte gärna fattade några beslut. Detta med motiveringen att om beslut inte fattades så fanns inget att inget att kritisera, inget att ställas till svars inför. Exempelen handlar inte specifikt om förskolläraryrket, jag som förskollärare kan dock relatera till mycket av det som beskrivs. Som jag ser det kan min egen berättelse från inledningen av denna studie ses som en förskollärares vittnesmål vilket ligger i linje med vad som framkommer tillitsdelegationens granskning visade. Löfdahl (2014) har genomfört en studie där förskollärare medverkar. Utgångspunkten för studien var att förskolläraryrket var under förändring i och med de nya krav på dokumentationsarbetet som revideringen av läroplanen 2010 kom att innebära i form av förskollärarens ansvarsskyldighet. I Löfdahls studie undersöktes hur förskollärare i svensk förskola mötte det ökade dokumentationskravet i mötet med vårdnadshavare. I fokus stod frågor som rörde vad som synliggjordes i dokumentationsarbetet, hur förskollärare framställde sig själva och vilken del av professionen som tystades ner respektive exponerades. Dokumentationerna i studien beskrivs av Löfdahl som fabrikationer, vilket kan förstås som konstruktioner av en

förskoleverksamhet som inte existerar men som är lätta att utvärdera. En deltagare i studien beskriver att de dokumentationer som gjordes skedde i kontrollerade situationer och som ofta visade glädje. Dokumentationerna som gjordes, gjordes alltså inom ramen för normen för vad som kunde anses vara en bra utbildning, dokumentationer som kunde visas och samtalas om publikt.

Studien tyder på att dokumentationer som var riktade till vårdnadshavare visade att trots att både omsorg och lärande är centrala komponenter i svensk förskola kom dokumentationerna att fokusera på lärande medan dokumentationer som visar perspektiv på omsorg var mer sällsynta. Löfdahl för ett resonemang över detta och frågar om det beror på att omsorgsperspektivet ges en lägre status eller om det helt enkelt är så att svensk förskola rör sig bort från omsorgsperspektivet till förmån för ett lärandeperspektiv. Persson & Gustavsson (2016) menar att omsorg inte kan planeras utan är något som uppstår i nuet, i en ömsesidighet och jag ställer mig frågande till om det utifrån det perspektivet över huvud taget är möjligt att dokumentera omsorg?

Löfdahls (2014) studie pekar också mot att det hos förskollärarna rådde en generell osäkerhet kring vad, varför och för vem man systematiskt skulle dokumentera, denna osäkerhet beskrevs speciellt påtaglig i förhållande till information till vårdnadshavare (a.a.).

Dokumentation i förskole kontext är i sig inget nytt men har ökat med åren och kan ses som jag tidigare har beskrivit höra samman med 2011 års revidering av läroplanen då det infördes ett helt nytt avsnitt som omfattade uppföljning, utvärdering och utveckling. I samband med införandet av detta beskrevs det som viktigt att det pedagogiska uppdraget förstärktes eftersom ”förskolans potential att stimulera barns naturliga lust att lära har inte utnyttjats fullt ut” (s.4) och att det sågs som särskilt viktigt för att förbereda barns framtida skolgång och livslånga lärande. Som en konsekvens av detta ansågs det att ansvaret för personalen i förskolan behövde tydliggöras och det samma gällde även för hur uppföljning utvärdering skulle genomföras (Utbildningsdepartementet, 2010).

3.5 Utvecklingssamtal i förskolan –i ljuset av etik och epistemologi

I detta kapitel har texten fram tills nu haft ett fokus på epistemologi och etik. Jag kommer nu att koppla det till en arena där förskollärare redovisar en värdering av barns kunskapande. Arenan jag talar om är utvecklingssamtal i förskolan och det är ett samtal kring utvecklingsamtal i förskolan de intervjuer som utgör delar av delar av studiens empiriska

material har haft som fokus. Först kommer en beskrivning om hur utvecklingssamtal skrivs fram i politiska dokument för att sedan knyta det samman med just epistemologi och etik.

Som jag tidigare skrivit ska det i förskolan enligt svensk lag genomföras minst ett utvecklingssamtal per år. Det är förskollärare som har det övergripande ansvaret för detta . Samtalet beskrivs som ett formellt samtal som följer en viss struktur präglad av historik och rutin över hur dessa samtal vanligtvis brukar genomföras. Fokus i samtalet ska vara barns utveckling och lärande.

Studier av Gars, (2006) och Markström och Simonsson (2013b) pekar mot att den som ska genomföra utvecklingssamtal genom olika metoder samlar in information om barnet. Denna information delas sedan med övriga i arbetslaget och tillsammans konstrueras en gemensam bild av barnet som ligger till grund för vad som planeras att sägas vid samtalet. De olika metoderna som använts för att dokumentera var bland annat observationer, att föra gemensam dagbok, dels om vad barngruppen gör dels vad de enskilda barnen gör. Enskilda förskollärare förde även anteckningar över ögonblick vilka sedan bearbetades och sammanställdes för att sedan fungera som underlag för hur den enskilda förskolläraren sedan presenterade en bild av barnet för kollegorna. För förskollärarna i dessa studier var det viktigt att påvisa för vårdnadshavare att bilden av barnet som lades fram inte var en enskilds persons bild av barnet utan hela arbetslagets bild. Att det sågs som viktigt att tala om bilden av barnet som något gemensamt gav enligt Markström och Simonsson ”*en tyngd till informationens värde och antyder till ett visst mått av sanningspråk*” (s. 9). Gars (2006) studie visar att de checklistor och mallar som användes tillhörde två olika dimensioner, dessa benämns som *utvecklingsvariabler* och *de dagligen återkommande inslagen* (s.106). I *utvecklingsvariabler* tillhörde kategorier om barns sociala utveckling, motorik och språk. Till *de dagligen återkommande variablerna* hörde det som benämns rutinsituationer såsom måltid, samling, hämtning/ lämning och lek, situationer där det ofta talades om hur barnet fungerade vid dessa situationer. Ett stort fokus i utvecklingssamtalen i Gars studie kom att hamna kring *de dagligen återkommande variablerna* och då rutinsituationer. Ett annat stort fokusområde handlade om vilka problem deltagarna i studien bedömde att barn hade. Gars problematiserar det faktum att barn sällan medverkade i utvecklingssamtal vilket gjorde att ett innehåll skulle konstrueras och synliggöras. Hur detta innehåll valdes ut var ett val och en värdering som förskollärare hade i uppdrag att välja. Skrivningar i styrdokument, mallar och checklistor skulle kunna ses som stöd i dessa val men andra dimensioner som förskollärare styrdes av var

olika föreställningar och erfarenheter om hur förskolläraren uppfattade sitt uppdrag och det innehåll som skulle samtalas om för att på bästa sätt främja barnet (a.a.).

Vidare visar en studie av Vladic, Simonsson och Markström (2017) att vårdnadshavare vid utvecklingssamtal har stor tillit och trygghet till personalen och dess omdöme. Tilliten hänger dock samman med att hur länge pedagogen har arbetat på den aktuella förskolan eftersom det hör ihop med hur länge förskolläraren känt barnet och familjen. Tilliten och tilltron till det innehåll förskolläraren lyfte i ett utvecklingssamtal tycks alltså höra samman med tid. Att någon professionell utanför familjen har kunskap och kännedom om ens barns utveckling sågs av vårdnadshavare som en form av kontroll och garanti för att följa upp och åtgärda eventuella avvikelser hos deras barn. Vidare pekar studien på att vårdnadshavare ville undvika överraskningsmoment och därför uppskattade den mall eller samtalsunderlag som ofta delas ut inför ett utvecklingssamtal, det gav en trygghet att känna till en samtalsstruktur vilken sågs som lätt att följa och som sa något om det innehåll som förväntades tas upp. I Gars (2006) studie uttrycker förskollärarna att de har en stor nytta av mallarna eftersom förskollärarna då upplevde att de fick med allt och att inget glömdes.

Jag har nu skrivit fram hur utvecklingssamtal skrivs fram i politiska dokument och även belyst olika studier som undersökt villkoren kring utvecklingssamtal i svensk förskole kontext. I kommande avsnitt kommer jag att redogöra för studiens metodologi, där fokus kommer att vara på berättelser och narrativer, fram skrivs etiska överväganden och hur arbetets gång och har fortskridit och vävts samman genom det analysarbete som mynnar ut under rubriken Narrativ från samtal med analys.

4.0 Metodologi med fokus på narrativer

I inledningen skrev jag fram studien som kritisk och jag introducerade en berättelse från mitt liv på en förskola. Berättelsen ska ses som en autobiografisk narrativ något jag djupare ska redogöra för här under för att sedan binda den samman med berättelser från flera intervjuer som är genomförda med förskollärare som arbetar med och är ansvariga för de yngsta barnen i förskolan. Jag kommer därför synliggöra hur arbetet med att positionera och konstruera narativerna har gjorts.

I detta kapitel ska jag vidare redogöra för de metodologiska överväganden som krävts i denna studie. Med andra ord kommer jag redogöra för hur jag arbetat med bland annat forskningsetik och vilka etiska ställningstaganden som är gjorda och vilken hänsyn som tagits under vägen. Som avslutning av kapitlet kommer jag att skriva fram de valda analytiska ingångarna som gjorda i mötet med det empiriska materialet.

4.1 Att undersöka narrativer runt kring barns kunskapande

Metodologi handlar enligt Rhedding Jones (2005) om hur forskare gör forskning. Det är något mer än att bara skriva fram och redogöra för vilken metod man använt för insamling av empiriskt material. De handlar även om viktiga val som gjorts och hur detta synliggörs och hänger samman med exempelvis teori.

Enligt Alvesson och Kärreman (2012) ska inte teori användas för att läsa, koda och förklara empiri. De tänker istället att empiri kan användas för att stimulera till omprövning av etablerad teori och inspirera till nya tankegångar. Genom att i denna studie använda mig av tankar och begrepp från Fricker i relation med Korczaks tankar om barns rättigheter vill jag se om begreppen kan hjälpa till att utmana och utveckla sättet de yngsta barnens kunskapande beskrivs i en förskole kontext.

4.2 Berättelser och narrativer

Fraser (2004) skriver att hon i sitt arbete med narratives bland annat har inspirerats av idéer från kritisk teori, postmodernism och feminismen. Bakgrunden till detta ligger i en tro att narrativa analyser kan erbjuda ett sätt att förstå hur personliga berättelser spelar roll i den sociopolitiska världen och det finns ett intresse och engagemang att förstå politiken i vardagslivet.

Det empiriska materialet i denna studie utgörs till största del av narrativer från intervjuer av förskollärare som har erfarenhet och arbetar av att planera och genomföra utvecklingssamtal med vårdnadshavare till barn mellan ett och två år. Intervjuerna har spelats in och sedan transkriberats. Som jag tidigare beskrivit ser jag även min egen berättelse ses som en del av det empiriska materialet. Den har varit en viktig drivkraft och kan ses ligga till grund för utformandet av studien och även sättet intervjuerna har konstruerats. Min berättelse kan ses som en autoetnografisk berättelse. Reinertsen (2015) skriver att autoetnografi traditionellt ses som en typ av självreflektion där skribenten reflekterar över sina erfarenheter och sedan binder erfarenheterna till ett politiskt, kulturellt och socialt sammanhang. Som jag förstår Reinertsen handlar autoetnografi om att använda sig själv, göra sig själv viktig för andra. Intentionen och förhoppningen är att min berättelse, tillsammans med studiens övriga berättelser, inbjuder till att tänka vidare och kunskapa kring ett och tvååringars kunskapande i förskolan. Korzcak (1929/ 2002) menar att människan från den tidiga barndomen lärt sig att det som stort är mera värt än det som är litet. Det menar jag även gäller ålder. Valet av att rikta fokus på barn i åldern ett till två år handlar om att de ofta är i början av att utveckla sitt verbala språk och att samhället ofta lägger stor vikt läggs på det talade språket (Sandvik, 2016). Det och det faktum att finns en risk att den som ännu inte kan uttrycka sina tankar i tal och skrift riskerar att på många sätt stängas ute från den gemensamma samhällsgemenskapen (SOU 1997:57).

Enligt Maivorsdotter (2012) är det viktigt att vara medveten om att det finns flera olika sätta att arbeta med och använda sig av berättelser och narrativer i studier. Jag kommer därför att redogöra för hur jag valt att använda mig av och arbeta med begreppen i just denna studie. Johansson (2005) menar att världen är full av berättelser utan att vi som lever i den riktigt reflekterar över det. Vidare menar hon att vi inte ser oss själv som berättare fast än att vi borde göra det eftersom berättande är grundläggande för ett socialt liv. Det är nämligen genom berättande som vi skapar struktur, sammanhang och mening av våra erfarenheter. I dessa berättelser framträder värderingar, etiska överväganden och hur vi ser på världen och dem som verkar i den.

Berättelser som kunskapsform i vetenskapliga sammanhang benämns som narrativa studier eller berättelseforskning. Detta forskningsfält beskrivs av Johansson (2005) som utmanande och "ett tvärvetenskapligt, tvärdisciplinärt fält som karaktäriseras av mycken begreppsförvirring och motsägelsefullhet" (s. 20). Fraser (2004) liknar den som arbetar med narrativer vid en kock som ser sitt matlagande som en konstform. Som jag förstår Frasers

metafor innebär det inte nödvändigtvis att följa ett recept från början till slut utan hellre att inspireras än tekniskt genomföra alla moment eller tillsätta alla ingredienser. Den största skillnaden mellan en kock och den som genomför en narrativ analys menar Fraser, är att den senare, speciellt om den genomför en studie vilken intar ett kritiskt perspektiv har ett stort intresse av att förstå politikens roll i vardagen. Att använda sig av metaforer såsom Fraser gör med att jämföra narratives som med kockyrket menar Fraser är fruktbart utifrån två perspektiv. Dels för att illustrera att studier alltid är subjektiva och färgas av den som genomför dem, dels för konkretisera det som kan verka abstrakt till något mer konkret. Med andra ord är inte syftet för dem som arbetar med narrativer att göra anspråk på att skriva fram sanningar utan att arbeta med narrativer handlar snarare om att göra tolkningar. Dessa tolkningar skrivs genom rika och kontextuella berättelser av det som undersöks med hopp om att få syn på något mer. Detta, menar Fraser är speciellt viktigt för den som är inspirerad av bland annat kritiska perspektiv, vilken föreliggande studie är. Genom att använda sig av tankar från filosofer kan man undersöka sambandet mellan kunskap och makt och individ och samhälle för att genom narratives synliggöra sambandet mellan dessa för "outsiders what practies, places, or symbols mean to the people who hold them" (s. 184).

Berättelser beskrivs kunna vara både skriftliga och muntliga och samlas in på olika sätt exempelvis genom textanalys, observation eller som intervju som spelas in och sedan transkriberas. Jag har funderat mycket på vad det kan komma att innebära för mig att samla empiri när jag väljer att arbeta med berättelser som ska bli narrativer. Efter att ha läst Johannesen, Larsen och Sandvik (2013) har jag även kommit att fundera över mitt ordval att *samla in* empiri. Författarna skriver om att empiriskt material kan ses som konstruktioner snarare än något som kan samlas in. Som jag förstår det har de när de applicerat tankar som *konstruera empiri* har detta föregåtts när de, precis jag i föreliggande studie, i sina roller som forskare tagit del av vardagliga berättelser från förskolan. Poängen som jag förstår det handlar om att berättelser inte kan eller ska ses som representativa förskolan eller personalen i den utan som belysa en komplexitet som kan användas för att sätta igång tankar och samtala vidare kring. Att konstruera empiri är därför ett begrepp som stämmer bättre in med studiens intentioner och hädanefter därför kommer att användas. Ett sätt jag övervägde att ta del av berättelser var genom att be förskollärare skriva om sina erfarenheter och tankar i brevform. Detta valdes dock bort, dels på grund av att det enligt Johansson (2005) i skriftliga berättelser riskeras tveksamheter och rättelser som kan vara viktiga i analysarbetet sållas bort, dels för att jag också ville ha möjlighet att ställa följdfrågor och be om förtydligande om så skulle

behövas. Jag ville därför träffa forskollärare individuellt och genomföra det Johansson kallar intervju. Jag har brottats mycket med begreppet intervju då det för mig tenderar att handla om en fråga med ett svar, vilket enligt Alvesson och Kärreman (2012) och Alvesson (2003) uttrycker handlar om att ha traditionella föreställningar om intervjuer. Att ha traditionella föreställningar om intervjuer tenderar bland annat att innebära att det i svaren i intervjuer och hur de i studier skrivs fram, ofta framstår som en sann och giltig källa till kunskap där läsaren inte uppmuntras till att vara kritiskt kring vad som skrivs fram (a.a.). Alvesson (2003) menar snarare att det som sägs under en intervju inte nödvändigtvis bör ses representera det som den som blir intervjuad verkligen tycker eller hur något egentligen är. Han menar att det som sägs istället kan representera politiska handlingar eller vara en reproduktion och representation av den organisation den intervjuade tillhör. Alvesson och Kärreman (2012) menar att det därför är viktigt att vara medveten om att ”intervjun är en komplex social situation som kanske inte i första hand kan karaktäriseras som en återgivning av fakta och upplevelser utan mer som en komplicerad interaktion präglad av en mängd olika sociala element” (s. 126).

