

Att förändra i praktiken

Rapport från Förskoleprojektet, ett delprojekt inom projektet Farstaskolan





Rapport från *Förskoleprojektet*, ett delprojekt inom projektet *Farstaskolan*.
Ett samarbetsprojekt mellan Lärarhögskolan i Stockholm, Farsta förskolor och grundskolor
samt Farsta gymnasium

Förord

Arbetet med denna rapport har inneburit ständiga val. Vad är det som ska lyftas fram och hur ska det lyftas fram? Ibland har situationer och upplevelser som jag varit med om i de tre nätverken visat sig vara svårare än jag trott att överföra till text. Det där märkvärdiga framstår helt plötsligt som lite platt. Andra gånger har sådant som jag har varit kritiskt emot kommit att under textbearbetning framstå i ett annat ljus. Hur jag än väljer att presentera projektets processer, innehåll och arbete så är det inte möjligt att fånga allt. De nedslag jag valt ut som viktiga och intressanta betyder inte att det inte ägde rum mycket som kan ha varit av vikt. En diskussion som jag uppfattat som perifer kanske upplevdes som mycket viktig för någon annan. Det är viktigt att hålla i minnet att detta på många sätt är min berättelse av projekt, inte ett facit eller en faktisk och objektiv redogörelse. Min ambition är att denna rapport ska ge de eventuella läsare som ej deltagit i nätverket en inblick i projektet och i nätverksarbetet. Men vid sidan av dessa, för mig mer anonyma läsare, är det kanske framförallt deltagarna jag haft i åtanke när jag skrivit denna rapport. Med viss bävan är det i deras (er!) tjänst som jag vill ställa mig med att erbjuda *min* berättelse kring detta projekt. Ambitionen har aldrig varit att representera er eller tala för oss alla. Kanske kan rapporten fungera en slags dokumentation av vårt arbete som ett stöd för minnet, ett sätt att återvända, känna igen sig eller få nya perspektiv på vad man har varit med om. Kanske kan den fungera som en berättelse utifrån vilket man själv kan ta avstamp ifrån och formulera en annan egen berättelse eller göra egna tillägg.

Stort tack riktas till Nätverksdeltagarna, nätverkshandledarna, Farsta kommun, Stockholms stads kompetensfond samt till Gunilla Dahlberg

Karin Hultman
Stockholm, januari 2007

1. Förskoleprojektet, ett delprojekt inom Farstaprojektet	4
1.1. Ett möte mellan pedagogisk praktik och lärarutbildning - för kompetens- och skolutveckling	4
1.2. Förskoleprojektet	5
1.3. Varför ett utforskande arbetssätt med pedagogisk dokumentation som redskap?	6
1.3.1. Ett utforskande/projektbaserat arbetssätt	6
1.3.2. Pedagogisk dokumentation	6
1.4. Överväganden och diskussioner inför nätverkets uppstart	7
1.4.1. Villkor för förändrad praktik?	7
1.4.2. Varför nätverk?	8
1.5. Rapportens fokus, frågor och uppläggning	9
2. Ett konstruktionistiskt perspektiv på barn, kunskap och lärande	11
2.1. Inledning	11
2.1.1. Från ”han är” till ”han blir”, en konstruktionistisk syn på barnet som subjekt	12
2.1.2. Från ett bristtänkande till barn med kompetenser	13
2.2. Konstruktionistisk kunskapssyn i relation till utforskande/undersökande arbetssätt och pedagogisk dokumentation	15
2.2.1. Kunskap skapas och omskapas i sociala sammanhang och kontexter – ett konstruktionistiskt perspektiv på kunskap och ett kooperativt lärande	15
2.2.2. Man måste inte välja mellan etablerad kunskap och alternativ kunskap	16
2.2.3. Från kunskapsinnehåll mot meningsskapande (där man får kunskap ”på köpet”)	17
2.2.4. Teori och praktik hör ihop! En avslutande diskussion kring modernsim/konstruktionism	17
3. Förskoleprojektets uppläggning	19
4. Nätverken	20
4.1. Inledning	20
4.1.1. Natur och teknik	21
4.1.2. Språk och kommunikation	21
4.1.3. Miljö och material	22
4.2. Arbetet med, och handledning av, ”pedagogisk dokumentation”	23
4.2.1. Inledning	23
4.2.2. Att inte fasta i formuleringar, utan istället sätta gång!	24
4.2.3. Från det generella och abstrakta till det konkreta och specifika	24
4.2.4. Pedagogisk dokumentation kräver meningsskapande verktyg	25
4.2.5. Dokumentation som redskap för att synliggöra dominerande tankemönster	27
4.2.6. Viktigt att begreppsliggöra eller ordbinda	28
4.3. Arbete och handledning kring utforskande pedagogik	29
4.3.1. Inledning	29
4.3.2. Att själv få utforska	29
4.3.3. För att utforska behöver man bra material och konkret inspiration!	30
4.3.4. Att ”tona in” och ”haka på” det som redan händer – en utmaning för pedagogen	31
4.3.5. Fantasi kontra fakta? Förskolekod kontra skolkod?	32
4.3.6. Kunskapsprocesser som oändliga	34
4.3.7. Konstruktionen av barnet som kunskapsskapande, att lyssna på det som sägs men också på det som görs	34