Jag har tänkt mycket på val av metod för att konstruera empiri, som jag ser det ställer det en del krav på mig och ger samtidigt konsekvenser. En fundering var först att kalla det *områden att samtala kring* men eftersom Johansson (2005) menar att det vid narrativa studier handlar det om att lägga bort de vanligt förekomna reglerna om turtagning som brukar ske vid ett samtal valdes detta bort. I studien har därför utkomsten av intervjuerna benämnts som berättelser. Vid genomförandet av intervjuerna menar Johansson att det ställs krav för den som lyssnar att vara öppen och lyhörd, för det som kommer. På ett likande sätt som Alvesson (2003) belyser vikten av att vara medveten om att svaren i en intervju inte kan ses som sanning eller representera vad en person tycker skriver Maivorsdotter (2012) när hon påpekar vikten av att vara medveten om berättelser skapas i ett specifikt sammanhang och bland annat präglas av de frågor som blir ställda, forskarens närvaro och dennes tidigare erfarenheter av det aktuella ämnet (a.a.). Viktigt att också komma ihåg är att de tolkningar som görs av det empiriska materialet färgas av den som genomför studien (Rhedding Jones, 2005)

Jag har inspirerats av Alvesson och Kärreman (2012) som vill visa på alternativa möjligheter till att genomföra rik och mångfacetterad forskning som inte nödvändigtvis behöver begränsas till ett på förhand bestämt tema. De poängterar att det inledningsvis självklart finns ett forskningsintresse som vägleder en men inga planer för hur man i detalj ska genomföra sin studie. För mig som skulle planera och genomföra en intervju har det kommit att innebära att jag har behövt känna tillit till vad som sker i möte mellan mig och den som berättar. Jag hade

tankar om att genomföra en pilotintervju för att få pröva intervjufrågor. Jag valde dock bort att göra en sådan eftersom det var förskollärares berättelser jag var intresserad av att ta del av och att jag därför behövde känna en tillit till det som uppstår. Även i detta besluta har viktig inspiration hämtats från Korczak. Korczak beskrivs av Hartman (Korczak 1929/2002) ha varit en god lyssnare som värdesatte det goda samtalet mellan barn och vuxna. Det goda samtalet kännetecknades som jag förstår det av en ömsesidighet mellan de som talas vid och en respekt och tillit till det som "Är just nu...respektera varje ögonblick, det förgår och kommer aldrig åter, ta det på allvar..." (s 59). På ett liknande sätt menar Fraser (2004) att istället för att vara styrd av att få svar på frågor i en detaljerad intervjuguide är viktigt att verkligen ta sig tid att lyssna på det som berättas. I denna studie har jag precis som Fraser förslår därför lagt lite tid att på att formulera detaljerade frågor och istället formulera två huvudområden som utgångspunkt att tala kring. Jag märkte dock att det att det inte var så lätt som det kan uppfattas i litteraturen att inta en lyssnande roll. Detta blev speciellt tydligt när jag skulle transkribera empirin från ljud till text. I efterhand blir det tydligt att vid vissa tillfällen fick inte tystnaden den plats den kanske borde fått för att möjliggöra att deltagarens berättelse kunde fortsätta. Istället blev jag för ivrig att ställa frågor som intresserade mig och som jag kunde relatera till.

4.3 Etik- gentemot vem, hur och varför?

I Sverige har Vetenskapsrådet (2002) tagit fram forskningsetiska principer vilka ska beaktas vid all typ av forskning. Här kan man läsa om *forskningskravet* och *individskyddskravet*. *Forskningskravet* innebär att forskning är "viktigt och nödvändigt för både individernas och samhällets utveckling (s.5). *Individskyddskravet* ska skydda samhällets medlemmar från exempelvis kränkning och förödmjukelse och delas in i fyra allmänna huvudkrav på forskningen, dessa är; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. *Forskningskravet* och *individskyddskravet* ska inte ses som absoluta och måste alltid vägas mot varandra. Dessa ska ligga grund för planering av ett forskningsobjekt och det betonas att dessa principer inte ska ses som strikta regler att luta sig mot utan snarare som vägvisare. Ansvaret på forskarens personliga reflektioner och bedömningar som uppstår ska väga tyngst (2002). Dessa principer ska alltså ligga till grund för planering av ett forskningsprojekt. När planeringen var gjord skickades denna till NSD- Norskt senter for forskningsdata vilka sedan gav ett godkännande för att kunna påbörja intervjuerna.

Rhedding Jones (2005) menar att man vid användandet av kritiska perspektiv ska tänka kring ansvaret för människorna i den verksamhet som ska studeras. Vidare menar Rhedding Jones att kritiska perspektiv kan vara kritisk utan att vara "nasty" (s 80). Det som studeras är inte

individer utan snarare den verksamhet individer verkar i och att det är verksamheten som konstruerar verkligheten.

När Søndergaard (2015) skriver att användandet av citat ses som helt nödvändig för ”at tage læseren med sig helt frem till pointens højdepunkt” (s. 263) har jag varit tveksam och funderat över det i förhållande till vad Fraser (2004) skriver är en fråga viktig att ställa, nämligen om analysen har en respektfull ton gentemot studiens deltagare. Jag har till viss del valt att följa Søndergaards rekommendation och har med vissa citat kommande kapitel, *Narrativ från samtal med analys*. Andra viktiga insikter har jag fått genom Vallberg Roth som skriver så här om att skriva fram citat:

Urval av citat bygger på principen att prövande illustrera en variation av utdrag som inte är för skrymmande. I denna prövande studie är citaten främst till för att öppna upp för och erbjuda grund för möjliga tolkningar. Läsaren kan sannolikt också göra alternativa tolkningar (s. 274).

När jag i denna studie valt att ha med direkta citat från deltagarna har jag strävat efter att citaten som skrivs fram inte skrivs fram så att deltagarna kan uppfattas på ett för skrymmande sätt. Jag är dock medveten om att ord är ord och liksom allt som skrivs säkert både kan och till viss del kommer att uppfattas på ett sätt som inte var min intention när jag valde att skriva fram ett specifikt citat.

I arbetet med denna studie har jag även funderat på hur den kan tänkas mottas och förstås av de som läser och tänker vidare kring dess innehåll. Biesta (2015) menar att forskning ofta har en tendens att ses om sanning snarare än som ett svar på en specifik fråga i en specifik kontext. Jag förstår att frågan om hur den färdiga studien kommer att mottas och förstås av läsaren inte är något jag kan veta eller ha kontroll över, men jag vill ändå belysa och skriva några rader om mina tankar i förhållande till det. Min förhoppning med föreliggande studie är att den inte ska ses som en produkt, ett svar eller en sanning. Jag hoppas snarare att den kan ses som något att tänka vidare med och kring.

Jag har även försökt tänka kring vad mitt val av narrativ som metod för att konstruera empiriskt material kan komma att innebära bland annat i samband med att ett samtyckesbrev skulle formuleras. Här uppstod flera frågor, frågor som jag kopplar till etik. Vad är brukligt att skriftligt informera om? Ska val av teori, studiens placering i forskningsfält eller centrala begrepp som analysredskap informeras om? Dessa val styr ju sättet en text formuleras och

påverkar alltså hur den färdiga studien skrivs fram och därmed kan komma att uppfattas. Även om jag som genomför denna studie är medveten om, kan och tror mig förstå innebörden av teori, studiens placering i forskningsfält eller centrala begrepp som analysredskap har jag tänkt mycket på vilken kunskap och information de människor som ska ge sitt samtycke för att delta kan behöva ha innan de tar ställning till en eventuell medverkan. Eller om den typ av information ens spelar någon som helst roll för att tacka ja till att vilja medverka? Dessa funderingar och frågor har påverkat mig i hur jag tänkt kring hur information. Information som både skriftligt i det samtyckesbrev som skickades ut studiens deltagare men även vilken information ur samtyckesbrevet jag känt behov av att förtydliga i det personliga mötet och samtalet med studiens deltagare innan vi startade samtala om studiens fokusområden. Samtyckesbrevet finns som bilaga i studien.

4.4 Hur har jag gjort och varför?

När det kommer till på vilket sätt intervjuerna som skulle komma att utgöra delar av studiens empiriska material skulle genomföras har jag kommit att göra vissa val, dessa kommer att redogöras för här nedan.

Sandvik (2016) menar att vi lever i en logocentrisk värld där det naturliga varandet i världen möjliggörs genom ord. Vilket i sin tur leder till att tänkande, kunskap och lärande ses och möjliggörs genom ord (a.a.). Kommunikation och socialt umgänge under de yngsta barnens första levnadsår kännetecknas främst av kroppslig kommunikation och inte av verbalt språk utan ett språk som ännu inte alltid är begripligt för andra (Lökken, 2010, Sandvik 2016 och Ungerberg 2019). Utöver detta grundar sig även valet att ha fokus på förskolans yngsta barn i att min berättelse från inledningen är sprungen ur att jag vid tidpunkten arbetade med just ett och tvååringar.

Jag ville därför ta del av de berättelser och erfarenheter förskollärare som hade erfarenhet av att arbeta med förskolans yngsta barn, de mellan ett och två år hade om ämnet. Jag funderade på om jag skulle ta kontakt med en gammal arbetsplats och för att för intervju gamla kollegor men detta valdes bort eftersom jag var osäker på hur min förförståelse av arbetsplatsens rutiner och relation till före detta kollegor skulle påverka mitt sätt att lyssna. Ungefär samtidigt var jag på konferens och en bekant som arbetar med frågor som rör förskolan. Jag berättade att jag var igång med att söka förskollärare som arbetade med de yngsta barnen i förskolan och hon tyckte att det vore spännande om jag kom till den kommun

hon är verksam inom och lovade att hjälpa mig att fråga sina kollegor om intresse fanns. Efter konferensens slut hördes vi via e-mail och jag frågade om hon hade möjlighet att höra sig för om jag kunde komma ut till hennes rektorsområde och berätta mer om mitt kommande projekt. Efter en del konverserande fick jag ett nekande svar, enheten hon arbetade på hade ingen möjlighet att ta emot mig. Återigen spelade tillfälligheten roll och ytterligare en bekant hörde av sig i ett annat ärende och det blev starten på några mailkonversationer fram och tillbaka bland annat om vad som hänt sen sist vi såga. Det visade sig att hon arbetar som rektor och jag berättade om mina studier och temat för kommande studie och frågade henne om hon kanske hade några kollegor som hon trodde kunde tänka sig vara med i en studie. Hon tog med sig frågan till kollegorna och efter en tid fick jag svaret att fyra av hennes kollegor var intresserade att träffa mig. Av henne fick jag namn och e-mail adresser till de fyra personer som i studien kommer benämnas Maggan, Isabella, Diana och Charlotta. I själva verket heter de något annat. Jag kontaktade Maggan, Isabella, Diana och Charlotta enskilt via e-post. I e-posten presenterade jag mig, berättade kort om studiens tema, bifogade samtyckesbrevet i vilket de kunde läsa med om vad det innebar att delta i studien och frågade om de var fortsatt intresserade i att delta. Glädjande nog var alla fortsatt positiva till att delta och två av fyra efterfrågade de intervjufrågor jag förberett i förväg. Dessa sändes till dem i vändande e-post. Med hjälp av rektor som möjliggjorde att tid kunde frigöras på dagtid och Maggan, Isabella, Diana och Charlotta kunde därmed gå ifrån sina ordinarie arbetsuppgifter under dagtid. Intervjuerna kunde därmed genomföras ostört i lokaler på respektive förskola de arbetar på. Tid för intervjuerna var avsatt till en timma för varje deltagare och jag upplevde att tiden var väl avvägd. Vid det fysiska deltagandet mellan mig och deltagaren var det som jag tidigare beskrivit viktigt för mig att förtydliga vissa delar i det samtyckesbrev jag tidigare skickat ut till de förskollärare som tackat jag till att medverka i denna studie. Som jag tidigare skrivit betonar Rhedding Jones (2005) att man när man intar ett kritiskt perspektiv på något är det viktigt att tänka kring ansvaret för människorna i den verksamhet som ska studeras. Nedan följer utdrag ur de transkriptioner jag gjort, syftet med dessa är att ge en inblick i hur jag tänkt kring etiken dels i relationen kring val av hur jag tänkt kring berättelse och narrativ som metod för att konstruera empiriskt material dels att klargöra att studien kommer att ha en kritisk blick på hur kunskap och lärande dokumenteras i förskolan.

Ur intervju med Maggan:

”Narratives som metod betyder egentligen berättelser, så jag tänker att det jag gör nu, eller vi tillsammans, vi skapar en berättelse och fokus kommer att ligga på dina

erfarenheter. Sen ska jag transkribera materialet, skriva ut allting på papper, sen ska jag analysera det, då lägger jag på teoretiska begrepp liksom, verktyg och då kommer jag inte att kalla det berättelser längre, för berättelsen tänker jag är din, men när jag färgar den, då kommer jag lägga en analys för då..... då kommer jag att kalla det för narratives. För mig handlar detta om en etik, för jag kan inte skriva fram din berättelse. För din berättelse är din och jag lägger något på din berättelse, då händer det något med den”

Här följer ett utdrag ur intervju med Charlotte:

”Jag tänker att det är bra att jag är öppen med det, jag är lite kritisk mot lärande och hur det skrivs fram i vissa böcker och vissa, Skolinspektionen och så. Så jag är lite kritisk och det vill jag att du ska veta”.

Jag förklarade också att jag var nyfiken på deras tankar och erfarenheter kring hur barns kunskap och lärande gestaltas i utvecklingssamtal och att jag hoppades att vi kunde se på varandra mer som att vi delade berättelser än som i en typisk intervjusituation med fråga och svar. Vid samtliga intervjutillfällen användes en diktafon för att ljuduppta det som sades. Jag hade även papper och penna med mig för att kunna göra små anteckningar under vägs. Dessa användes ej. I nära anslutning till det att intervjuerna genomfördes transkriberades allt material för att sparas på min dator och senare skrivas ut i papperskopior.

Vid genomförandet av samtalen kände jag på saker som jag kopplar till etik flera gånger. Detta visade sig bland annat genom hur det talades om barn och ett exempel är att en deltagare vid en intervju sa att alla barn inte visar känslor. Jag responderade då att det kanske kunde handla om oss förskollärare, att vi inte såg känslorna. I en annan intervju uppmärksammade jag först vid transkriberingen att det gjordes uttalande om barn som jag i efterhand kan se som tveksamma etiskt men som jag inte uppfattade och heller inte responderade på som oetiska vid intervjun. Dessa upptäckter har gjort något med mig, jag vet inte helt vad och kan inte heller sätt ord på det, det yttrar sig mer som en känsla i kroppen. Jag har tvekat på om och, iså fall hur detta ska skrivas med i som text denna studie. Jag har ställt mig frågan om det är relevant, speciellt i relation till när Rhedding Jones (2005) skriver att det är viktigt att tänka på att vara varsam med att skriva fram saker som gör att deltagaren framstår som om att denne gör fel. Som jag tolkar Rhedding Jones menar hon att det kommer att vara mer till hjälp för eventuella läsare om jag som författare skriver och lyfter positiva saker snarare än att skriva fram negativa aspekter, vad som är dåligt och kunde sagts och gjorts annorlunda. Ställer man det däremot i relation till Fricker (2018) och hur hon skriver om epistemisk

orättvisa så handlar denna orättvisa inte om att ställa någon till svars eller peka ut vem som gjort fel. Istället menar Fricker att saker sker och vad som sägs styrs av en strukturell nivå där man, trots att man vet bättre, färgas av "bilder i våra huvuden" (s.59), bilder som förknippas med en viss typ av generalisering som finns med folks kroppar och påverkar ens sätt att tänka och uttrycka sig. Å andra sidan menar Rhedding Jones (2005) att etik i forskning som rör förskola innebär att arbeta för och med barn men även ett ansvar gentemot de som arbetar med dessa barn. Ett ansvar som jag förstår handlar om att skriva för de som arbetar med barn att själva reflektera över de sociala och kulturella diskurser som finns i den verksamhet de befinner sig i. Anledningen till att jag till slut ändå bestämt mig för att skriva fram exemplen ovan, de när jag känt etiken i mig, handlar alltså inte om att skriva fram negativa saker och ställa någon till svars. Det handlar snarare om att synliggöra och öppna upp för en reflektion och diskussion om hur vi alla, även jag, är en del av den strukturella nivån som Fricker (2018) skriver om, som trots att vi egentligen vet bättre, inte alltid är medvetna om hur vi tänker och uttrycker oss. Fricker menar dessutom att hon ser det som en dygd att motverka så att orättvisor begås och med hjälp av begreppet epistemisk rättvisa menar hon det är varje människas ansvar att hela ska tiden motarbeta sina egna förgivet taganden. Kanske kan exemplen ovan bidra till detta?

4.5 Studiens tillförlitlighet

Kvale (2007) skriver om vetenskapens heliga treenighet (s.207), vilka innefattas av reliabilitet, validitet och generaliserbarhet och ska säga något om kvalitet och giltighet i en studie. Jag känner igen mig i det Kvale skriver när han säger att reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är ord han inte kände sig helt bekväm med och hade svårt att förstå innebörden av begreppen. Att översätta reliabilitet och validitet från det engelska språket hjälper till att förstå vad det kan handla om rent innehållsmässigt. Som ansvarig för genomförandet av en studie handlar det om att säga något om hur tillförlitlig och giltigt ens studie är. Detta kan komma att bli problematisk då jag tänker att det helt kommer an på vad som läggs begreppen. I relation till föreliggande studie skulle det skulle kunna hävdas att när det "bara" ingår fyra deltagare i studien så är det ett för litet urval för att kunna säga att det går generalisera studiens utkomst. Det är ett sätt att se på saken, viktigt att komma ihåg är då att intentionen med denna studie inte är att göra generaliseringar utan att bidra med nya begrepp i ett nytt sammanhang, (såsom epistemisk orättvisa i relation till barn), vilket kan möjliggöra att få syn på saker på ett nytt sätt. Jag funderar då om det ens är rimligt att skriva något om generaliserbarhet på det sätt som kan uppfattas vara. I relation till narrativer ser jag

det också som viktigt att säga något om forskarens och berättarens roll. Knutas skriver (2004) att vad som kan accepteras av andra är relaterat till en trovärdig redovisning. Detta kan ses som något av en paradoks i förhållande till vad som tidigare i denna studie skrivits om dokumentation och vad som är möjligt att dokumentera. Här blir det återigen viktigt att belysa Johannesen, Larsen och Sandviks (2013) resonemang om att konstruera empiri snarare än att samla in empiri viktigt att ha i åtanke. Knyter man det till vad Larsson (2005) skriver om en etnografiskt arbete där perspektivmedvetenhet ses som viktigt. Denna studie kan inte ses etnografisk i den bemärkelsen att jag var en del av arbetslaget vars berättelser jag tagit del av men när Larsson beskriver etnografer som en del av ett socialt sammanhang som ”därmed inte kan ge en oberoende neutral beskrivning” (s. 5) är det en beskrivning som kan appliceras på mig som förskollärare men också författare av denna studie. Med andra ord så påverkar det faktum att jag har 22 års erfarenhet av arbete i och kring förskolan, studiens analys. När Johannesen, Larsen och Sandvik (2013) skriver om deras erfarenhet och tankar om empiriska studier ser de empirins roll som annorlunda än hur empiriska studier traditionellt beskrivs, de menar att empiri inte ska ses representera åsikter, ståndpunkter utan något att tänka vidare kring. Ett sätt tanka kan sättas i rörelse är när empirin och sätts i relation till filosofiska begrepp. Någon av författarna berättar om dennes erfarenhet av att i en studie ta del av en berättelse som kom att förändras när den delades med andra. När det var flera som gavs möjlighet att ge inspel på hur de såg och tänkte kring det som berättades kom den ursprungliga berättelsen att blekna mer och mer och nya berättelser tog form. På ett liknande sätt kan narrativerna under rubriken *Narrativ från samtal med analys* ses ha vuxit fram, från den ursprungliga berättelsen till mötet med mig, mina erfarenheter, studiens tema och teoretiska röster. Fraser (2004) skriver också att forskare som arbetar med narrativer måste inse att istället för att producera sanningar eller rätt kunskap, finns det många möjligheter som kan representera berättelserna. Vidare poängterar Fraser att ödmjukhet är viktigt ”if we are to ”stay true” to the philosophy of the method” (s. 196). Som jag förstår det handlar det om att acceptera det faktum att en narrativ aldrig kan avslutas utan ständigt är under rekonstruktion.

4.6 Studiens analysarbete och bearbetning av det empiriska materialet

Alvesson och Kärreman (2012) föreslår att genomföra studier handlar om att skapa och lösa mysterier. Ett centralt inslag är då att ”avstå från det vanliga finandet och betonandet av mönster” (s. 53). De menar att ett vanligt sätt att ordna och få kontroll över det som ska studeras ofta tendera att handla om att söka efter och se mönster. På ett liknande sätt

uppmärksamhet Korczak (1918/1992) till att lära sig att ”förstå och älska detta underbara och kreativa ”jag vet inte”, (s.33–34) eftersom han menar att i det ligger inbäddat fascination och överraskningar i olika former. Här finns, som jag ser det likheter med det Alvesson och Kärreman skriver om att vid sökandet efter mönster i det empiriska materialet så riskeras att ta bort det så viktiga överraskningsmomentet. Som jag läser Alvesson och Kärreman (2012) handlar det inte om att helt bortse från att se mönster och samband men snarare om att öppna upp för att det kan handla om så mycket mer än mönster och att det därför också kan vara viktigt att uppmärksamma exempelvis brist på samband, mångtydlighet och paradoxer. Det är i mötet mellan att låta sig överraskas och att se mönster i det empiriska material och dialogen dem emellan som ”kan inspirera till konstruktionen av en rad alternativa ”historier”. Enligt Fraser (2004) handlar detta inte bara om att reflektera över hur något uppfattas utan även om att utmana rådande förställningar. Fraser har utarbetat en modell om sju tänkbara faser med tillhörande frågor att använda sig av i analysarbetet med narratives. Fraser poängterar att dessa är just *tänkbara* faser att inspireras av och påtalar vikten av att tänka och vara kreativ i sin analys. Vidare skriver Fraser fram en metafor som hjälper mig att konkretisera hur det är möjligt att tänka kring analysen. Hon använder sig av metaforen av en textilarbetare som arbetar med olika typer av tyg, garn, tekniker och redskap som ska sammanfogas till ett stycke. Vilket mönster och material som ska användas är upp till den som konstruerar att ta beslut om och kanske ändras det längs vägen. Jag kommer nu att skriva fram hur analysarbetet i denna studie utvecklats och kommit att ta form.

Den inledande fasen i analysarbetet genomfördes genom att lyssna på berättelserna i form av ljudupptagning för att samtidigt transkribera materialet till dialoger. Eftersom jag ville ha möjligheten att låta mig överraskas valdes inte vissa delar ut utan allt material transkriberades till dialoger. När detta var gjort läste jag igenom materialet. Vid läsningen av de transkriberade intervjuerna som nu kom att bestå av dialoger kände jag mig fångad av det som Alvesson och Kärreman (2012) beskriver som en allmän förståelse att jag skulle hitta något uppseendeväckande och nytt i mina transkriptioner. Istället upplevde jag att det var svårt att se och veta vad som var så speciellt i mitt empiriska material. Jag läste transkriptionerna flera gånger, strök under på ställen i texten som jag såg var intressanta och gjorde små anteckningar för att komma ihåg vad jag tänkte. Jag upplevde att det fanns det intressanta saker och passager i transkriptionerna men jag frågade mig samtidigt om det verkligen var så speciellt? Knutas (2008) beskriver hur hon upplevde att det var svårt att läsa sitt empiriska material, vilket även det bestod av transkriptioner i form av dialoger och hon prövade därför

att skriva om sitt empiriska material från dialoger till berättelser. Knutas beskriver att det som hände var att hennes transkriptioner gick från att ha varit svårlästa spretiga texter till att bli läsbara texter.

Andra delen i analysarbetet kan beskrivas som transformerande. Alvesson och Kärreman (2012) menar att empiriskt material bör användas för att öppna upp för att tolka och i det arbetet kom Biesta (2019) och det sätt han beskriver skillnaden mellan att lyssna och bli tilltalad att bli viktigt. Att lyssna handlar som jag förstår det som att ett inifrån och ut perspektiv där allt börjar i jaget, medan att bli tilltalad istället handlar ett utifrån perspektiv och snarare handlar om att svara på ett tilltal. På ett liknande sätt förstår jag Korczak (1992) när han skriver ”varje gång du lägger boken åt sidan och för att spinna vidare på dina egna tankegångar, betyder det att boken har tjänat sitt syfte” (s.33). Jag prövade därför på Knutas (2008) tillvägagångssätt. I denna studie har det konkret inneburit att jag skrev ut allt transkriberat material ytterligare en gång för att få tillgång till kopior utan mina handskrivna anteckningar i. Detta för att läsa varje transkriberad intervju igen och läste varje transkription ytterligare en gång, denna gång utan att anteckna under tiden. För att när jag läst klart skriva ner det som ”talade till mig”. Formatet denna gång intog formen av en berättelse istället för formen av en dialog.

Den *tredje* fasen i analysarbetet bestod i att flera gånger växelläsa dialogerna och de nykonstruerade berättelserna. I denna fas framträdde vissa gemensamma teman mellan de olika berättelserna och jag överraskades av upplevelsen att berättelserna bar på paradoxer (Alvesson och Kärreman, 2012) som för mig tycktes ologiska. På så sätt förändrades och växte berättelserna, saker lades till, annat togs bort eller justerades och berättelserna blev mer detaljrika. Fraser (2004) skriver just det, att en central del av skrivprocessen är att slipa på analysen och det många gånger har funnits flera versioner av en analys innan studien slutligen går i tryck. Detta stämmer in på analysarbetet i denna studie. Här, i förloppet där berättelsen går från en just en berättelse till det jag valt att kalla ett narrativ menar Knutas (2015) att det handlar om att lämna det som är familjärt bakom sig och att tillåta sig att befinnas sig i situationer där man känner sig osäker, i situationer av jag vet inte. Det var i denna fas som jag insåg att empirin var omfattande, så omfattande att jag insåg jag behövde begränsa mängden empiri som skulle komma att omfattas i den slutgiltiga versionen av studien. Eftersom jag arbetat med de olika narrativen enskilt och var för sig föll det sig naturligt att den intervju som jag arbetade med sist och som därför var minst genomarbetad är den som inte är inkluderad och framskriven som en egen i studien.

Fas *fyra* i analysarbetet har bestått i att återigen göra växelläsningar, denna gång gjordes växelläsningar mellan det empiriska materialet och delar av innehållet som ryms under rubriken *Vetenskapsteoretisk förankring- i skärningspunkten mellan epistemologi och etik*. En av faserna Fraser (2012) skriver fram heter: Linking ” the personal with the politcal” (s. 193) och kan känneteckna intentionen med denna fas? Jag har tittat på hur Maggan, Isabella och Dianas erfarenheter och berättelser kan kopplas till det politiska och det i sin tur har kommit att påverka hur jag tolkar deras berättelser. Återigen förändrades, färgades och växte narrativerna, till något annat än det de ursprungligen var. I en ständig rörelse.

Trots att jag sett både likheter och skillnader mellan de olika berättelserna jag har under rubriken *Narrativ från samtal med analys* valt att skriva fram varje samtal var för sig.

5.0 Narrativ från samtal med analys

Den övergripande frågan i studien handlar om förskollärares handlingsutrymme att uppträda som vittne. Detta har senare lett till att jag har kommit att fundera över mitt handlingsutrymme för att agera som vittne åt förskollärares berättelser. Maivorsdotter (2012) skriver att det finns flera olika sätt att arbeta med och använda sig av berättelser och narrativ i studier, många röster att lyssna på och luta sig mot. Detta har väckt frågan vad det egentligen innebär att skriva fram en analys av när man arbetar med berättelser och narrativer. Vad skillnaden mellan en berättelse, en återberättelse och en narrativ innehållande analys? Rhedding Jones (2005) skriver att man ska skaffa sig en egen förståelse för olika termer och hur de kan användas och uppmanar mig som läsare att även läsa andras texter om ämnet och svaret vad som är vad blir då att det beror på. Det beror på vilken litteratur som läses, det beror på förståelsen av det som lästs, det beror på vilket humör jag är på när jag läser, det beror på vart i texten man efter en paus tar vid när man börjar att läsa igen. Det beror på så mycket och återigen smyger sig de tre små orden jag vet inte på och skapar oro. En oro som utgår från att jag trots att jag precis skrivit och vet att det finns många olika sätt att göra studera berättelser och narrativer har jag bilder i mitt huvud som påverkar min sociala föreställningsvärld att tro att det finns ett sätt som är mer rätt än något annat (Fricker, 2018). En oro som kan begränsa men även skapar öppningar och trots oron har det blivit tydligare vad jag tror Alvesson och Kärreman (2012) menar med att skrivande också handlar om att utveckla teori och metodologi. Jag kan skapa min egen, något unikt.

Här kommer mitt bidrag till hur jag förstår och i denna studie har arbetat med berättelser och narrativer. Jag kommer inledningsvis berätta om dagen då intervjuerna genomfördes. Efter det kommer varje intervju att skrivas fram under varsin rubrik.

5.1 Mötet med Maggan, Isabella, Charlotte och Diana

När jag tänker på tillbaka på dagen då jag skulle träffa deltagarna som tackat ja till att medverka i denna studie minns jag att jag i bilen kände mig förväntansfull och lite nervös, det var dagen då jag ska samla empiri till min studie. Förväntansfull över att möta Maggan, Isabella, Charlotte och Diana och få ta del av deras erfarenheter och vilka berättelser de ville dela med mig. Jag minns också tydligt att jag funderade på om det skulle bli någon skillnad på innehåll i samtalen mellan de som bett om att få frågorna jag förberett innan samtalet mot de som inte bett om dem innan. Trots att jag prövat den digitala inspelningsutrustningen hemma innan var jag nervös över om den skulle fungera.

Mitt första stopp, där tre av fyra samtal skulle genomföras hade jag i ett arbetsrelaterat sammanhang varit på besök på innan, och känslan inför att återvända var bra. När jag kom in på den första förskolan, blev jag av rektor välkomnad till det samtalsrum som skulle finnas till mitt förfogande under den tid jag skulle vara på plats och samtala med deltagarna. I rummet fanns frukt och pepparkakor, dessa fick jag gärna äta ta för mig. Jag kände mig välkommen på flera sätt. Innan Maggan, som var den första jag skulle samtala med kom in i rummet, tog jag fram penna och papper och prövade än en gång min inspelningsutrustning, den fungerade. Skönt! På denna förskola genomfördes tre av fyra samtal innan det var dags för paus och lunch. Efter lunch var det dags att med följe av rektor bege mig till den andra förskolan där jag skulle möta Diana. Jag och rektor hade missbedömt tiden något och var därför sena, detta stressade mig och kändes inte bra. Rektor var vänlig och ringde Diana och förklarade situationen och det gjorde att situationen kändes något bättre. Men inte helt bra. Väl framme blev vi blev jag trots sen ankomst varmt mottagen av Diana. Innan vi tillsammans gick upp i det som jag uppfattade var ett kombinerat personal- och samtalsrum, tackade jag rektor för all hjälp eftersom hon skulle åka vidare. Återigen prövades tekniken och även denna gång fungerade diktafonen som den skulle.

Eftersom fokus i det första samtalet, det mellan mig och Maggan kom att hamna på mallar som av förskollärare används för att planera innehållet i ett utvecklingssamtal kommer jag ägna en del av texten nedan till att beskriva en av mallarna.⁶ Det är den mall som ur mitt perspektiv kom att bli mest intressant, en mall som Barnhälsovården i regionen vi befann oss i skickar hem till familjer som har barn som är två och ett halvt år. Även de andra samtalen kom att präglas av mallar men eftersom mallen från Barnhälsovården kom att bli mest intressant i denna studie har det lett till att jag kommit att inkludera berättelsen om denna mall i studiens empiriska material och därför ser ett behov av att presentera den och sätta den i ett sammanhang innan Maggans, Isabella och Dianas berättelser i text ges utrymme. Som sagt som kom mycket av fokus i berättelserna att handla om mallar. Detta gjorde att jag efter att intervjuerna var genomförda tog kontakt med den rektor som hjälpt mig förmedla kontakt med Maggan, Isabella, Charlotte och Diana. Jag blivit nyfiken och intresserad av vad som verkligen stod i mallarna som fick så stort fokus och uppenbarligen engagerade både studiens

⁶ Eftersom förskollärarna genomgående använder begreppet mall är det begreppet som användas i denna studie. Barnhälsovården beskriver dock själva det som förskollärarna benämner som mallar som formulär, därför används det begreppet under rubriken *Kunskapspraktik på en strukturell nivå- mall från Barnhälsovården*. Därefter kommer mall genomgående att användas.

deltagare och mig. Genom rektor fick jag tillgång till alla mallar som hon hade tillgång till. Jag fick även länk en länk till mallen från barnhälsovården. Det är den jag kommer att ägna mig åt att beskriva nedan.