<i>4.4. Avslutande reflektioner</i>	36
4.4.1. Varannan damernas? Konsekvenser av avsaknaden av ett genus/jämställdhetsperspektiv som kan bli synligt med hjälp av dokumentationer	36
4.4.2. Makt, expertis och nätverksledaren	37
4.4.3. Nätverkets spridning och förankring	38
4.4.4. Avslutande diskussion och ”epilog”	39
5. Referenser	41
Bilaga 1	43

1. Förskoleprojektet, ett delprojekt inom Farstaprojektet

1.1. Ett möte mellan pedagogisk praktik och lärarutbildning - för kompetens- och skolutveckling

Sedan hösten 2004 har verksamma pedagoger från samtliga förskolor i Farsta i Stockholm regelbundet träffats i tre olika nätverk för att diskutera den egna verksamheten och vidareutveckla sin kunskap och pedagogiska praktik. Detta har skett som en del i ett forsknings- och utvecklingsprojekt som genomförts i samverkan mellan utbildningsförvaltningen i Stockholms stad och Lärarhögskolan i Stockholm. Ett övergripande syfte har varit att utveckla samarbetet mellan Lärarhögskolan och förskole/skolverksamheten i kommunen. Det innebär en strävan att stärka banden mellan den högskoleförlagda och den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen, att skapa ett utbyte mellan ”akademi och pedagogisk praktik”¹. En bakgrund till denna strävan är den lärarutbildningsproposition som kom år 2000 och som starkt betonar behovet av en ny och tätare relation mellan ”teori” och ”praktik” i lärarutbildningen. Ett led i detta, som skissades i propositionen, var att den verksamhetsförlagda delen av utbildningen skall vara en integrerad del av de kurser studenterna går och att förskolans/skolans lärare mer skall involveras i dessa kurser. I linje med detta har en tanke bakom projektet varit att för att säkra en kvalitativ utveckling av skolan behöver praktikerna/lärarna, de blivande lärarna, lärareutbildare och forskare mötas för att tillsammans utveckla och skapa ny kunskap.

Samarbetsprojektet genomfördes i stadsdelen Farsta i södra Stockholm och har därför gått under namnet Farstaprojektet. Det har finansierats med medel dels från Stockholms stad, dels från Kompetensfonden. En del av medlen avsattes för att personal som är knuten till förskola, skola, skolbarnsomsorg skulle få del av en kompetensutveckling och en del avsattes för forskning. En tanke kring kompetenssatsningen för lärare är att den skall bidra till kontinuerlig skolutveckling för att svara mot de krav som utbildning av nya lärare ställer. En tanke kring den forskning som skulle bedrivas inom projektet var att Lärarhögskolan skulle stimuleras att rikta sig mot en praktisknära forskning. I detta sammanhang innebär det att också praktiker i skolfältet skulle kunna vara delaktiga i formuleringen av problemområden och forskningsfrågor.

Farstaprojektet består av tre olika delar; den första har inriktats mot förskolan, den andra mot grundskolan, den tredje mot gymnasiet. Dessa tre delar har utgjort tre av varandra oberoende projekt. Det har varit mitt uppdrag att följa den del av Farstaprojektet som inriktats mot förskolan, och som här kommer att kallas *Förskoleprojektet*. Det är inom ramen för detta förskoleprojekt som pedagogerna i Farsta träffats under hittills två år. Den här rapporten kommer att beskriva och diskutera verksamheten i nätverken och de villkor för kompetensutveckling och förändrad pedagogisk praktik som de erbjudit.

¹ Ylva Johansson, ordförande i Lärarhögskolans styrelse, vid invigningen av projektet

1.2. Förskoleprojektet

Ett övergripande syfte i Förskoleprojektet är alltså att utveckla ett närmare samarbete mellan Farstas förskolor, lärarutbildningen och forskningen vid Lärarhögskolan. Förskoleprojektets kompetensutveckling har framförallt bedrivits i nätverksform. Till varje nätverk har en handledare varit knutet. Dessa handledare är verksamma i forskning, lärarutbildning och fortbildning vid Lärarhögskolan.

I inledande diskussioner mellan Förskoleprojektets vetenskapliga ledare Gunilla Dahlberg och Farstas förskolechefer mejslades tre olika innehållsliga fokus eller områden för nätverken fram. Dessa fokus kom att kallas

- *Språk och kommunikation i förskolan*
- *Natur och teknik i förskolan*
- *Miljö och material i förskolan*

Vart och ett av dessa tre områden kom att utgöra ett specifikt nätverk. Förskolepedagogerna hade möjlighet att själva välja vilket av de tre nätverken de ville delta i. Helt fritt har valet dock inte varit för alla. Vissa omfördelningar fick göras p.g.a. platsbrist.

De tre nätverken skiljer sig alltså med avseende på innehållsligt fokus. Men dessutom formulerades ett gemensamt syfte: att öka kompetensen att arbeta med detta innehåll på, vad som kan kallas, *ett utforskande eller undersökande sätt*. Ett gemensamt syfte var alltså en kunskapsutveckling kring hur arbetet med språk/kommunikation och natur/teknik skulle kunna organiseras så att det öppnade för och underlättade barnens utforskande och undersökande. Detsamma gällde organisationen av miljö och material. För att möjliggöra detta krävdes också kompetensutveckling kring det redskap som *pedagogisk dokumentation* utgör.

Förskoleprojektets syfte kan alltså sammanfattningsvis formuleras på följande sätt:

- *att utifrån tre innehållsliga fokus – språk och kommunikation, natur och teknik samt miljö och material – i nätverk/kooperativa läroprocesser öka pedagogernas kompetens att arbeta utforskande/projektbaserat med barnen och att därvid använda sig av pedagogisk dokumentation.*

Vid diskussioner mellan nätverksledarna och Gunilla Dahlberg identifierades fyra ”pelare” som förskoleprojektet vilar på.