5.2 Kunskapspraktik på en strukturell nivå- en mall från Barnhälsovården

Barnhälsovården är en del av Regionen. Regioner är politiskt styrda organisationer där förtroendevalda politiker fattar beslut om verksamhetens inriktningar. De beslut som fattas har tjänstemän i samma organisation i uppdrag att genomföra. Barnhälsovårdens uppdrag är att arbeta med barns hälsa och utveckling. I Sverige finns 20 olika Regioner och deras huvuduppdrag är att arbeta för folkhälsa, sjukvård, tandvård samt regional utveckling och tillväxt. I Regionen där empirin som ligger till grund för denna studie är konstruerad, skickar som jag förstår det, Barnhälsovården hem två olika formulär till vårdnadshavare vars barn ska bli två och ett halvt år. Det ena av dessa två formulär, det som beskrivs handla om barnets utveckling, uppmanas vårdnadshavarna att svara på tillsammans med personalen på förskolan. Båda formulären ska sedan tas med till ett familjens besök på Barnhälsovården där fokus på samtalet beskrivs vara det vårdnadshavare ser som viktigt. Formuläret som jag ovan beskrivit, det som benämns handla om barns utveckling är det formulär som det gavs tog stort utrymme i samtalen och främst i samtalet i med Maggan. Jag kommer därför att göra en generell beskrivning över formuläret och dess innehåll.

Överst på formuläret finns en text som en typ av ingress där följande står med kursiv stil:

Barnhälsovården och förskolan har tillsammans med dig/er som vårdnadshavare ett gemensamt uppdrag där vår gemensamma kunskap om barnet ska komma barnet till godo. Detta underlag görs därför i samverkan mellan förskola eller annan pedagogisk verksamhet och barnhälsovården i X län.

Under denna inledning finns plats för att skriva namn på barnet, efterfrågas görs också datum från när barnet började på förskola och datum för när besöket på barnhälsovården är inplanerat. Detta följs av en text där det påpekas att man som vårdnadshavare är viktigast för barnen och tillsammans med förskola och barnhälsovård ska den samlade kunskapen på ett positivt och utvecklande sätt komma barnet till godo. Här finns en hänvisning till Barnkonventionens skrivning om att barns bästa alltid ska komma först. I formuläret uppmanas som jag tidigare nämnt, vårdnadshavare att formuläret fylls i tillsammans med personal på förskolan för vårdnadshavarna sedan ska ta med det tillbaka till ett besök på

Barnhälsovården familjer kallas till, detta benämns *Undersökning på barnhälsovården 2.5 år*. Vid besöket ska formuläret sedan fungera som samtalsunderlag. Det som jag uppfattar som del två av formuläret inleds med att det efterfrågas beskrivning av *hur barnet gör i olika sammanhang*. Detta följs av 5 olika rubriker eller kanske sammanhang är ett bättre ord? som de som fyller i uppmanas att *”särskilt ska tänka på”*. Under varje rubrik finns 5-7 linjer vilka jag förstår är rader för att formulera ett svar på. Rubrikerna i formuläret är:

- 1). Rörelseförmåga (t.ex. springa, hoppa, rita, pussla, balans)
- 2). Lek och samspel (t.ex. vad och hur leker/samspekar barnet, ensam/tillsammans med andra)
- 3). Språk/kommunikation (t.ex. lyssna, förstå, prata, kroppsspråk, mimik)
- 4). Vardagsrutiner (t.ex. sömn, måltider, toalettvanor, påklädning, tid på förskolan)
- 5). Övrigt som du/ ni som vårdnadshavare vill prata om.

Som kan ses ovan ges det efter de fyra första rubrikerna exempel på vad som skulle kunna formuleras under varje rubrik. Efter den femte rubriken ges inga exempel.

Formuläret avslutas med utrymme för förskolan att skriva ner kontaktuppgifter om på vilken förskola barnet går, utöver det efterfrågas också ett namn på en pedagog samt ett telefonnummer och datum. Det finns även en ruta som ska kryssas i om det finns en specialpedagog inkopplad, om det finns en sådan inkopplad, efterfrågas kontaktuppgifter även till denne. Formuläret avslutas med att rader där namn på Barnhälsovård, sjuksköterska och telefonnummer till denne finns.

Längst ner på i formuläret finns på ett liknande sätt som i inledningen en text, med mindre teckenstorlek och med kursiv stil och mindre teckenstorlek där det framgår att detta sker i ett samarbete mellan förskola och Barnhälsovården i region X.

Avsikten med berättelsen ovan var som sagt att ge en bakgrund till och en insyn av mallen som under kommande rubriker kom att få fokus.

5.3 (M)alla barn- Maggans berättelse

Maggan som är den som den första jag ska samtala med och hon har inte bett att får frågorna innan. Jag förstår det som om att hon förberett sig på sitt sätt eftersom hon inleder vårt samtal med att berätta att hon under föregående vecka varit och letat upp de mallar för utvecklingssamtal som finns på förskolan, detta för att kunna ta med sig dessa i samtalet med mig. Maggan berättar att hon inte egentligen varken tycker om mallar eller frekvent använder

sig av dem. Hon menar att frågorna i dem är för många, för stora och för komplexa. Kring den inledande frågan i en av mallarna: *Hur trivs ditt barn på förskolan?* funderar Maggan högt:

- Vilken stor fråga egentligen va?

När hon uttrycker sig på det sättet blir jag varse om att jag efter 20 års arbete med frågor som rör förskolan har blivit så van vid vissa formuleringar att jag inte ser ”storheten” i dem på det sättet som jag uppfattar att hon ser på just frågan hur ett barn trivs på förskolan. Det känns fint att bli påmind om. Jag uppfattar det som om att Maggan menar att den inledande frågan är stor nog att prata länge om, bara den. Hon säger att det inte behövs finnas så många frågor vid ett utvecklingssamtal, utan det hade kanske räckt med en eller två. Maggan föreslår följande två: *Hur tryggt är ditt barn?* och *Vad har vi lärt oss sen sist vi pratade?*

Eftersom Maggan säger att hon inte använder förskolans mallar frågar jag henne hur hon lägger upp och planerar för de utvecklingssamtal hon ska genomföra. Hon berättar då att hon för tillfället använder Barnhälsovårdens mall. Hon uttrycker dock att:

- den är ju ännu sämre, den är ju alldeles....för gräslig!

Jag blir nyfiken och jag tror mig även känna till mallen Maggan talar om. Dels eftersom jag som mamma också fått en liknande mall hemskickad till mig när mina barn var yngre, dels så tror jag mig känna igen mallen utifrån min roll som förskollärare. Jag blir plötsligt påmind om hur vi på min förra arbetsplats förde livliga diskussioner om hur vi skulle förhålla oss till en liknade mall som den Maggan beskriver. Jag och mina kollegor var osäkra på vad som förväntades av oss om vilka svar som skulle skrivas på de linjerade raderna.

Jag frågar hur det kommer sig att Maggan, trots att hon så tydligt uttrycker sig som hon gör om mallen och dess innehåll, använder den. Jag undrar om det finns ett kommunövergripande beslut på det, Maggan säger att hon inte vet säkert. Hon berättar dock att det finns ett beslut tagit om det på den förskola hon arbetar på att den mallen ska användas som underlag vid utvecklingssamtal. Maggan berättar att de mallar som finns och används generellt går mot att bli kommunövergripande vilket hon har förstått att det för cheferna handlar om att det ska vara lika på alla förskolor.

- De vill att det ska vara lika överallt. Att inte varje förskola ska ha sin egen lilla mall.

Maggan berättar också att hon inför ett utvecklingssamtal där innehållet i mallen ska fungera som samtalsunderlag, för samtal med övriga i arbetslaget om frågorna i mallen. När detta är gjort, skriver hon själv ner anteckningar och det är dessa anteckningar kring områdena i mallen som utvecklingssamtalet med vårdnadshavare kretsar runt. Maggan har inte med sig mallen och trots att jag själv har erfarenhet av den kommer jag inte ihåg dess innehåll utan det jag kommer ihåg är min känsla kring mallen. Jag blir därför nyfiken och frågar vad som står i den.

- Det är grov och fin motoriken, av och påklädning, potträning och mat. Ja, vad är det mer? Det sociala, det är ju, det får man verkligen skriva dit själv, för det bryr de sig inte om.

Trots att Maggan tidigare berättat att hon vid utvecklingssamtal rör sig kring frågorna i mallen berättar hon nu hon brukar inleda samtalen med vårdnadshavarna om att de inte ska börja med översta frågan för att nu ska samtalet handla om ditt barn. Hon berättar vidare att mallen fylls i men säger också att alla punkter inte nödvändigtvis behövs prata om utan vid utvecklingssamtal utan det som väljs ut att gå igenom beror till stor del på vad vårdnadshavarna vill prata om. Som stöd till samtalet används bland annat filmade sekvenser. Exempel på sekvenser som visas verkar som jag förstår det till viss del stämma överens med innehållet i mallen, exempel sådana situationer är så kallade rutinsituationer såsom tandborstning och mat. Maggan berättar även att andra sekvenser som filmas kan vara situationer där förskollärarna vill lyfta barnet, alltså lyfta kompetenser barnet har men som vårdnadshavare uttryckt oro kring. Maggan berättar att någon vårdnadshavare uttryckt att deras barn säger att det puttas:

- Jag tycker han kommer hem och säger att han puttas och knuffas. Då kan man filma det, titta här i den sociala leken vad det är roligt och sen kan det vara så att de kanske inte har så bra språk.

Jag får då berättat för mig att de gärna filmar situationer som den ovan för att visa vårdnadshavarna hur barnen gör sig förstådda utan talspråk. Det verkar även finnas en oro bland vårdnadshavare som är kopplat till just barnens språkliga utveckling, att det är nog den av punkterna på i mallen från Barnhälsovården som tar mest tid och energi i anspråk vid ett utvecklingssamtal. Maggan uttrycker att tiden är en annan aspekt att förhålla sig till, och att vissa vårdnadshavare skulle kunna sitta hur länge som helst i utvecklingssamtal, men den

tiden finns ju inte. Maggan uttrycker något som jag tolkar som om att det är utmanande att dokumentera,

- Man är ju tvungen att numera vara två om alla händelser, en som håller fokus med barnen, och en som dokumenterar. Om du inte ställer upp en lärplatta då och filmar.

På frågan om vilka olika verktyg som används för att dokumentera får jag till svar att fotografering och filmning är det som används. Papper och penna används inte och anledningen till det är att man helt enkelt inte hinner med att skriva ner allt som sker.

Jag frågar vad det egentligen är som tas upp och samtalas om vid ett utvecklingssamtal? Talas det något riktat med några särskilda områden i läroplanen, såsom matematik, naturvetenskap eller språk? Här får jag nekande svar, det är nämligen inte det vårdnadshavare vill veta. Därför verkar det vara så att fokus i utvecklingssamtalen hamnar på vardagliga saker.

- FÖR det ÄR ju det vi berättar på.... hur det är att leva en dag på förskolan.

5.4 Lik(a)värdiga berättelser- vilka berättelser är möjliga att berätta utifrån mallen?- Isabellas berättelse

Isabella tar plats i rummet, hon är en av två som inte har inte bett att få frågorna i förväg. Efter inledande fraser då jag kort berättar vad jag är intresserad av kommer vi ganska snabbt in på frågan om hur Isabella förbereder sig inför ett utvecklingssamtal.

Isabella berättar för mig att det på förskolan finns en mall som de utgår ifrån när de ska observera barnet inför ett utvecklingssamtal. Hon visar mig denna på sin lärplatta och berättar samtidigt för mig att mallen innehåller punkter som jag till viss del förknippar med och benämner som, rutinsituationer. På denna förskola innebär rubrikerna i den mallen Isabella utgår ifrån att man vid ett utvecklingssamtal ska tala om:

- Ja, men det handlar om trygghet socialt.... men då går vi igenom lämning och hämtning hur det funkar, eh.... om barnet är självständigt eller inte, om det gärna är med oss eller ja, hur den betar sig och så trivsel och trygghet och så pratar vi lite om själva verksamheten om vad vi gör, vad den har för aktiviteter. Och intresse och då pratar vi även om utelek ja, vad barnet tycker om när det är ute, promenad eller så och så pratar vi om projektarbete som vi har. Sen naturvetenskap, sen brukar vi köra en liten sammanfattning utifrån vårt samtal

Jag frågar hur mallen kom till och fick till svar att det var den rektor som gjort den. Isabella fortsätter och berättar att hon tycker det är väldigt skönt att ha mallen så att alla samtal blir likvärdiga, att det känns fint att ha en riktning på vad man ska titta på även om hon är medveten om att alla barn inte är lika. På hennes avdelning har de dock uppmärksammat att alla samtal för barn i två års åldern blir ungefär snarlika och i meningen efter påtalar Isabella återigen att alla barn betar sig olika. När Isabella upprepar att hon vet att barn är olika uppfattar jag det som om att hon genom det hon säger kan uppfattas som motstridig. Jag undrar om Isabella känner att hon måste förtydliga och stå upp för att hon vet att barn är olika? Det är något jag känner igen mig i. Kanske kände Isabella liksom jag så många gånger gjort, att hon inte vill framstå som den som *inte vet*.

Även i det arbetslag som Isabella tillhör går de gemensamt innan utvecklingssamtalet ska genomföras igenom vad som ska sägas. Innan arbetslaget har tid för att samtala om ett specifikt barn har den som ska ansvarar för att genomföra i utvecklingssamtalet först enskilt skrivit ner utifrån mallens rubriker. Detta presenteras sedan för övriga i arbetslaget som då bjuds in att komma med tillägg på det som redan skrivits ner om barnet. Att samtala fram en gemensam bild om barnet görs enligt Isabella för att alla i arbetslaget ska känna sig trygga innan utvecklingssamtalet genomförs.

På frågan om vilken typ av kunskaper som väljs ut för att berätta för vårdnadshavare vid ett utvecklingssamtal hänvisar Isabella till det som sker i projektet. Isabella har tidigare berättat att projektet på den avdelning hon arbetar handlar om djur och natur och nu berättar hon nu att de arbetat med fågelholkar och att barnen säger kvack kvack om ankan, hon berättar att just kvackandet är det som personalen uppfattar att barnen har visat intresse för i projektet. Som jag förstår Isabella och det hon berättar handlar mycket om barnens lärande verkar fokus ligga på att (det talade?) språket förändras. Isabella berättar att personalen kan se detta genom att vissa av de yngsta barnen tar in saker språkligt men håller det inom sig jättelänge för att sedan bara sprudla språkligt. Isabella säger att arbetslaget ser att detta lärande sker eftersom de yngre barnen hör de äldre barnen prata och att det på så sätt sker ett lärande. Andra saker som det talas om när vi pratar om lärande knutet till projektet handlar som jag ser det om fakta, såsom namn på figurer och saker knutna till projektet. När Isabella pratar om lärande i relation till naturvetenskap verkar det sättas i relation till barnens görande och upplevelser. Som exempel på barns lärande relaterat naturvetenskap ger Isabella att barnen när de är i skogen kan känna lukter samt smaka på saker. Hon beskriver även att barnen håller på med någon form av undersökande genom att exempel titta på växtlighet och småkryp. Fantasi

beskrivs också som något barnen lär sig, barnen kan helt plötsligt förvandla saker, en legobit eller en magnet kan bli en fågel. Detta ser Isabella och hennes kollegor eftersom barnen i samband med detta gör fågellåten på sitt sätt.

Det i mallen som upplevs enklast att samtala och som också tar mest tid i anspråk är rubriken Trivsel och trygghet. Isabella säger att detta är särskilt viktigt eftersom barnen på den avdelning hon arbetar på är små. Jag är nyfiken på om det finns saker som inte dokumenteras Isabella berättar att hon och en vän som också arbetar inom förskola ganska nyligen pratat om just det. Frågan Isabella fick från sin vän handlade mer specifikt om Isabella och hennes kollegor dokumenterar enligt läroplanens skrivning, att det enskilda barnets förändrade kunnande ska dokumenteras. Alltså om kunskap dokumenteras vid andra tillfällen än vid utvecklingssamtal? Isabella berättar att det inte görs och tillägger de borde dokumentera mer, ett par tre gånger till, jag är osäker på om hon menar per läsår eller per termin, men hon menar att detta borde göras för att ”kolla, hur barnen ligger till”.

Vi samtalar om ansvaret en förskollärare har, Isabella upplever det som svårt att få tiden att räcka till. En kollega på förskolan hon arbetar på genomför alla utvecklingssamtal själv och Isabella frågar sig huruvida denna kollega verkligen skriver ner allt själv. På det har vi inget svar, men jag uppfattar Isabellas fråga som en antydning om att det skulle vara svårt att hinna med tidsmässigt.

Under samtalets gång blir jag nyfiken på varför hon tycker att utvecklingssamtal är viktigt och jag ställer därför frågan. Jag får jag till svar att det är viktigt så att vårdnadshavarna får veta hur deras barn är. För att förstärka hur barnen är visas det på utvecklingssamtalet bilder och filmklipp på barns görande under året. Isabella berättar för mig att det ses som viktigt att det finns en väl avvägd mängd med bilder som ska visas för vårdnadshavarna, det ska inte vara för många. Anledningen till det är att bilderna inte bara ska illustrera ett görande och visa vad barnen har gjort, utan det är viktigt att det finns ett innehåll att samtala om. Det får mig att tänka på Stig Johansson dikt, ”Alla dessa dagar som kom och gick, inte visste jag att de var livet”.

5.5 Jag vet inte... - Dianas berättelse

I denna intervju mötte jag mött Diana. Ganska snabbt in i samtalet, efter det inledande pratet och genomgången av informationsbrevet som jag tidigare skickat kommer mallar på tal. Den första mallen som vi samtalar om är formuläret från Barnhälsovården. Diana berättar att de erbjuder två utvecklingssamtal per år, förskollärarna bjuder in vårdnadshavare till ett samtal,

de informerar sedan om att det går bra att ha ytterligare ett samtal men att det är då upp till vårdnadshavarna att be om och boka in ytterligare ett samtal. Diana berättar för mig att det vanligaste dock är att det bara blir ett utvecklingssamtal per läsår, hon säger att hon tror att detta beror på att vårdnadshavarna känner press att barnet ska bedömas. Att det i de flesta fall enbart genomförs ett utvecklingssamtal. Som jag förstår detta innebär det att de utvecklingssamtal som genomförs på avdelningen ofta har mallen från Barnhälsovården som utgångspunkt för samtalets innehåll. Om mallen säger Diana dock att:

- Men vi här, är inte riktigt överens med den, vi tycker att den är lite luddig.

Sen visar Diana en mall, mallen är från kommunen som hon är arbetar i. Mallen Diana visar får vårdnadshavarna hem inför ett utvecklingssamtal, den ena sidan riktar sig till vårdnadshavarna och den sidan inleds med: "Samtalets innehåll: avdelningarnas verksamhet och barnet i verksamheten". Ena hörnet på pappret pryds med kommunvapnet följt av namnet på berörd kommun under. I denna mall finns även tre frågor med en rektangulär ruta under varje fråga. Frågorna på pappret är följande: "Hur märker ni hemma vad vi arbetar med på förskolan? Hur tycker du att ditt barn utvecklats sedan inskolningen/ det senaste samtalet? Är det något annat i ditt barns situation som vi behöver prata om?" I rutan som finns under förstår jag det som att det finns en önskan och förväntan om att vårdnadshavarna ska fylla i deras svar kring varje fråga. Baksidan av mallen riktar sig till personalen och jag är osäker på om baksidan skickas hem till vårdnadshavare utan enbart är till för förskollärarna. Rubriken på baksidan lyder: "Stöd till pedagoger vid planering av utvecklingssamtal", här finns ett antal rubriker och en del underrubriker. Jag känner igen rubrikerna, de stämmer överens med rubrikerna i en äldre version av förskolans läroplan. Även denna mall uttrycker Diana som svår att förhålla sig till och hon tycker att frågorna går för mycket in i varandra. Diana berättar att de vill helst göra om den mallen och hon menar att det bästa av allt vore om personalen kunde fråga vårdnadshavare:

- Vad är det ni vill veta på ett utvecklingssamtal?

Diana kommer att prata om ytterligare en mall, en som används som samtalsunderlag i ett uppföljningssamtal efter att ett barn har skolats in. Utifrån vissa av frågorna i den mallen ställer Diana en mängd frågor, frågor som jag upplever att hon tänkt mycket kring, frågor som hon uttrycker är svåra att svara på just när det gäller yngre barn.

- Men det är svårt att svara på just när det gäller de yngre barnen. Hur vet jag, visst det är sånt man får lära sig med tiden, men hur visar de yngsta barnen empati? För det är en av frågorna då och hur vet vi? Men då börjar man ju fundera, att vi har ju sett, barnet ger ju faktiskt bilar när det sitter och leker, för de leker ju inte tillsammans, de leker bredvid. Kan det vara det? För det är ju mer en tolkning. För barnen kan själva inte uttrycka det. Det är ju det som är så svårt, så man jobbar med det hela tiden.

Vi samtalar vidare om vad som står på mallen som används som uppföljning efter att ett barn har skolats in. Diana berättar att en av punkterna är trivsel och utveckling. Kring trivsel uttrycker Diana

- För trivsel, går ju inte som vi har sagt, den går ju aldrig att analysera och reflektera kring för det är ju mera också personligt om man tänker hur ska jag kunna bedöma om barnet trivs, för även om barnet inte gråter behöver det ju inte betyda att barnet har en stor trivselkänsla hos oss, för det kan ju visa sig på många andra sätt.

På ett liknande sätt fortsätter samtalet, under en annan rubrik står trygghet angiven som en punkt vilken ska samtalas om. Detta upplevs av Diana som jättesvårt och hon uttrycker att det inte riktigt går att utvärdera trygghet. Hon ställer sedan frågan, vad är trygghet? Det följs av ett resonemang om att trygghet kan handla om gosedjur men även om kompisar. Hon säger

- Men det är ju ändå så att det är våra tolkningar.

Jag upplever att Diana är något frustrerad och i efterhand har jag kommit att fundera över om Diana önskat att hon kunde ge andra svar, svar som är mer säkra. Detta är dock inget jag frågade henne.

Utan att jag tänker på eller lägger märke till det där och då så kan jag i efterhand se att mitt och Dianas samtal styrs av mallar och dess rubriker. En rubrik är som vi kom att samtala om var Utveckling och lärande. I relation till denna rubrik berättar Diana att språk är ett stort område i kommunen hon arbetar i och att detta bland annat syns i den kommunövergripande mallen för förskolors systematiska kvalitetsarbete. Jag funderar över vad det kan innebära att språk är stort i kommunen. Av vårt samtal förstår jag att fokus på språk även tar sig uttryck på fler ställen än i det systematiska kvalitetsarbetet eftersom Diana berättar att det även ges plats vid utvecklingssamtal.

- Vad är det vi är? Vad har barnen fått? Alltså nya begrepp som vi lyfter eller kanske de har byggt, alltså bygga meningar, de kanske har börjat prata med varandra lite.

Diana berättar att när ett utvecklingssamtal ska förberedas används olika mallar som utgångspunkt. När det sedan är dags att genomföra utvecklingssamtal sätter sig samtliga i arbetslaget ner tillsammans och går igenom aktuell mallen, uppifrån och ner, punkt för punkt. Det viktiga, som jag förstår det är att alla i arbetslaget vittnar och ger sin syn på barnet, vad de har sett att barnet befinner sig just nu, hela tiden utifrån mallens rubriker. Diana berättar att det är viktigt att alla är överens om den bild av barnet som formuleras. Det överenskomna skrivs sedan ner, som en form av ett bevis för ett vittnesmål, så att var och en av dem som ska genomföra utvecklingssamtal har det som är överenskommet att samtala om som samtalsunderlag när de möter vårdnadshavare i ett utvecklingssamtal. Diana berättar också att varje barn har en digital mapp men att vissa barn även har en pärm. I dessa samlar förskollärare dokumentation i form av bilder på barnet, det kan vara enskilda bilder på barnet men även gruppbilder. De enskilda bilderna får vårdnadshavarna gärna tillgång till genom att de e-mejlas ut. Bilder på barnen i grupp kan vid behov visas vid utvecklingssamtal, eftersom Diana berättar för mig att hennes erfarenhet är att många vårdnadshavare vid just utvecklingssamtal uttrycker oro exempelvis över hur deras barn fungerar i grupp eller att de inte äter med bestick. Vårdnadshavares erfarenhet hemma är ofta något annat, ett exempel jag fick berättat för mig av Diana var att vårdnadshavare sa att deras barn bet sina syskon eller kanske åt med fingrarna. Även här nämns språket. Att vårdnadshavare uttrycker oro över att deras barn inte pratar eller pratar på ett visst sätt med antal ord. Förskollärarna kan då med hjälp av film och bilder (be!) visa att barnet inte alls är på samma sätt på förskolan utan att de på förskolan äter med bestick, fungerar i grupp utan att bitas och sätter ihop ord och pratar. Filmklippen som visas beskrivs vara ganska korta och snabba, eftersom barnen inte har så utvecklat talspråk och ännu inte använder sig av långa meningar, Diana säger

- Det kan vi fånga på film, och det blir så här snabba klipp. Det här fångade vi idag... så vi har ju sådana mappar vi kan visa.

På den avdelningen Diana arbetar på går något barn som är äldre, runt 4 år uppfattar jag det som. Diana berättar att hon tycker att det är lättare att välja ut vad man ska prata om på ett utvecklingssamtal med barnet som är fyra år än barn som är yngre. Detta eftersom man kan samtala och fråga fyraåringen vad denne vill att man ska prata med deras vårdnadshavare om. Detta upplevs som svårare med en de yngre barnen.

- De äldre barnen är ju lättare, eller bli ju lättare för dom kan man ju prata med, vad ska jag ta med mig när jag ska träffa mamma och pappa nu då. Vad är det du vill att jag kan berätta? Du ska berätta att jag kan balansera på stocken här ute och jag behöver inte hålla någon av er. Men då sätter jag det, då får jag skriva det under motorik då kan du det: Så dom kan ju själva lägga nivån på vad de vill att jag berättar, så man har dialoger på ett annat sätt. Visa bilder i mappen, Nej, den bilden får du inte visa! Oj- då tar vi bort dom. Det är ju svårt att ställa dom frågorna till 1-2 åringar. Alltså där bestämmer ju vi, tyvärr.

Diana berättar även om en händelse där hon och hennes kollegor rensade bland papper. De upptäckte då mallar som de inte kände igen. Det visade sig att en tidigare kollega inte använt sig av i förväg överenskomna mallar vid genomförande av utvecklingssamtal. Den före detta kollegan hade istället använt sig av en egen. Mallen som användes av den före detta kollegan bestod, som jag förstod det av cirklar med prickar i, prickarna skulle symbolisera ögon. Det skulle sedan fyllas i en mun, munnen skulle symbolisera glad, neutral och ledset barn. Om det är en sådan mall som jag tror det är känner jag till den och även jag har använt mig av den. Diana resonerar kring användandet av den mallen och ser det som problematiskt ur perspektivet att den före detta kollegan hade beskrivit ett barn som glad och väldigt positiv. Diana spekulerar i om den före detta kollegan såg glad och positiv som kunskap hos barnet? Att det är bra att barnet är glatt. Att det i utvecklingssamtal har talats om barns egenskaper. Diana berättar att sådant visserligen kan sägas till vårdnadshavare, att deras barn exempelvis varit väldigt glad under dagen men det är sådant som aldrig skrivs ner.

Vi talar vidare om dokumentation av barn. På den förskola Diana arbetar skickas det ut samtyckes blanketter som vårdnadshavare genom att kryssa i en ruta ger samtycke till deras barn dokumenteras på förskolan. Diana säger att nästan alla vårdnadshavare har gett samtycke och godkänt all slags dokumentation men av samtalets fortsättning verkar det för mig som om att Diana med dokumentation i första hand talar om är fotografi och filmning. Som en följd av detta kommer vi att samtala om källkritik och upphovsrätt. Vid fotografering berättar Diana att den som tar bilden är den som äger bilden eftersom det är denne som är upphovsman. I samband med detta kommer vi att samtala om en skrivning i svensk förskolas läroplan om barns rätt till integritet vid dokumentation. I samband med detta berättar Diana att de är lyhörda och försöker lyssna till det barnen kommunicerar angående om de vill vara med på foto trots att barnets vårdnadshavare kanske redan godkänt deltagandet. Diana säger:

- För vi lyssnar ju till barnet och vi tänker ju utifrån barnet.

Ni har nu tagit del av tre olika narrativer och en beskrivning av en mall, dessa utgör studiens analys. Under nästa rubrik kommer förs en diskussion kring delar av analysen i relation till studiens syfte, frågor och intentioner. I diskussionen kommer även berättelsen från inledningen *Min berättelse* vilken jag tidigare beskrivit som en autobiografisk berättelse flätas samman med övriga narrativer och beskrivningen av mallen.

6.0 Diskussion- av förskollärares handlingsutrymme för att uppträda som vittne till ett och tvåringars kunskapande

Intresset, inspirationen och drivkraften till denna studie har som jag redan i inledningen berättat vuxit fram ur en erfarenhet där jag och mina förskollärarkollegor brottades med svårigheten att ta tillvara på barns intressen i relation till hur vi uppfattade läroplanens skrivningar och i förhållande till det även vårt uppdrag att formulera oss om barns kunskapande. I denna skärningspunkt, mellan etik och epistemologi finns studiens fokus. Begrepp som fokuseras i studien är kunskapspraktik och epistemisk orättvisa. Epistemisk orättvisa som av Miranda Fricker delas in i två olika typer orättvisa, tolkningsorättvisa och vittnesorättvisa. En annan stor inspirationskälla har varit Janusz Korczak där hans syn och klokskap om barns rättigheter har varit en värdefull kompass genom hela processen det inneburit att konstruera och formulera denna studie. I studien har berättelser om barns kunskapande använts, dels min egen berättelse dels berättelser från förskollärare som arbetar med förskolans yngsta barn, fokus har då varit barns kunskapande i utvecklingssamtal. Med hjälp av Frickers begrepp har berättelserna sedan tolkats till narrativer utifrån följande två frågeställningar, *Hur framträder förskollärares berättelser om barns kunskapande i institutionella samtal? Samt Vilka berättelser om barns kunskapande är möjliga för förskollärare att vittna om med ett politiskt dokument som lins?* Lika givande som det varit att använda sig av både Fricker och Korczak, lika utmanande har det stundtals varit. Detta känner jag att jag behöver och vill säga något om framför allt i förhållande till *jag vet inte*. Fricker menar ju att det att inte veta kan drabba någon i dess roll som kunskapssubjekt och att den som inget vet kan drabbas av epistemisk orättvisa. Korczak å andra sidan menar att man bör omfamna, lära sig förstå och älska det detta underbara och kreativa ”jag vet inte”. Detta kan ses som motsägelsefullt och jag har haft svårt att komma underfund med hur jag ska förhålla mig till denna motsägelsefullhet. Men som jag förstår Korczak handlar det om att våga vara i det svåra vilket innebär att vara i sina egna tankar, detta eftersom nya tankar ges möjlighet att komma ur det svåra. Under denna rubrik förväntas jag diskutera vad som framkommit i analysen och det är svårt att leverera konkreta resultat och svar och återigen hamnar jag i jag vet inte. Jag vet inte vad jag skriva, jag vet inte om jag har jag tolkat rätt, jag vet inte om det verkligen var det deltagarna i studien menade när de sa..... tänk om de menade något annat, jag vet inte om de förstod min fråga? Dessa jag vet inte kan sammanfattas i tvivel och rädsla för att tolka och skriva fel. Detta trots att studien är kritisk och att kritiska studier som jag tidigare skrivit kännetecknas av en tolkande ansats där det finns ett intresse för att kritiskt

ifrågasätta den realiserade sociala verkligheten (Fraser, 2012). Så här har jag hållit på att tvivla, tills jag en dag läste i en tidningskrönika som gjorde mig gjorde mig påmind om att ”En av de viktigaste dygderna nu, och alltid, är att i vissa lägen acceptera att det finns saker som vi helt enkelt inte kan veta” (Greider, 2020). Kopplar jag samman detta med vad Korczak skrev, om att det är viktigt att ta tillvara på det som är, att ta tillvara på varje ögonblick inser jag än en gång att jag behöver ha en tillit till det som varit, det som är och att visa tillit till mig själv att förvalta det etiska ansvaret det innebär att genomföra en studie. Ansvaret handlar dels om ögonblicken som var, dels mot personerna som delade sina berättelser med mig. Det både har varit och är en process för mig att komma till insikt om att alternativet kanske skulle innebära att än en gång inte orka stå i *jag inte vet* och att än en gång mista tilliten till mig själv. Så kan jag inte fortsätta! Så vill jag inte fortsätta! Jag kommer nu att diskutera vad som framkommit i min analys, med ett försök att visa tillit till mig själv, att bara jag kan göra det på mitt sätt. Detta görs med en förhoppning att du som läsare snarare ska se det som diskuteras som möjliga vägar att tänka vidare med och kring än som korrekta svar och resultat.

Ni har hitintills tagit del av tre narrativer beskrivna var för sig och jag kommer nu försöka föra delar av dem samman för att diskutera dem i förhållande till de olika delar studien innehåller. Diskuteras i förhållande till detta görs även mallen från Barnhälsovården.

Två typer av berättelser framträder, dels de som jag väljer att benämna *officiella* berättelser dels de som jag kommer att benämna *inofficiella berättelser*. Centralt i dessa berättelser kommer mallar att vara. Mallar inte var något som efterfrågades i de två frågeområden jag förberett innan genomförandet av intervjuerna men är något som ändå kom att få stort fokus i mötena med förskollärarna. Jag kommer först att skriva fram de officiella berättelserna för att sedan gå över till de inofficiella berättelserna.