- temat för det egna nätverket, dvs. språk och kommunikation, respektive natur och teknik och miljö och material
- utforskande/projektbaserad pedagogik
- pedagogisk dokumentation
- samt de kunskapssteoretiska grunder som ett utforskande arbetssätt och pedagogisk dokumentation här vilar på, och som kan betecknas som en konstruktionistisk syn på barn, kunskap och lärande.

I det här inledande avsnittet kommer jag att mycket kortfattat beröra innebörden i ”nyckelbegreppen” utforskande/projektbaserat arbetssätt samt pedagogisk dokumentation. Jag kommer också att uppehålla mig vid uppgiften att erbjuda möjligheter till en i vissa avseenden förändrad praktik samt valet att arbeta i nätverksform.

1.3. Varför ett utforskande arbetssätt med pedagogisk dokumentation som redskap?

1.3.1. Ett utforskande/projektbaserat arbetssätt

Ett utforskande och undersökande arbetssätt har haft en ganska svag position i svensk pedagogik. Inte desto mindre bär det på en lång tradition med rötter bl. a. hos John Dewey. I Sverige förvaltades Deweys idéer av Elsa Köhler som omsatte dem i en aktivitets- eller verkstadspedagogisk uppläggning inom såväl skolan som förskolan på 1930-talet (Köhler, 1936, Karlsson, 1998). Under senare år har emellertid en strävan mot ett mer utforskande och undersökande arbetssätt blivit tydlig både i förskolan och skolan. En anledning till det kan inom skolan vara att behovet av nya arbetsformer lyfts fram i forskning och utredningar, t.ex. i Matematikdelegationens betänkande (SOU 2004). En anledning inom förskolan kan vara att en utforskande pedagogik kan förstås som att den svarar upp mot eller blir till användbara redskap för att iscensätta och praktisera förskolans läroplan. Där står att läsa: *”Den pedagogiska verksamheten skall utgå från barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barns tankar och idéer skall tas till vara för att skapa mångfald i lärandet”* (Lpfö 98). Att utgå från barnens erfarenheter och intressen har i ett århundrade formulerats i förskolan, men att ta tillvara ”flödet av barns tankar och idéer/-för att skapa mångfald i lärandet” är nya formuleringar som iscensättningen av ett utforskande arbetssätt svarar mot. Inom förskolan har begreppet utforskande pedagogik också utvecklats och fyllts med innebörder framför allt i de sammanhang i Sverige som har inspirerats av pedagogiken i förskolorna i Reggio Emilia.

Ett utforskande, undersökande och projektbaserat arbetssätt kan förstås som en skillnad gentemot andra mer dominerande arbetssätt och syn på kunskap och lärande. Det kan i skolan t.ex. handla om en förmedlande pedagogik där arbetet domineras av skolboken och präglas av papper- och penna arbete. I förskolan kan det förstås gentemot ett traditionsburet temaorganiserat arbete där man på förhand har planerat alla de ingående aktiviteterna och ordnat dem i en given följd och också på förhand formulerat vad barnen förväntas lära sig. En innebörd i en utforskande pedagogik är i stället att barnens frågor och undersökande står i centrum; barnen utforskar också de teorier och hypoteser som de själva formulerar. Det går därmed inte att på förhand veta var detta utforskande kommer att ta oss eller vad barnen konkret skall lära sig (Åberg och Lenz Taguchi, 2005). Varje lärandesituation är på så sätt alltid unik, händer alltid för första gången. Förskolepedagogen Ann Åberg (a.a.) skriver att hon snarare har kommit att tänka på pedagogens uppgift som att erbjuda verktyg istället för att förmedla ”vår” kunskap till ”okunniga” barn eller ge dem svar på frågor som de kanske inte ens har ställt.

1.3.2. Pedagogisk dokumentation

Det var i sammanhanget kring det svenska Reggio Emilia Institutet och professor Gunilla Dahlberg som beteckningen pedagogisk dokumentation skapades. Under lång tid hade vi haft en stark tradition att i förskolan göra observationer/dokumentationer av barn. Dessa traditionella sätt att observera barn skiljer sig dock väsentligt från den specifika innebörd som begreppet pedagogisk dokumentation har. Det traditionella begreppet barnobservation utgår från ett utvecklingspsykologiskt perspektiv där det handlar om att hitta barnets läge i

förhållande till det generella och normala för barn i en viss ålder (Dahlberg et al, 2001, Wehner-Godée 2005). I sådana barnobservationer hamnar det pedagogiska sammanhanget, den konkreta situationen, förskolans miljö och material i bakgrunden och det är just barnet som fokuseras. Begreppet pedagogisk dokumentation vill istället lyfta fram de pedagogiska möjligheterna och hindren, de förutsättningar som ett barn ställs i och barnets/barnens handlande. Det handlar om att på olika sätt dokumentera det som sägs och görs och därigenom hålla kvar och göra det tillgängligt för att titta nära och försöka förstå vad som sker. Termen *pedagogisk* indikerar att varje dokumentation utgör en möjlighet att synliggöra vad som händer här och nu, hur barnen riktar sin uppmärksamhet och sitt intresse, och detta utgör ledtrådar till hur fortsättningen ska utformas och till vad som vid varje tillfälle ska erbjudas barnen. Pedagogisk dokumentation kan också användas som ett verktyg för att tillsammans med barnen synliggöra och återvända till det som de varit involverade och inbegripna i. Pedagogisk dokumentation har av de pedagoger som, under de senaste tio-femton åren arbetat med att utveckla en utforskande/projektbaserad pedagogik setts som det viktigaste redskapet. De menar att utan det redskapet blir det utomordentligt svårt att ta tillvara ”flödet av barns tankar, handlingar och meningsskapande”. I en rapport från Skolverket står att läsa; ”*Erfarenheter från svenska förskolor på senare år har bland annat visat på dokumentationens centrala betydelse för att utveckla och förnya förskolans pedagogik och synliggöra verksamheten och barns lärande för pedagoger, föräldrar, ledning och politiker*” (Åsen, 2000 s.54) men påpekar också att pedagogiska dokumentation är ett av många ansatser och metoder som kan användas för att utvärdera eller synliggöra den egna verksamheten.