6.1 De officiella berättelserna

Enligt skollagen ska barnets utveckling och lärande informeras om vid ett utvecklingsamtal, vad som informeras om ska ske i relation till de nationella målen. Vid utvecklingsamtal behövs det alltså göras en värdering av barns kunskap, en värdering som innefattar att förskolläraren måste göra val, val om vilken kunskap som ska redovisas. I narrativen beskrivs att förskollärarna som en del av förberedelsen inför samtalen ökar dokumentationen av barnet som det ska samtalas om. En del av dokumentationsarbetet innefattar mallar, utformade av andra, såsom rektor eller barnhälsovård, mallar som förskollärare ska fylla i. Förskollärarna

verkar ha blandade känslor inför mallarna, det både uttrycks att de är gräsliga, att ”man inte är riktigt överens med dem”, att frågorna i dem är svåra att svara på, men även att det är skönt med en mall, detta för att alla samtal ska ses som likvärdiga för barn och vårdnadshavare. Mallarna framstår dels som en börda, dels som ett stöd. När det uttrycks att det är svårt att svara på frågorna mallen efterfrågar får det mig att fundera över vad som ligger i förväntningen om att ge ett svar. Vad innebär det egentligen att svara på en fråga? Kan det ses som det samma som att avlägga ett vittnesmål? Om förskollärarna istället för att tänka att ett svar ska ges och istället ser rubrikerna och frågorna som rubriker och frågor att kring och med. Kanske kan mallarna då bli mindre laddade? Kanske inte.

Liksom studier av Gars (2006) och Markström och Simonsson (2013b) framstår det som en viktig del av planeringen inför ett utvecklingssamtal var att arbetslaget gick igenom barnen för att formulera och vittna om gemensam bild av barnet. Det blir då tydligt att den gemensamma bilden av barnet styr förskollärarnas handlingsutrymme och blick och ger en tydlig riktning kring vilken kunskap som ska förberedas att samtala om. Kanske kan det förstås som att det i detta sammanhang kan förstås om att det skapas en lokal kunskapspraktik (Fricker, 2018). Som en del av planeringen och för att ge stöd åt det som planeras att samtala om vid utvecklingssamtal använder sig förskollärarna av dokumentationer. Dessa består vanligtvis av film eller foto och knyter an till de rubriker och frågor som anges i mallarna. Vallberg Roth (2014) menar att när något genom dokumentation registreras kan det ges karaktären av att visa eller bevisa något som kan framstå som sanning. Film och foto verkar vara det vittnesmål som förskollärarna anser är mest ”trovärdiga” och mest legitima som bevis. Som en paradox i sammanhanget kan ses att det innehåll från mallen som uttrycks som gräsligt, som man inte vill prata om, är det som filmas för att visas upp. Förskollärarna uttrycker alltså en värdering av vilken kunskap som vill man vill dokumentera och redovisa medan det framstår som om att det som faktiskt om kommer att dokumenteras och redovisas blir något annat.

Förskollärares egna berättelser, grundade på egna erfarenheter tillsammans med barnen förefaller inte vara tillräckliga om de inte fångats på film eller foto. Det förefaller även som om att man är mer än en förskollärare som delar en händelse eller uppmärksammar något som barnen samt att det dessutom finns bevis för detta i form av film eller foto ökar trovärdigheten på berättelsen. Detta gör att jag ställer mig frågan vad en berättelse om barns kunskapande utan visuellt bevis är värt och vad är det som gör att förskollärare men lång utbildning och många år i yrket inte litar på sig själv? Detta kan som jag ser det höra samman med

förskollärares tillit och tro på sig själv och sina erfarenheter. Till skillnad mot vad Tillitsdelegationen (SOU 2018:47) utredning visar upplevde jag inte att förskollärarna som vart intervjuade som rädda för att göra fel utan snarare som om att det hos dem fanns en önskan om att göra rätt. Kanske är det samma sak? Men rätt det här fallet handlade som jag tolkar det om att förhålla sig till föreställningen om vad som förväntas av en förskollärare som anställd av en arbetsgivare och som sätter ramar för hur deras arbete ska utföras. Ramar som kan innebar att fylla i mallar.

Utöver plikten att fylla i mallar fanns även kunskap om vad som är reglerat med upphovsrätt och hur bilder får, kan och ska användas, och hjälper förskollärarna att hitta en riktning gällande hur fotografi och film kan, får och bör användas i förskolan. I relation till detta är finns något som dröjer sig kvar hos mig. Jag kan inte låta bli att fundera över den skriftliga dokumentation som görs utifrån fördefinierade kategorier i mallar. Hur ses det på upphovsmannaskap och ”ägandet” av dessa dokumentationer? I dokumentation som inte tydligt regleras av lagar som upphovsrätten. Vad är det som styr vad som skrivs och inte skrivs i dessa situationer och hur lyssnas det till och tänks utifrån barnet vid dessa tillfällen? Som jag tidigare nämnde uttryckte förskollärarna blandade känslor om mallarna, en sak tycks dock tydlig och det är att det finns en osäkerhet kring vad som vad som ska fyllas i under varje rubrik. Kring mallarna finns inga tydliga regler och lagar att förhålla sig till där det tydligt går att läsa om vad som är rätt och vad som är fel. I förhållande till att fylla i dessa handlar det mer om att förskollärare tvingas göra tolkningar och jag återvänder till frågan hur det står till med förskollärares tillit och tro på sig själv och sina erfarenheter. I förskollärarnas berättelser finns exempel på vittnesmål där det å ena sidan kan förstås som att det inte finns själv tillit medan det å andra sidan det kan förstås handla om en brist på språk, ett språk för att på ett legitimt sätt kunna uttrycka sig och på sätt bevisa att det man formulerar ses och värderas som sant i ”andras ögon”. Ett exempel som får mig att tänka i dessa termer är när Diana uttrycker att hon inte vet hur hon ska kunna säga om ett barn trivs eller inte eftersom de yngsta barnen inte alltid kan uttrycka det med ord. Ytterligare ett exempel kan min berättelse om håls ses, där jag och mina kollegor inte begrepp kände att vi kunde uttrycka och formulera vad vilka kunskaper barnen kunde i framtiden om vi fortsatte arbetet med hål. När Fricker utvecklade begreppet tolkningsorättvisa funderade hon just på vilka begrepp människor har för att uttrycka och sätta ord på erfarenheter de haft. Det blev då tydligt för henne att grupper ibland saknar gemensamma begrepp för att kunna berätta om deras upplevelser (Mogensen, 2018). Vid första anblick kan det se ut som om att berättelserna ovan

kan ses som ett vittnesmål för tolkningsrättvisa, att förskollärarna saknade begrepp för att formulera sig kring de erfarenheter man hade. Ju mer jag tänker på saken desto fler nyanser framträder. Jag och mina kollegor visste att hålen var viktiga för barnen, ja, inte bara för barnen utan för oss alla på avdelningen. Kanske är det även så att Diana visst vet när barn som hon delar stora delar av sin dag med trivs på avdelningen. Kanske är det så att vissa berättelser inte ges handlingsutrymme att berätta om utifrån mallar och dess rubriker? Kanske är det även så att förskollärares föreställningar kring hur man svarar på frågor och förhåller sig till mallar reducerar handlingsutrymmet för att vittna om barns kunskapande? Som jag ser det behöver det alltså inte automatiskt innebära att förskollärarna inte kan berätta om barns kunskapande och trivsel utan det tycks snarare innebära att handlingsutrymmet för vad av barns kunskapande det möjligt att vittna om i med ett politiskt dokument som lins begränsas. Detta pekar mot att mallen och dess rubriker styr det sätt det är möjligt att tala om barns kunskap och att vissa kunskaper, de som omnämns i mallarna ges företräde framför andra. Frickers (2018) använder sig även av begreppet *vittnesrättvisa*, vilket inträffar när en talare vittnar eller berättar om något som denne har varit med om men att den inte blir trodd eftersom fördomar hos den som ska ta emot vittnesmålet gör att talaren inte blir trodd. I relation till det funderar jag på om mallar kan ses bjuda in till att vittnesrättvisa riskerar att begås? Om vi antar att förskollärarna ses som de som ska vittna om barns kunskapande och att detta vittnesmål ska avläggas genom fastställda kategorier som är bestämda av någon annan pekar deltagarnas berättelser på att det finns risker med just detta. En risk som innebär dels som jag tidigare skrev att mallarna bjuder in till att en viss typ av kunskap ges företräde framför andra, dels att det i förläningen påverkar och befäster samhällets bild av de yngsta barnen. Korzcak (1929/2002) ord hjälper till att sätta ord på vad som kan förstås hända: ”Fjättrad av misstrogen kontroll måste han balansera mellan någon annans anvisningar och sin egen syn på saken, mellan yttre krav och sin egen sinnesfrid och bekvämlighet” (s. 33–34). Det kan ses som en balansgång, där förskollärares ansvar kan förstås i plural, att förhålla sig till mallen snarare än att slaviskt följa den. En annan risk är att förskolan ses som en beställarorganisation, där förskollärarna är de som ska utföra det som beställs antingen av politiker som genom mallen efterfrågar vissa svar eller beställningar av vårdnadshavare som vill att förskollärare ska agera vittna om det som vårdnadshavare vill att det vittnas om, exempelvis språk eller socialt samspel med andra.

Det är något i det jag ovan diskuterat som gör att jag ser att förskollärarna tyngs av något, i relation till detta har begreppet bevis-börda kommit att bli ett begrepp som vuxit fram och

som jag nedan kommer att diskutera. Utöver ett viktigt bidrag till diskussionen ska det även ses som ett försök och bidrag till det Alvesson och Kärreman (2011) skriver om teoriutveckling i pedagogisk forskning.

6.1.1 Bevis-börda⁷

Mogensen (2018) menar att vittna enligt Fricker ska ses i ett vitt perspektiv, att det handlar om alla de gånger kunskap hämtas från någon annan. För mig handlar det om att kunna bevisa något. I relation till vittnesorättvisan och vad Vallberg Roth skriver om dokumentation som för att *bevisa* något har begreppet *bevis-börda* vuxit fram. Det är som jag förstår inte ett begrepp som Fricker använder utan som sagt något som vuxit fram hos mig som ett tillägg och som sätter ord på en känsla jag tycker framträder. Detta eftersom mallar och dokumentationer kan ses användas för att bevisa något, där det finns en förväntan om att förskollärare ska vittna om barns kunskapande. Ett vittnesmål som någon ska stå som ansvarig för, gärna hela arbetslaget eller som i mallen från Barnhälsovården där det krävs en underskrift som intyg och försäkran över att det som formuleras är... sant? Men hur vet man vad som är sant? För vems ska det vara sant? Som jag förstår det vittnar vissa av studiens berättelser om att det inte veta upplevs som en börda, en börda som får konsekvenser som bland annat innebär att konstruera bevis som man tror är giltiga utifrån rubrikerna i mallarna. Rubriker som man inte är helt bekväm med. Underskriften ska göras av förskolläraren, trots att det i mallen uttrycks att vårdnadshavare och tillsammans med förskolepersonal ska fylla i formuläret. Kanske stämmer fortfarande det som Korczak formulerade redan 1929, nämligen ”I regel litar man inte på moderns omdöme. Hon anses vara partisk och inkompetent. Det anses bättre att lita på erfarna människor, lärares och experters åsikter om när ett visst barn behöver särskild förståelse” (Korczak, 1929/2002, s. 33–34). Vittnesmålet, vems det nu är, förskollärares eller vårdnadshavarens? ska dessutom formuleras skriftligt och begränsas genom att få plats på fem handskrivna rader. När samtalet mellan vårdnadshavare och personal på Barnhälsovården är genomfört behåller vårdnadshavaren den ifyllda mallen. Kanske som ett bevis eller garanti för att ens barn är på ett visst sätt och att eventuella avvikelser hos barnet kommer att följas upp och åtgärdas. Ansvaret för detta, det är det förskollärares? (Vladic, Simonsson och Markström, 2017)

⁷ Enligt <https://lagen.nu/begrepp/Bevisb%C3%B6rda> är bevisbörda är ett juridiskt begrepp... regel som innebär att den som påstår något har bevisbördan för sitt påstående. Den som yrkar något måste med andra ord styrka sitt yrkande.

I läroplanen (Skolverket, 2018) finns en skrivning om att barns förändrade kunnande ska kontinuerligt dokumenteras, detta finns det från Isabellas sida en medvetenhet om, detta görs inte kontinuerligt på den avdelning hon arbetar på utan dokumentationer görs främst vid utvecklingssamtal. Hon uttrycker att hon och hennes kollegor borde dokumentera det enskilda barnet oftare. Detta för att ha koll på hur barnen ligger till. Här tycks ett dåligt samvete finnas över att detta inte görs.

Det är mot denna bakgrund jag tycker mig se tendenser på att förskollärarna tappar det Fricker kallar för sitt intellektuella mod. Kravet på att bevisa gör något med förskollärarna och Frickers tankar kommer till användning och hjälper till att ge perspektiv på saken. Fricker betraktar orättvisa som ett normaltillstånd och att det i sig inte behöver ses som vare sig positivt eller negativt. Länkar jag ihop det med bevis-bördan förskollärare i dessa situationer kan känna kan det som jag förstår det skada berättarens i dennes roll som kunskapssubjekt. Detta eftersom den blir utestängd från en gemenskap av epistemisk tillit vilket i sin tur kan leda till att berättaren ger intryck av att vara osäker i sitt omdöme. När Fricker (2018) skriver ”Den som får sin trovärdighet orättvist bedömd kan tappa tron på sin egen övertygelse eller sina skäl för den, och därmed inte längre uppfylla villkoren för att veta något” (s.73). Som jag ser det kan det förstås som om att epistemisk orättvisa begås i dubbelt, det är som om att två berättelser som pågår parallellt, som en konsekvens av varandra. Den primära berättelsen handlar om förskollärarna, som utsätts för epistemisk orättvisa eftersom mallarna och dess rubriker begränsar deras handlingsutrymme att vittna. Som jag ser det kan det förstås som att mallarna bjuder in till att epistemisk orättvisa kan begås. Som en konsekvens av detta framträder en sekundär berättelse, där barn är de som drabbas av epistemisk orättvisa. En berättelse som vittnar om att barnen också drabbas av epistemisk orättvisa är min berättelse från inledningen, där barnens intresse för att utforska håll åsidosattes för att istället arbeta med fåglar. Kanske går det att förstås som att jag och mina kollegor utmanades av rektor som menade att hållbar framtid hade med natur att göra. Istället för att stå upp för något vi alla, både barn och förskollärare kände var meningsfullt för oss, gick vi från att utforska håll till att arbeta med fåglar. På ett liknande sätt vittnar förskollärarnas berättelser om ett fortsatt användande av mallarna, trots invändningarna mot dem. Isabella som däremot uttrycker att mallen är bra, eftersom samtalen då blir likvärdiga, för att i nästa stund berätta att hon och kollegorna på avdelningen har uppmärksammat att samtalen för barn i tvåårsåldern tycks bli snarlika, detta trots att det uttrycks en medvetenhet om att barn är olika. Det är något som Isabella återkommer till, att hon är medveten om att barn är olika, men ändå blir alla samtal

för barn i ett- och tvåårsåldern så lika. Intressant i förhållande till detta är det som står i Skolverkets (2017) allmänna råd om utvecklingssamtal, att barnet inte ska jämföras med andra än sig själv eller fastställda normer. I detta finns något som dröjer sig kvar, jag tolkar det som att det finns något dubbelt här och återkommer till att fundera över hennes känsla och tillit till sig själv. När ens tankar utmanas och tilliten till en själv är osäker kan det förstås som att något händer med ens intellektuella mod, det brister (Fricker, 2018). När det sker är såklart svårt att veta eller slå fast, men kanske kan det yttra sig som jag ovan beskrivit, när man frångår håll till förmån för fåglar och att mallar används trots att det är något i en som ”skaver”? Jag tänker att detta kan ha med känslor att göra. Och även etik. Ramírez (2001) beskriver tillit som en inre känsla som inte går att observera, men som en inre kompass som hjälper till att ta ställning för eller emot något. Som jag ser det har förskollärarna en känsla, en kompass som pekar ut en riktning en etisk riktning. Denna riktning baseras på erfarenheter av det som varit och det som är just nu. Att vittna utan giltiga bevis, med en känsla som baseras på erfarenheter och som är svår att dokumentera och formulera gör som jag ser det att förskollärarna handlingsutrymme begränsas. Känslor erkänns nämligen inte i moderna samhällen utan trycks bort (Starrin, 2001). Återigen kan kravet på bevis ses och kännas som en börda, en bevis-börda.

För mig verkar det som om mallen från Barnhälsovården inte bara styr förskollärarens blickar utan även vårdnadshavarnas. Det faktum att punkt tre i mallen från Barnhälsovården handlar om språk och kommunikation och att Diana berättar om att språk är ett stort område i kommunen och särskilt ska synliggöras i förskolornas systematiska kvalitetsarbete är något jag kommit att fundera kring. Speciellt i relation till att det är just ett och tvååringars språk som det verkar som om att många vårdnadshavare hade tankar, frågor och framförallt oro kring är något jag funderar kring. Tänker man på det i förhållande till det Vlastic, Simonsson och Markström (2017) skriver, om att vårdnadshavare har stor tillit till förskollärare och att det de vittnar om, finns det som jag ser det en risk med att blickarna barn ses med färgas av redan fastställda bilder i våra huvuden. Bilder som är svåra att förändra och berättelserna om barnen riskerar att bli lika istället för unika.

När jag talar om den sekundära berättelsen, att den epistemiska orättvisan även drabbar barnen tänker jag den stora risken med detta är att barns tankar och idéer om den gemensamma världen riskeras att gås miste om, kunskaper som är viktiga i kunskapspraktiker som vi alla delar och konstruerar för att få en vidare syn på och som kan bidra till att vi

uppmärksammas på fler nyanser och perspektiv. Dahlberg, Pence och Moss (2013) skriver om att barn ibland ses som kunskapsreproducenter vilket kan förstås som att barn ses som objekt vilka ska fyllas med fördefinierad, säker kunskap. I detta sätt att se på barn ges privilegierade auktoritära röster som ses ha de rätta svaren företräde före alternativa sätt att se på saker. Det finns därmed en risk för att barns handlingsutrymme att bli aktörer och kunskapsproducenter i sin egen kunskapspraktik reduceras.

Jag har nu diskuterat det jag kallar officiella berättelser, i dessa är förskolläraarnas utrymme att vittna om barns kunskapande begränsat och berättelserna präglas och styrs av mallar, rubrikerna i dem samt en föreställning om vad förskollärares ansvar innebär, ett ansvar som inte alltid blir utsatt för kritisk reflektion. Utöver dessa berättelser framträder även andra, det är de jag kallar inofficiella, dessa kommer att diskuteras under rubriken nedan.

6.2 Inofficiella berättelser

I konstruktionen av vår gemensamma värld ses samtliga berättelser i studien styrda av något, skapade ur en historia som präglas av maktsymmetrier. Det tycks ändå som om att det jag kallar inofficiella berättelserna präglas av ett annat handlingsutrymme än de officiella berättelserna, vilket här innebär att andra vittnesmål och om barns kunskapande framträder. I dessa berättelser tycks de känslor och erfarenheter som under föregående rubrik beskrevs inte gavs utrymme, i de inofficiella berättelserna ges utrymme. Om de officiella berättelserna präglas av det Biesta beskriver som individualitet och icke relationella framträder det i de inofficiella berättelserna andra och fler nyanser om barn. Det talas om barn i plural, det talas alltså inte bara om det enskilda barnet utan om barn i grupp med andra, barn som befinner sig i ett sammanhang i relation till sin omgivning.

Maggan uttrycker exempelvis att hon när hon ska genomföra ett utvecklingssamtal brukar säga till vårdnadshavare att de ska lägga mallen till åtsidan för att de nu ska prata om ”*ditt barn*”. Det är något som spännande som framträder här och jag funderar över vilket barn det går att samtala kring med en mall som utgångspunkt eller om barnet i en mall blir det Löfdahl (2014) skulle benämna som en fabrikation. En konstruktion av ett barn som inte fullt representerar barnet men som lätt att ryms i en mall.

Barnet som det i de inofficiella berättelserna, verkar finnas en vilja att samtala om vid utvecklingssamtal och kanske till viss del även samtalas om verkar vara barnet i ett sammanhang, i en vardag på förskolan en vardag som delas med andra och i dessa

sammanhang. Det intressanta här är att det i dessa berättelser inte framstår som om att det finns någon större osäkerhet i vittnesmålet om barns kunskapande.

Isabella berättar om vad de på avdelningen hon arbetar på jobbar med när det gäller deras projekt, och i de berättelserna framträder fler kunskapsformer än de som ryms i styrdokumentet (Skolverket, 2018). Hon beskriver att de ett och tvååringar hon delar vardagen med har fantasi som yttrar sig genom att de förvandlar legobitar och magneter till fåglar. I samband med detta görs fågellåten som förskollärarna vet är just fågellåten och ingen annan kommunikation. Som jag ser det så vet förskollärarna att det är fågellåten just eftersom de, barn och vuxna tillsammans skapat en lokal kultur, en kultur med flera olika komponenter, där material, relationer och en närhet är centrala. En kultur som inte nödvändigtvis enkelt går att redovisa mallar som politiker, kommuner, rektorer och Barnhälsovård bestämt utformningen på.

I de inofficiella berättelserna ryms flera kunskapsformer, fakta, förmåga blandas med fantasi, förundran och förståelse. Ur berättelsen från inledningen ses exempelvis en förundran för hål samtidigt som barnen när de fyller igen hål eller stoppar saker igenom hål kan få en förståelse för tyngdlagen. Diana resonerar om vad trygghet kan innebära och frågar sig om det verkligen går att utvärdera. Hon tycks ändå ha idéer (baserat på erfarenhet?) om att trygghet kan handla om både gosedjur och även kompisar. När Isabella pratar om barn och naturvetenskap säger hon att barn tar sig an skogen genom att undersöka den genom att lukta och smaka på vad som finns där samt att det pågår ett undersökande där barn tittar växtlighet och småkryp. Detta knyter jag an till Gustavssons (2002) sätt att förstå förundran, att barnen förundras, att barnen på Isabellas avdelning förundras över skogen och vad den har att erbjuda.

I samband med epistemisk orättvisa talar Fricker om att en talare inte blir trodd eller inte kan uttrycka sig så att andra förstår. Men vem är talaren i denna studie? När jag började läsa Fricker var det till en början självklart för mig att talaren syftade till barnen. Barnen vars uttryck och sätt att kommunicera är beroende av vuxna som ser, hör och gör något med det som berättas. Men allt eftersom har bilden av att ytterligare talare kommit att träda fram. Det var i samband med att jag fick syn på de inofficiella berättelserna som jag även såg att det var möjligt att se förskolläraren som talare. Berättelserna kan alltså ses vittna om att det finns olika talare och olika berättelser. Det finns berättelser som inte är strikt präglade av mallar, dessa berättas uppenbarligen och i dessa har förskollärare i sin roll som talare ett språk som gör att de kan berättas. De inofficiella berättelserna kan förstås vittna om att förskollärarna visst både förstår barns uttryck och att dessa tas på allvar och frågan är bara i vilka forum eller

i vilka sammanhang det är möjligt för berättelserna att bli synliggjorda. Jag funderar över om det ens är möjligt att synliggöra berättelser av inofficiell karaktär genom vissa av de mallar som används eller i de inspektioner Skolinspektionen gör och har som utgångspunkt när de i sina rapporter skriver om barn går som riskerar att gå miste om kunskap. En bild som framträder är att förskolläraren i sin roll som talare inte blir inte trodd (eller tror inte på sig själv?) eftersom de inte känner att de ord som de använder ses som giltiga nog att formulera det de upplever tillsammans med barnen.

7.0 Sammanfattning- dåtid, nutid, framtid- en början utan start och utan slut...

Det har blivit dags att summera denna studie och jag återkommer till det här med tid och tänker mig blicka bakåt, säga något om här och nu, för att sedan tänka om något som kanske komma skall.

7.1 Dåtid

När jag först läste Fricker och hennes sätt att se på hur man som kunskapssubjekt kränks genom att utsättas för epistemisk orättvisa tvivlade jag på giltigheten i att sätta dessa tankar i relation till de yngsta barnen i förskolan. Jag frågade om det var möjligt att kränka små barn på det sätt Fricker beskriver och redan där inser jag att jag likt alla andra i denna värld har fördomar. Som hjälp att reflektera över mina fördomar har som sagt Korczak kommit att bli min kritiska vän och har hjälpt till att påminna mig om att när frågor om epistemologi diskuteras och funderas kring måste alltid, alltid det etiska perspektivet finnas med. Det är frestande att rangordna dem, ge ett svar, hävda att etiken alltid måste gå före epistemologin men riktigt så enkelt tror jag inte att det är. Fraser (2004) jämförde de som arbetar med narrativer med kockyrket och såg det som en konstform. Att kocken har ett recept men att det inte behövs följas till punkt och pricka utan att receptet och dess ingredienser kan ses som en inspiration. På ett liknande sätt tror jag att man kan och bör tänka även här om epistemologi och etik, att de båda är viktiga ingredienser men hur mycket av varje, i vilken ordning eller när de kommer att användas kommer att variera från situation till situation.

Korczaks och hans texter var för mig innan denna studie påbörjades tämligen okänd men han och hans sätt att se på och skriva om barn har ingett mod, tillit och kunskap till mig att inse att Frickers radikala (Murriss, 2013) syn och sätt att se på orättvisa och kränkning av kunskapssubjektet kan tillämpas även på yngre barn i förskolan. Det har kommit att bli min övertygelse att både Fricker och Korczaks är två personer vars tankar kan användas som ett (av flera?!) verktyg att få syn på nyanser och nya perspektiv när det gäller barns kunskapande När Löfgren (2015) i en projektbeskrivning beskriver att hon med hjälp av begrepp från Fricker ämnar att undersöka det stöd och service personer med intellektuell funktionsnedsättning kan få skriver hon i bakgrunden att ”minoritetsgrupper hävdar att de inte blir lyssnade på, att deras erfarenheter förminskas eller inte betraktas som trovärdiga”. Jag tänker då att de minoritetsgrupper Löfgren hänvisar till ändå är medvetna om och på något sätt kan uttrycka med ord att de blir orättvist behandlade. Gällande de yngsta barnen så menar

jag att ett extra ansvar vilar på de vuxna, förskollärare och andra yrkeskategorier som varje dag finns i barns närhet, att lyssna och vara känslig för det barns uttryck berättar. Ett annat av Frickers begrepp som jag kommit att se som värdefullt för personer som verkar i förskolan är *vittnesrättvisa*. Detta beskrivs som en dygd, en dygd att alltid utmana de egna fördomarna. Detta är ett arbete som ständigt måste arbetas med. Jag har dock kommit att fundera över vad som är ens egna fördomar och vad som är andras fördomar och om de ens går eller ska separeras? Svaret på den frågan är nog återigen jag vet inte och jag tror nog att det viktigaste är att konstatera fördomar behöver utmanas. I förhållande till vad delar av studiens analys pekar mot kan en fråga sig om det räcker utmana fördomar eller om det är så att den sociala makten är så stark så även om fördomar utmanas kan man då stå emot de krafter som den sociala makten bär med sig med vad det exempelvis innebär av att redovisa en bevis-börda. Oavsett om det är på det sätt som jag funderar kring är det dock min övertygelse om att vittnesrättvisa och den innebörd Fricker lägger i begreppet är ett begrepp som är viktigt att ständigt arbeta med speciellt i arbetet med förskolans yngsta barn, detta eftersom det är en grupp många har en relation till, en relation som inte alltid blir utsatt för kritisk reflektion kring (Johannesen och Sandvik, 2009).

7.2 Nutid

Att skriva en master har inneburit att en massa val har behövts göras. Många av valen som har gjorts har föranletts av frågor som jag kopplar till etik. Detta har bland annat visat sig i samband med att mallen från Barnhälsovården kom att bli så intressant att jag såg det som viktigt att inkludera som en del av konstruktionen av studiens empiriska material. Att inkludera den som bilaga skulle innebära att det väldigt tydligt framgick vilken Region som talas om samtidigt som det helt bortse från och inte inkludera det inte kändes som ett val. Mallen från Barnhälsovården är viktig. Här har jag tvingats göra val vägleda av hur jag ser på de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002) i relation till min studie. Av de forskningsetiska principerna framgår att forskning är viktigt för både individer och samhälle, samtidigt som det finns det krav på deltagares konfidentialitet. Frågor som jag tagit ställning till har varit om det i förhållande till de forskningsetiska principerna är möjligt att skriva fram vad studiens deltagare berättade om mallen utan att utan det strider mot konfidentialtetskravet. Kan jag ha med mallen från Barnhälsovården som bilaga? Valet blev som redan framgått att deltagarnas berättelser kom att skrivas fram och att en beskrivning av mallen har gjorts istället för att ta med som bilaga. Bakgrunden till beslutet grundar sig i två saker, dels tänker jag att deltagarnas berättelser är viktiga, de behöver nås ut till fler, detta

eftersom jag ser berättelserna som viktiga bidrag för både individer och samhälle. Det andra övervägandet kan härledas till studien placeras som kritisk, vilket jag förstår innebär att intresset ligger i att förstå politikens roll i vardagen och att det därför är viktigt att med en kritisk blick få syn på, synliggöra och ifrågasätta förgivettagna sanningar. Alvesson och Sköldberg (2017) skriver att samhällsvetenskaplig forskning ska verka för frigörelse utan att erbjuda en exakt formel för hur detta ska göras. En kritisk studie innebär att ifrågasätta den realiserade sociala verkligheten vilken ses skapad utifrån en historia och präglas av maktsymmetrier och särintressen gör att vissa. Det vanskliga utifrån det här kan bli, genom att titta på och synliggöra maktsymmetrier, vilket i denna studie innebär att systemet och mallarna skrivs fram som problematiska så riskerar synen på barnen och förskollärarna att romantiseras. Nya stereotyper och bilder i våra huvud riskerar att skapas (Fricker, 2018) bilder som påverkar vårt omdöme, bilder som säger att förskollärare och barn är de goda och systemet det onda. Som dikotomier, varandras motsatser, utan nyanser eller något däremellan. Mallarna kan även ses som en dokumentationsform som är nödvändig för att skapa och behålla en struktur och ordning i ett samhälles komplexa villkor (Vallberg Roth, 2014) och kanske ligger det något i det Isabella säger, att mallar även kan ses som viktiga utifrån ett likvärdighetsperspektiv. Biesta (2019) skriver om att göra motstånd och här menar jag att förskollärare har en möjlighet men också ett ansvar att göra just motstånd. Genom att inte använda sig av mallar genom att följa dem som ett recept (Fraser, 2004) utan att de kritiskt samtalar och problematiseras. Att exempelvis ställa frågor om och till mallen som knyter an till både epistemologi och etik. Frågor som handlar om vilka möjligheter mallen bjuder in till att vittna om barns många uttryck och kunskapade och inte bara några få.

Jag har tidigare nämnt och även diskuterat om det är möjlighet att agera vittne och skriva fram andras berättelser, det som skrivits om har mest handlat om intervjuerna med Maggan, Isabella, Charlotte och Diana. Så här när jag är alldeles i slutskedet av att färdigställa mastern i text har jag kommit att bli uppmärksam på en sak med Min berättelse. Jag skriver fram den som min och redogör för sammanhanget den tillkom i. Även om jag skriver fram den som min så inkluderar jag andra i den och skriver fram ett vi i den. Som en enad röst. På ett liknade sätt som de intervjuade förskollärarna i studien verkar vilja vittna om en gemensam bild av barnet. Jag undrar om jag utan att ha tänkt på det, ser min berättelse som mer trovärdig genom att applicera ett vi, och inte ett jag, genom att vi är flera som vittnar om samma sak. Skulle jag bett mina kollegor eller min rektor att skriva fram deras berättelse och syn på vad som hände den där hösten för sju år sedan hade de helt säkert sett annorlunda ut, trots att vi

alla delade situation. Viktigt i sammanhanget och som jag tidigare belyst är det som Johannesen, Larsen och Sandvik (2013) skrev att berättelser inte kan eller ska ses representera personalen, eller i detta fall mig, utan snarare användas för att belysa en komplexitet för att sätta igång tankar och samtala vidare kring.

7.3 Framtid

Mallen från Barnhälsovården är något som denna studie berört men som jag i större utsträckning än som kanske syns här ser som intressant och viktigt att diskutera och framförallt problematisera. Efter att ha hört Maggans berättelse kom den att bli så intressant att jag efter lite efterfrågningar fick jag ta del av ett exemplar. I mallen finns formuleringar som jag ställer mig frågande till, speciellt i relation till det faktum att en hel kommun har tagit beslut om att den mallen ska ligga till grund för utvecklingssamtal i förskolan för barn som är två och ett halvt år. Vad ligger till grund för ett sådant beslut när exempelvis Tillitsdelegationens utredning pekar mot att det finns behov av mindre politisk styrning till förmån för större utrymme för lokala lösningar med en större tillit till förskolläraren och dess profession.