1.4. Överväganden och diskussioner inför nätverkets uppstart

Inför vårterminen 2005 engagerades de tre nätverksledarna, som alla var förtrogna med temat för det nätverk de skulle handleda. I ett inledande möte träffades de tre ledarna tillsammans med Gunilla Dahlberg, Eva Matsson och mig själv för att tillsammans orientera oss kring uppgiften, informera oss om vad som dittills hänt, diskutera erfarenheter av förändring och utvecklingsarbeten och dra upp vissa riktlinjer. Från dessa diskussioner vill jag lyfta fram två, som jag ser det särskilt viktiga teman. Det är dels frågor kring uppgiften att erbjuda möjligheter till en *förändrad praktik*, dels valet att arbeta i s.k. *nätverksform*.

1.4.1. Villkor för förändrad praktik?

Kompetensutveckling kan också formuleras som att få tillgång till nya och annorlunda sätt att tänka och handla än de invanda, att förskjuta och förändra sitt tänkande och praktiserande. Hur förändrar man då en praktik? Hur börjar man göra annorlunda än man gjort i kanske hela det yrkesverksamma livet? Att börja *prata* på ett nytt sätt verkar inte vara så svårt men att *genomföra* det i praktiken verkar vara betydligt svårare (se exempelvis Dahlberg et al. 2001, Lenz Taguchi & Munkhammar, 2003). Vad kan det bero på?

Utifrån det utvecklings- och förändringsarbete som har kallats för Stockholms-projektet skriver Gunilla Dahlberg et al. (2001) om den erfarenhet som många av oss delar och känner igen, nämligen att förändring alltid är svårt. Det kan vara nog så svårt att få grepp om teorier, begrepp, eller nya tankefigurer, alltså nya sätt att tänka, men att sedan omsätta detta i praktiken, låta nya idéer också genomsyra eller informera det vi *gör* och *praktiserar*, verkar alltså ännu svårare. Denna erfarenhet och medvetenhet var som jag ser viktig för projektets upplägg och utgångspunkter. Jag vill här kortfattat beröra några anledningar till att det verkar

vara så mycket svårare att *göra* annorlunda än att *prata* annorlunda. Två begrepp som här kan bli användbara är ”formuleringsarenan” och ”realiseringsarenan” (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1992, Dahlberg et al. 2001). Formuleringsarenan kan t.ex. vara läroplanen och de värderingar och förhållningssätt som finns beskrivna där. Realiseringsarenan är då den arena där omsorg och undervisning iscensätts, praktiseras d.v.s. *görs*. Mellan dessa arenor finns ett avstånd, ett glapp. I pedagogiska verksamheter finns alltid traditionsburna arbetssätt, vanor och organisation av de vardagliga aktiviteterna. De förs vidare som handlingsmönster som ofta blir starka och dominerande och kommer att betraktas som självklara och nödvändiga (se t.ex. Berger & Luckmann, 1966). Ett utforskande/projektbaserat arbetssätt, byggt på pedagogisk dokumentation, har i vissa avseenden krävt tanke- och handlingsvänder i förhållande till det som inom svensk förskola varit självklart och dominerande under mycket lång tid (Åberg & Lenz Taguchi 2005). Men sådant som under lång tid har varit dominerande praktik och uppfattats som självklart kan bli mycket svårt att överhuvudtaget få syn på. Vi blir så att säga hemmablinda. Då fortsätter vi i realiseringsarenan att göra som vi alltid har gjort, kanske utan att ens märka det eller ägna det en tanke. Det där nya, det där vi kanske vill göra eller iscensätta *får då inte riktigt plats*. Däremot brukar det vara lättare att tillägna sig nya termer eller uttryck och sätt att tala på, det som sker i formuleringsarenan. Så här skriver Elisabeth Nordin Hultman (2004), en av nätverksledarna, om villkoren för förändring utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv: ” /-/ det är svårt att i praktiken göra förändringar eller förflyttningar utan att först identifiera och analysera föreställningar och vanor som blivit självklara. /.../ Det räcker inte med att bestämma sig för ett förändrat tänkande och handlande. Man behöver först förstå hur man styrs av det som nästan blivit naturligt för att sedan kunna göra förändringar.” (s.197). En viktig utmaning i detta projekt har således, som jag ser det, inte bara varit att få tillgång till vad som kanske kan kallas för ett ”nytt” tänk (”nya” teorier, perspektiv och begrepp) och nya handlingsalternativ, utan också att *få syn på det ”gamla”*, det man *redan* tänker, tror på och gör så att säga med ryggmärken, för att kunna öppna upp för och ge plats för förändring.

1.4.2. Varför nätverk?

Vad är egentligen ett nätverk? Vad är det som gör att man väljer att bedriva kompetensutveckling inom ramen för ett nätverk? Och hur går det till? Om man vänder sig till litteratur som förespråkar nätverksarbete förstår man snabbt att begreppet är mycket brett, men vissa kännetecken eller begrepp brukar användas för att söka beskriva vad som kännetecknar ett nätverk. Ett sätt är att jämföra nätverk med en mer traditionell organisation som i följande uppställning:

Nätverk	Organisation
Informell	Formell
Spontan	Rutinstyrd
”platt”	Hierarkisk
Engagerande relationer	Auktoritetsstyrda relationer
Sidokontakter	Vertikala kontakter

(Svensson et al., 2001 s. 33)

Denna uppdelning kan man inom det pedagogiska området förstå som en uppdelning mellan nätverk och mer traditionell undervisning, där läraren ofta intar den centrala rollen och de studerande riktar sin blick mot läraren. Läraren är den som har kunskap att förmedla enligt en

på förhand formulerad planering. Nätverksarbetet har istället syftat till att ge förutsättningar för ett erfarenhetsutbyte deltagarna emellan. Valet att arbeta i nätverksform bygger i detta projekt dels på tidigare erfarenheter av nätverksarbete, dels på teoretiska perspektiv som säger oss att genom att söka iscensätta en platt, ickehierarkisk form för utvecklingsarbete öppnas förutsättningar upp för ett möte eller sammanhang där alla kan delta och bli viktiga och samtidigt också ta mer ansvar för innehållet och träffarna. Gunilla Dahlberg skriver om erfarenheter från det s.k. Stockholmsprojektet att man där försökt etablera en *”medkonstruerande lärandekultur”* och menar vidare att; *”Under vårt arbete har vi alltmer insett att nätverksarbete, kombinerat med pedagogisk dokumentation, har varit centrala verktyg för att öppna vägen för en process av analys och självreflektion och därmed för förändring. Ett nätverksarbete, som öppnar för utbyte av erfarenheter och som omfattar kritisk diskussion kring pedagogisk dokumentation, har visat sig ha stor potential, inte bara för att förändra pedagogisk praktik utan också för att konstruera en mötesetik - en ömsesidig relation, som i sig fungerar både som medel och som innehåll och mål”* (Dahlberg et al., 2001 s. 203). Nätverksarbetet kan alltså förstås inte bara som en form för utveckling eller lärandet bland många. Själva formen har relevans och kopplingar också till de filosofiska och teoretiska utgångspunkter som kan förstås som intressanta i relation till begreppen pedagogisk dokumentation och utforskande arbete, något som vidareutvecklas i avsnitt 2.

Valet av nätverksformen i Förskoleprojektet kan alltså jämföras med eller ställas i relation till en mer traditionell form av undervisning eller utbildning. Emedan en formell kurs har en skriven kursplan och på förhand formulerade mål och krav är arbetet i ett nätverk mer processororienterat än målorienterat. Förhållningssätt och antaganden gör motstånd mot tanken eller idén att det finns *en* ”riktigt” kunskap, eller ett rätt sätt att se på. Även om innehållet delvis har formulerats på förhand så har strävan alltså varit att sätta det i relation till det som deltagarna själva har tagit med sig till nätverksträffarna. På så sätt låses innebörderna aldrig riktigt fast utan är tänkta att bli föremål för ett gemensamt meningsskapande och förhandlingar deltagarna emellan. I avsnitt 3 diskuteras sättet att förstå nätverk på ett mer granskande sätt.

1.5. Rapportens fokus, frågor och uppläggning

Förskoleprojektet kan alltså ses som ett utvecklingsarbete som syftar till att öka pedagogernas kompetens, eller annorlunda uttryckt, ge möjligheter att tänka på andra sätt än de invanda och likaså tillgång till att handla på annorlunda sätt. Rapportens övergripande fokus är att diskutera det som bedrivits i nätverken i relation till förskoleprojektets syfte. Utifrån detta har jag formulerat följande övergripande frågor:

Rapportens fokus, frågor och uppläggning

Förskoleprojektet kan alltså ses som ett utvecklings- och förändringsarbete som syftar till att öka pedagogernas kompetens, eller annorlunda uttryckt, ge möjligheter att tänka på nya eller på andra sätt än de invanda och likaså tillgång till att handla på nya eller annorlunda sätt än de invanda. Rapportens övergripande fokus är att diskutera detta utvecklings/förändringsarbete som bedrivits i nätverken i relation till förskoleprojektets syfte. Utifrån detta kan man ställa frågorna;

- *Hur* har nätverksledarna och deltagarna arbetat med att öka sina kompetenser kring pedagogisk dokumentation?
- *Hur* har de arbetat med att utveckla förtrogenheten med ett utforskande arbetssätt?

- *Vad* verkar erbjuda möjligheter till dessa två områden?
- *Vad* verkar innebära, eller kan förstås som, hinder eller utmaning i förhållande till dessa två områden?

Innan jag går in på vad som skedde i nätverken, och hur man kan förstå det, kommer jag att i avsnitt 2, skriva fram några aspekter av de teoretiska utgångspunkter som varit vägledande för nätverksledarnas handledning. Det är det som tidigare omtalats som den fjärde ”pelaren” som arbetet i nätverken vilar på.