Annat som jag är mer nyfiken på är att barnen alltså blir kallade till en *undersökning*. Av vad undrar jag? och vem utför undersökningen? Barnhälsovården efterfrågar och vill sedan veta *hur* barnet gör i olika sammanhang, *hur* barnet hoppar, *hur* barnet leker, *hur* barnet sover. Att fråga efter hur något görs ser jag som problematiskt eftersom det redan ligger några premisser där, premisser som jag ser kan handla om förhandsdefinierade förväntningar om universell utveckling och progression som exempelvis att barn som är två och ett halvt år hoppar. Men om barnet inte hoppar då? Vem blir barnet då? Det faktum att det finns en uppsjö av olika sätt att hoppa på, tas det hänsyn till? Vilka hopp accepteras och passar in i mallen? Som jag ser det så fattas det något i mallen, det fattas ett sammanhang och barns hoppande eller vad som nu efterfrågas riskerar med mallen att bli universellt och kontextlöst. Jag kan också läsa mig till att mallen är ett samarbete förskola och Barnhälsovård, detta samarbete ser jag som intressant veta mer om och frågor som jag genast frågar mig är; vem är förskola? Vem sätter premisserna för samarbetet? Hur ser samarbetet ut?

Frågorna är många, möjligheterna likaså, vem vet vad framtiden bjuder på? Inte jag. Och det känns helt okej.

Referenser

- Alnervik Karin, Alnervik Per, Wiberg Isabel, Rudolfsson Helena och Lundqvist Maria (2013). Det finns bokstäver i hela rummet- det är magiskt!” I Karin Alnervik, Harold Göthson & Birgitta Kennedy (Red.), *Ljuspunkten – barns relation till fenomenet och begreppet ljus*. (s.129-157) Liber
- Alvesson, Mats (2003). *Beyond neopositivists, romantics, and localists: A reflexive approach to interviews in organizational research*. *Academy of Management Review*, 28(1), s 13-33.
- Alvesson, Mats och Kärreman, Dan (2012). *Kreativ metod- skapa och lösa mysterier*. Liber
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber
- Biesta Gert (2015). No paradigms, no fashions, and no confessions. Why researches need to be pragmatic. I Otterstad, Ann-Marie & Reinertsen, Anne Beate, (Red.). *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s.81-102). Fagbokforlaget,
- Biesta,Gert (2019). *Undervisningens återkomst*. Natur och kultur
- Björnstad Elisabeth & Pramling Samuelsson Ingrid (red.) (2012). *Hva betyr livet i barnhagen for barn under tre år? – En forskningsöversikt*. Høgskolen i Oslo och Akershus.
- Dahlberg Gunilla, Moss, Peter & Pence Alan (2013). *Från kvalité till meningsskapande – postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Liber.
- Davies, Bronwyn (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Liber
- Farahani, Fataneh och Thapar- Björket, Suruchi (2017). Rasifiering av kunskapsproduktion. En epistemologisk resa genom processer av inkludering och exkludering i olika akademiska forum. *Tidskrift för genusvetenskap*, 38(4), 32-53.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber
Finansdepartementet 2016
<https://www.regeringen.se/49e316/contentassets/ef675538ed2b4a21afec87a45c6fa3c0/tillit-i-styrningen-dir.-201651>
- Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning*. Brutus Östlings bokförlag.
- Foucault, Michel (2008). *Diskursernas kamp*. Brutus Östlings Bok-förlag Symposion
- Fraser, Heather (2004). Doing narrative research. Analysing personal stories line by line. *Qualitative social work*, 3(2), 179-201.
- Gars, Christina (2006). *Utvecklingssamtal- en berättelse om barn, föräldrar och förskollärare*. Stockholm Universitet förlag.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Fritzes.

- Greider, Göran (2020 19 mars). Vi får inte bli för endimensionella! Tänk inte bara på smittan!
<https://www.dalademokraten.se/artikel/goran-greider-vi-far-inte-bli-endimensionella-tank-inte-bara-pa-smittan>
- Hartman, G Sven (2001). Barnkonventionens föregångare. Anteckningar om den polske barnläkaren och pedagogen Janusz Korczak. *Utbildning och demokrati* 10(2), 9-24.
- Hilldén, Ebba (2018). *Undervisning tillsammans med de yngsta barnen*. Skolverket.
- Hvit Lindstrand, Sara (2015). *Små barns tecken och meningsskapande i förskola. Multimodalt görande och teknologi*. Nr. 30. Dissertation. Jönköping: Jönköping University, 30. Jönköping: Jönköping School of Education and Communication.
- Johannesen, Nina och Sandvik Ninni (2009). *Små barns delaktighet- några perspektiv*. Liber.
- Johannesen, Nina, Larsen Ann-Sofi & Sandvik, Ninni (2013). Med kärlighet till barnehagefeltet: forskning som vågestykke, I: Anne Greve; Sissel Mørreaunet & Nina Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s.131-145). Fagbogsforlaget.
- Johannesen, Nina (2016). *Medvirkning som tiltale. Möter med små barns uttrykk, pedagogers tekning og tekster fra Emmanuel Levinas*. PhD-avhandling. Universitetet i Stavanger.
- Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod. Men livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur.
- Knutas, Agneta (2015). Berättande mellan betraktare och politiskt handlande I Anne Merete Otterstad och Anne B Reinertsen (Red.), *Metodefestival och ögonblicksrealisme* (s. 227-239). Fagbokforlaget.
- Korczak, Janusz (1918/1992). *Hur man älskar ett barn*. HLS förlag.
- Korczak, Janusz (1929/2002). *Barns rätt till respekt*. Natur och Kultur.
- Kvale, Steniar (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur
- Larsen, Ann-Sofi (2015). *Forstyrrelers paradoksale kraft. En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen*. Doktoravhandling. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning, NTNU, 2015:151. Trondheim: NTNU Grafisk senter.
- Larsson, Staffan (2005). Om kvalitét i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, (25)1, 16-35.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2014). *In på bara benet. En introduktion till feministisk post-strukturalism*. Gleerup.
- Lundgren, P. Ulf (2017)- Det livslånga lärandet- att utbilda för ett kunskapssamhälle. I Ulf P Lundgren, Roger Säljö & Caroline Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s. 115-156). Natur & Kultur
- Löfdahl, Annica (2014). Teacher- parent relations and professional strategies. A case study on documentation and talk about documentation in a Swedish preschool. *Australian journal of early childhood* (39)3, 103-110.
- Lökken, Gunvor (2010). *Toddlarkultur- om ett och tvåringars sociala umgänge i förskolan*. Studentlitteratur.

- Löftström, Veronica *Att ha en röst som räknas* <https://www.umu.se/forskning/projekt/att-ha-en-rost-som-raknas/>
- Maivorsdotter, Ninitha (2012). *Idrottsutövandet estetik- en narrativ studie av meningsskapande och lärande*. Doktorsavhandling. Örebro universitet.
- Markström, Ann-Marie & Simonsson, Maria (2013a). *Utvecklingssamtal. Kommunikation mellan hem och förskola*. Studentlitteratur.
- Markström, Ann-Marie & Simonsson Maria (2013b). Utvecklingssamtal som uppgift och verktyg i förskollärares professionssträvanden i interaktion med föräldrar. *Nordic Early childhood education research journal* (6)12, 1-8.
- Mogensen, Lars (Värd). (2019, 18 augusti). Miranda Fricker och orättvisan. [Poddavsnitt]. I *Filosofiska rummet*. <https://sverigesradio.se/sida/avsnitt/1322044?programid=793>
- Moss, Peter (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11-32.
- Morris, Karin (2013). The epistemic challenge of hearing a child's voice. *Studies in philosophy and education* U(32), 245–259.
- Persson Sven & Gustavsson H Lars (2016). Omsorg- kärlek, medkänsla och noggrannhet. I *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Riddersporre Bim & Bruce, Barbro (Red.) (s.15-30). Natur & Kultur.
- Pramling Samuelsson & Sheridan Sonja (2016). *Lärandets grogrund- perspektiv och förhållningsätt i förskolans läroplan*. Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Jonsson Agneta (Red.). (2017) *Förskolans yngsta barn- perspektiv på omsorg, lärande och lek*. Liber.
- Pramling Samuelsson, Ingrid (2017a). Introduktion- förskolans yngsta barn I Ingrid Pramling Samuelsson & Agneta Jonsson (Red.), *Förskolans yngsta barn- perspektiv på omsorg, lärande och lek* (s.9-28). Liber.
- Pramling Samuelsson, Ingrid (2017b). Barndom och pedagogik- omsorg, uppfostran och lärande i förskolan. I Ulf P Lundgren, Roger Säljö & Caroline Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s. 157–181). Natur & Kultur.
- Ramirez José Luis (2001) Den mänskliga existensens grund- en undersökning om tillitens fenomenologi I Gunnar Aronsson & Ja. CH. Karlsson (Red.), *Tillitens ansikten* (s.129–151) Studentlitteratur.
- Reinertsen, Anne Beate (2015). Uten store ord. Autoetnografisk etnometodologisk 3D skrivning I Anne Merete Otterstad och Anne B Reinertsen (Red.), *Metodefestival och ögonblicksrealisme* (s. 265–293). Fagbokforlaget.
- Rhedding-Jones, Jeanette (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2013): *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*, PhD avhandling: SVT fakultetet, NTNU/Norsk senter for barneforskning.
- Sandvik, Ninni. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammanvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt I Ninni Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner Læring møter filosofi* (s.9-31) Fagboksforlaget.

- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2011). *Förskolans pedagogiska uppdrag*. Rapport 2010:11.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans uppdrag- om undervisning, lärande och förskolelärares ansvar*. Diarienummer: 2015:5671.
- Skolinspektionen (2016). *Trygghet och lärande för barn under 3 år. En ögonblicksbild*.
- Skolverket (1998) *Läroplan för förskolan*. Fritzes.
- Skolverket (2010) *Läroplan för förskolan*. Fritzes.
- Skolverket (2015). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Fritzes.
- Skolverket (2017). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Måluppfyllelse i förskolan*. Fritzes.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*. Fritzes
- Skolverket (2019) *Sök statistik*
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=F%C3%B6rskola&omrade=Barn%20och%20gupper&lasar=2017&run=1> Hämtad 20190402
- Skolverket (2020) *Guide och webinarium om förändringarna i Lpfö18*
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/guide-ochwebinarium-om-forandringarna#h-Forandringarispraket>
- SOU 1997:157 *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan: Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén*. Fritzes.
- SOU 2018: 38. *Styra och leda med tillit. Forskning och praktik*.
- SOU 2018:47. *Med tillit växer handlingsutrymmet- tillitsbaserad styrning och ledning i välfärdssektorn*.
- Starrin, Bengt (2001) *Skammen, självet och den sociala underordningen. I Tillitens ansikten* Gunnar Aronsson & Ja. CH. Karlsson (Red.) 48- 80 Studentlitteratur
- Søndergaard, Dorthe Marie (2005). *At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: J. T. Bechmann, G. Christensen (Red.). Psykologiske & empiriske metoder.* (s. 233–267). Roskilde universitetsforlag
- Ulla, Bente (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap; Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.). Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Oslo*
- Ungerberg, Kristin (2019). *Flytande inflytande. Affektiva relationer mellan barn och miljön i förskolan.* (Doktorsavhandling) Karlstad, Sverige: Karlstad University Studies
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förskola i utveckling- bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Regeringskansliet

- Utbildningsdepartementet (2010). *Förskola i utveckling- bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*.
<https://www.regeringen.se/contentassets/a57a67cdd48e461abdd46c587b0e0575/forskola-i-utveckling---bakgrund-till-andringar-i-forskolans-laroplan> Hämtad 20190313
- Vallberg Roth, Ann-Christin (2014). Bedömning i förskolors dokumentation- fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 19(4-5), 403-448.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet
- Vladic Alma, Simonsson Maria och Markström Ann-Marie (2017). *Förskoleföräldrars tankar om utvecklingssamtal*. Venue, Linköpings universitet.
- Winther Jörgensen, Marianne & Philips Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Åsberg, Rodney (2001). Det finns inga kvalitativa metoder- och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa- kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 6(4), 270–292.

Bilaga 1

Vill du delta i forskningsprojektet med arbetstitel ”Små barns lärande i utvecklingssamtal”?

I detta brev finns information om studien samt kontrakt/samtycke mellan respondent och forskare.

Studiens syfte

Studiens övergripande syftet är att bidra med ökad kunskap och därmed diskussion kring begreppet lärande i förhållande till utvecklingssamtal om förskolans yngsta barn. Studien ska mynna ut i en masteruppsats som planeras bli klar våren 2020.

Masteruppsaten är en del av programmet Master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3 år), Høgskolen i Østfold, Norge. Høgskolen i Østfold står som behandlingsansvarig för studien, och personvårnombud vid institutionen är Martin Gautestad Jakobsen.

Metod

Den huvudsakliga datainsamlingsmetoden är enskilda förskollärares berättelser om innehåll i utvecklingssamtal med vårdnadshavare till barn som är 1–2 år. Dessa samtal kommer att spelas in med hjälp av en digital diktafon och för att sedan transkriberas och anonymiseras. Det transkriberade och anonymiserade materialet skall sedan analyseras, för att föras in i studiens diskussion och resultat. Materialet kommer att raderas när projektet är examinerat och klart dock senast 31 dec 2020.

Vad innebär det som förskollärare att vara med i denna studie?

Att vara med i studien kräver ett visst mått av engagemang, öppenhet och generositet när det gäller att dela med sig av sina tankar, arbete och erfarenheter kring det valda ämnet.

Utgångspunkten är att vi träffas en gång där samtalet kommer att pågå i maximalt en timme och fokus kommer att vara på dina berättelser kring utifrån ovan beskrivna syfte. Att medverka i denna studie innebär även att du samtycker till att samtalet vi har kommer att spelas in med hjälp av diktafon och att jag eventuellt kommer att föra anteckningar. Det digitala råmaterialet kommer att förvaras inlåst på mitt kontor för att raderas när projektet är examinerat och klart, dock senast 31 dec 2020.

Vill du kan du i förväg få se mitt intervju-manus. Skick då ett e-mail om detta innan vi ska ses. Vill du ta med dig någon typ av dokumentation för att prata utifrån så går det bra, tänk då på att aidentifiera personerna det gäller.

Medverkan i en studie innebär alltid att människor som läser resultat av studien kan komma att ha åsikter om arbetet som analyseras. Utifrån studiens syfte vilket är att bidra med ökad kunskap om hur små barns lärande gestaltas i utvecklingssamtal kan det innebära att situationer och samtal som både kan upplevas som ”positiva” och ”negativa” kan bli intressanta att analysera. Det är därför viktigt att vara medveten om att det som kommer att skrivas fram i denna studie varken kan eller ska ses som ett neutralt återberättande utifrån det inspelade materialet. De bör snarare ses som en sammansättning som formas av det perspektiv och ramverk som berättelsen framställs i. Som en slags återberättande, en ny berättelse, fast med min röst- det jag kallar en narrativ.

Eftersom detta är en studie kan material komma att visas inom den kontext jag verkar i som student vid Høgskolen i Østfold, Norge. De som i så fall kommer i kontakt med materialet är samtliga bundna att följa de forskningsetiska principerna som Vetenskapsrådet fastställt, vilket bland annat innebär att de kommer behandla materialet konfidentiellt. Projektet är inrapporterat till NSD (Norsk center för forskningsdata), och är godkänt under förutsättning att projektansvarig (Lina Mrak) följer de i detta brev beskrivna villkoren.

Det kommer inte att få några negativa konsekvenser för dig om du inte vill delta eller senare väljer att dra dig ur projektet. Utgångspunkten är att dina berättelser bara ska användas i masteruppsatsen. Det kan även bli aktuellt att använda det transkriberade och anonymiserade materialet i skrivandet andra vetenskapliga texter. Allt digitalt lagrat råmaterial blir som tidigare uppgett raderat senast 31 dec 2020. Under hela studiens period kommer jag behandla upplysningar baserat på detta samtycke. Jag understryker att du har rätt ha insyn, göra korrigeringar, ta bort och få kopior på materialet så länge studien pågår.

Som deltagare i studien har ni som förskollärare när som helst, utan att uppge orsak, rätt att:
dra er ur studien (dvs bryta detta kontrakt)

ta del av de transkriptioner som görs och ha insyn i projektet

ta del av processen det innebär att skriva fram studiens resultat

att ta kontakt med och eventuellt klaga till personvårnsombudet och Datatillsynet

Har ni frågor eller har behov av ytterligere fortydliganden ar ni varmt velkomna att kontakta mig eller min handledare Forsteamanuensis Bente Ulla, vid Hogskolan i Ostfold, Norge.

Lina Mrak XXXXXXXX@icloud.com 07XX-XXXXXXXX

Bente Ulla bente.ulla@hiof.no 0047 XXXXXXXX

Avtalet har opprettats i tva identiske eksemplar dar forskaren og forskollararen tagit var sitt eksemplar

Undertecknat i den 2019 av:

Forskollarare:

Namnfortydligande:

Forskaren:

Namnfortydligande:.....

Bilaga 2

Intervjuguide

Utifrån din roll som förskollärare, berätta för mig om dina erfarenheter och tankar kring att gestalta/ synliggöra lärande vid utvecklingssamtal med vårdnadshavare till barn som är 1-2 år

Kan du berätta om det lärande som gestaltas?

Det som inte gestaltas?