I avsnitt 3 kommer jag att redogöra för hur Förskoleprojektet och nätverksarbetet var upplagt och beröra min medverkan och mitt tillvägagångssätt i projektet.

I avsnitt 4 kommer jag att beskriva och diskutera hur det som skedde i nätverken kan förstås i relation till förskoleprojektets syfte och de frågor jag formulerat.

2. Ett konstruktionistiskt perspektiv på barn, kunskap och lärande

2.1. Inledning

En utgångspunkt för nätverksledarna har varit att arbetet skulle vila på av vad som kan kallas en konstruktionistisk kunskapssyn. Detta val av perspektiv kan ses som en följd av att begreppen pedagogisk dokumentation, ett utforskande lärande/arbetssätt ofta vilar på ett sådant perspektiv. I det här avsnittet så redogör jag för denna kunskapssyn på det sätt som det ofta förstås och formuleras i dessa sammanhang (se vidare Dahlberg et al., 2001, Canella, 1997, Burman, 1994, MacNaughton et al., 2001).

Det dominerande sättet att förstå barn och barns behov inom förskolan har varit psykologiska och särskilt utvecklingspsykologiska (Lenz Taguchi 2000, Hultqvist 1990). Dessa vilar på antaganden och sätt att tänka som brukar kallas för modernistiska. Ett konstruktionistiskt perspektiv erbjuder två möjligheter. Den första är att förstå, göra synligt och problematisera det invanda och för givet tagna, den psykologiska tankevärld och de modernistiska antaganden om kunskap, barn och lärande som den vilar på. Den andra är att det öppnar för andra sätt att se och förstå barn, kunskap och lärande.

För att förstå vad som menas med ett konstruktionistiskt perspektiv blir det därför nödvändigt att också förstå vad som ligger i det modernistiska paradigmet. Förenklat kan man säga att ett modernistiskt kunskapsparadigm har sina rötter i den västerländska så kallade upplysningstidens filosofiska tankar. Det växte fram från det tidiga 1700-talet som en del av vetenskapens, och särskilt naturvetenskapernas snabba utveckling. Den modernistiska kunskapssynen innebär att man betraktar världen som *vetbar*. Kunskapsmålet är att i detalj kartlägga och beskriva världen med hjälp av vetenskapen. Ett syfte blev att nå en så riktig, sann och objektiv kunskap som möjligt om de fenomen som vi vill undersöka, en kunskap som är generell och universellt giltig. Att veta/kunna något i en modernistisk mening är att kunna beskriva hur något *faktiskt* är. Utvecklingspsykologiskt tänkande, som idag är så centralt för vårt sätt att se och uppfatta barnen, vilar på och är genomsyrad av en modernistisk kunskapssyn. Utvecklingspsykologiernas kunskapsanspråk kan formuleras som en strävan att kartlägga vad som antas vara barns essentiella, sanna, natur och behov, det naturgivna, medfödda och universellt giltiga utvecklingsförloppet i barndomen. (Hultqvist & Petersson, 1995)

Ett konstruktionistiskt perspektiv har också lyft fram och synliggjort språkets olika betydelser i olika kunskapsparadigm. I det modernistiska kunskapsparadigmet ses språket – ord, begrepp, uttryck – som neutrala redskap för att beskriva världen och verkligheten. Språket skall så att säga förmedla de fenomen vi vill få kunskap om så ”verklighetstroget” som möjligt och avtäckas deras betydelser så oförvanskat som möjligt. Fenomenet barn, vad ett barn är, antas alltså finnas med sina givna betydelser och ordet barn förmedlar bara detta till oss.

En konstruktionistisk kunskapssyn kan ses som ett paradigmskifte som ifrågasätter möjligheten till en sann och objektiv kunskap. Istället ses kunskap som någonting som vi konstruerar, skapar. Språk, ord och uttryck ses inte längre som neutrala och lydiga redskap med vilka vi kan beskriva och tala om något. I ett konstruktionistiskt perspektiv tänker man sig istället att det är med hjälp av de betydelser vi lagt in i orden och begreppen som vi konstruerar, skapar världen och verkligheten. Att kunna/veta något är i en konstruktionistisk mening snarare att ge och skapa betydelser. Ordet barn har således ingen betydelse i sig, utan ges olika betydelser i olika kulturer och sammanhang. Vårt sätt att tala om t.ex. barn formar vår blick och bestämmer hur vi ser och uppfattar barnet. Detta brukar kallas för ”en vändning mot språket”, dvs. att intresset vänds mot vårt sätt att tala och de betydelser vi lagt in i orden. (Lenz Taguchi, 2003).

Man skulle kunna exemplifiera dessa två olika sätt att se på språk, ord och begrepp – ett modernistiskt och ett konstruktionistiskt – med ett ganska enkelt och vardagsnära exempel. Vi tänker oss att två pedagoger samtalar om ett barn på en förskoleavdelning och den ena pedagogen beskriver en pojke som oföretagsam och den andra pedagogen beskriver honom som eftertänksam. Dessa två beskrivningar ger två ganska olika bilder av pojken. I ett modernistiskt perspektiv är det otillfredsställande att ge så olika bilder och frågan blir vilken av dessa beskrivningar, vilket ord, som stämmer bäst med hur pojken faktiskt är. Man bör göra fler observationer för att beskriva honom så adekvat och objektivt som möjligt. I ett konstruktionistiskt perspektiv däremot kan vi aldrig bestämma en rätt eller sann bild av pojken. Det är pedagogernas tal om honom och deras förhandlingar och diskussioner sinsemellan som skapar en bild eller berättelse av den han är. Bilden av honom är beroende av våra föreställningar och värderingar. Det går således att skapa och konstruera olika bilder och berättelser av pojken men det går aldrig att komma fram till en sanning om honom.

2.1.1. Från ”han är” till ”han blir”, en konstruktionistisk syn på barnet som subjekt

En konstruktionistisk syn lyfter också fram en annan aspekt av hur vi tänker på och uppfattar barn eller pojken i föregående exempel. Det välbekanta psykologiskt/modernistiska perspektivet fokuserar på de egenskaper som så att säga finns *inom* den här pojken, de egenskaper som han bär. Vi tänker att våra – eller barns – förmågor eller svårigheter finns *inne i oss*, att våra känslor, tankar och handlingar föds i vårt *inre*. Våra egenskaper, känslor, tankar, förmågor och svårigheter utgör i ett psykologiskt perspektiv det vi kallar vår personlighet och identitet. Att knyta allt detta till individen kan kallas för en essentialistisk diskurs – den uttrycker så att säga essensen eller en sanning om vår identitet, vem vi är. Detta essentialistiska synsätt är en dominerande psykologisk, och för oss nästan självklar, diskurs. När vi tänker på vardagliga uttryck som vi alla är bekanta med som t.ex. ”*Innerst inne* är han si eller så”, eller ”*egentligen* så är jag faktiskt så här” eller ”här känner jag att jag kan vara mig själv” så är de uttryck som vilar på en essentialistisk tankefigur. De uttrycker att vi så att säga bär på en kärna som är vår personlighet eller rätta identitet, vi *är* på ett visst typiskt sätt. Men vi har nog alla erfarenheter av att vi kan vara på många olika sätt. Ett begrepp som refererar till det är rollbegreppet, vi har ofta flera roller, vi har vår yrkesroll, vi är kanske föräldrar, döttrar och söner, makar och hustrur, kompisar, fågelskådare eller amatörskådespelare osv. Men det tänkandet bygger på att vi kan gå ur rollen och att *bakom* eller *under* dessa ibland motstridiga roller finns vår kärna som är vårt rätta, innersta väsen. Det essentialistiska perspektivet är alltså intimt sammanknippt med en *modernistisk psykologisk* diskurs och med psykologins ökade roll i vårt samhälle där uttryck som ”lär känna dig själv” i det närmaste är ett krav eller imperativ!

Ett konstruktionistiskt perspektiv bryter med idén om en inre kärna som vi så att säga bär med oss oavsett vilka situationer eller sammanhang vi är i. Här tänker man sig att vi ständigt *blir till*, vi konstrueras och konstruerar oss själva olika i olika situationer. Om vi för detta resonemang till förskolans värld så kan vi tänka oss att ett barns sätt att vara ”blir till” i de möjligheter – eller brist på möjligheter – som t.ex. miljö, material och aktiviteter erbjuder. Vi har nog alla erfarenheter av barn som vi beskriver som okoncentrerade. I ett essentialistiskt perspektiv skulle vi således säga att ett barn *är* okoncentrerat, kanske på grund av medfödda anlag eller en svår hemmiljö. I ett konstruktionistiskt perspektiv skulle vi istället säga att ett barn *blir* okoncentrerat i en miljö där det för henne eller honom inte finns något att koncentrera sig på. Elisabeth Nordin Hultman liknar essentialism för ett ”ryggsäckstänkande” om barn där barnet träder in på förskolan med sin symboliska ryggsäck d.v.s. tar med sig sina sätt att vara på (Nordin Hultman, 2004). Eftersom detta sätt att tänka kring barn är så dominerande så leder det till att vi oftare söker finna förklaringar till att ett barn är på ett visst sätt *i själva barnet*, i den ”ryggsäck” barnet bär med sig in i förskolerummet, i det som antas ligga bakom och under barnets beteende. Men det som händer då är att de pedagogiska frågorna om miljö, material och handlings- och aktivitetsmöjligheter hamnar i bakgrunden. Det är inom förskolan och skolan inte lika vanligt att vi tar i bruk den konstruktionistiska tankefiguren, dvs. att barns sätt att vara – eller identiteter –, blir olika i olika aktiviteter och pedagogiska situationer, men det som händer om vi gör det är att också *här och nu*, de aktuella aktiviteterna och pedagogiska uppläggningsen kommer i fokus och blir avgörande för den bild vi får av barnet.

Jag skulle vilja exemplifiera detta med en erfarenhet som en av nätverksdeltagarna delgav oss. På henens avdelning fanns en pojke som var mycket tyst och tillbakadragen. En höstdag var de ute i skogen och där hittade de svamp. Pojken intog nu en mycket central position i gruppen. Han visade sig vara en fena på svampar och berättade för resten av gruppen om de olika svampar som de hittade. Så här hade pedagogen aldrig sett honom förut! I ett essentialistiskt perspektiv där vi så att säga är på jakt efter sanningen om pojken skulle vi kunna förstå detta som en *avvikelse*, detta sätt att ”vara på” är inte typiskt för honom och refererar därför inte till honom så som han ”egentligen är”. Bara denna gång var han pratsam och oblyg men nästan jämt är han tyst och tillbakadragen. I ett konstruktionistiskt perspektiv kan vi alltså tänka oss att dessa olika bilder av pojken alla är lika sanna. Vi kan leka med tanken att pojken skulle gå på en ”ur och skur” förskola. I så fall skulle pedagogerna kanske göra bilden av pojken som framåt och pratsam till den dominerande bilden av pojken och bli förvånade över att han kanske under andra förutsättningar skulle framstå som tyst och tillbakadragen.

2.1.2. Från ett bristtänkande till barn med kompetenser

Idag brukar man, ursprungligen med inspiration av förskoleverksamheten i Reggio Emilia, ofta använda uttrycket ”det kompetenta barnet”, och tala om barn som ”rika”, ”förmögna” eller utrustade med ”hundra språk”. Loris Malaguzzi har formulerat bilden av ett barn som ”rikt på möjligheter, starkt, kraftfullt, kompetent” (Dahlberg et al. 2001, s. 77).

Det låter ju sympatiskt och attraktivt att utgå från en sådan barnsyn; det låter enkelt och självklart och många av oss vill nog hålla med. Ändå vill jag påstå att sådana uttryck eller tankefigurer kanske inte alls skulle behövas om det inte är så att det finns andra tankefigurer om barn som har varit, och är, mycket dominerande, ja nästan ”självklara”, som istället fokuserar på att ”upptäcka” *brister* hos barn. Nordin Hultman (2004) skriver att ett ”*dominerande mönster i den pedagogiska praktiken förefaller vara att snabbt identifiera de*

situationer som barn ger intryck av att inte klara av.../ De händelser där barnen framstår som välfungerande, i vilka de är involverade i ett till synes givande och lärorikt samspel med omgivningen, framstår som mer neutrala och mindre pedagogiskt uppförande. Det som alltså riktar uppmärksamheten är de dominerande tankemönster hos pedagoger som kan betecknas som 'felsökningsstrategier'. Barnen tar då gestalt snarare i termer av brister och ouppfyllda behov, än utifrån sina kompetenta handlingar och interaktioner i förskola och skola" (s. 20). Här har psykologin som tankefigur varit viktig med sitt dominerande fokus på sådant som kan förstås som avvikelser, dysfunktioner eller sjukdom.

Utvecklingspsykologisk forskning och teoribildning har ju strävat, och strävar, efter att kartlägga barns naturgivna, och därmed normala utvecklingsförlopp. Ett motiv är att uppfostran och pedagogik skall stötta barnet att följa den normala utvecklingslinjen. Denna tankekonstruktion – att det finns en för barn naturlig eller normal utvecklingslinje – gör att avvikelserna, förseningarna eller bristerna blir viktiga att upptäcka och uppmärksamma så att barnen skall kunna hjälpas att ligga så nära linjen som möjligt. Utvecklingspsykologin bär också på föreställningar om framsteg. I denna idé eller sätt att tänka ligger att ju mer utvecklad man är desto mer kompetent är man. Nordin Hultman (2004) skriver; *"Det betyder att utveckling står för en hierarkisk rörelse från något mer primitivt till något mer avancerat och bättre, från något enkelt till något mer komplext, från irrationalitet mot ökad rationalitet, från ett mindre till ett mer adekvat sätt att tänka"* (s. 161) Då kan man tänka sig att det kan innebära att vi utifrån ett utvecklingsbegrepp lätt kan hamna i att betrakta barn, som ju befinner sig i ett tidigt stadium av utveckling, som just i avsaknad av kompetens.

Ett konstruktionistiskt perspektiv synliggör alltså att i vårt invanda utvecklingspsykologiskt/modernistiska tänkande ligger djupt förankrat en strävan att uppmärksamma avvikelser, avsaknad och ofyllda behov, för att kunna hjälpa barnet. En sådan konstruktion av barnet får som pedagogiska konsekvens att inrikta sig på att fylla barnens behov, att erbjuda barnen vad de antas sakna och behöva. En konstruktionistisk syn erbjuder en möjlighet att tänka på ett annat sätt, *utan* de starka idéerna om ett linjärt och normalt utvecklingsförlopp och avvikelserna i förhållande till detta. Det blir då lättare att sträva mot en pedagogik som lyssnar på och utmanar barnen, eftersom detta bara går om man kan se på barn som "rikt" och "kompetent".

Jag skulle här vilja dela med mig av några för mig omtumlande erfarenheter som jag gjorde då jag för många år sedan för första gången steg in i förskolan Stella Nova, som visar hur svårt det är att ta idéer om barn som kompetenta i bruk och handla utifrån dem. Jag ville snabbt hitta en vuxen som jag kände för att anmäla min närvaro. Snart hittade jag pedagogen som satt tillsammans med barnen för att lägga upp ett schema för hur tiden i "snickis" skulle fördelas. De satt alla med pannorna i djupa väck och levererade olika förslag på lösningar. Denna bild fångade mig som sympatisk, men var det verkligen så praktiskt? Det föll mig inte in att tänka att barnen faktiskt skulle kunna tänkas *hjälpa* den vuxna att komma på olika idéer och lösningar! Jag ställde ifrån mig min väska i ett hörn och glömde bort den. Efter en stund gjorde en pojke entré i högklackade skor, en hatt och min väska över axeln. I väskan hade han hittat mitt SL-kort. När han fick klart för sig att väskan och kortet var mina ställde han en fråga till mig. Jag förstod inte vad han sa och blev lite generad. Jag ville så gärna förstå vad det var han sa så att han inte skulle känna sig otillräcklig! Han frågade igen och återigen förstod jag inte och blev alltmer stressad. Jag log mot pojken och nickade lite vagt och riktade sedan uppmärksamheten åt ett annat håll. Pojken hade nu tydligen förstått att jag var en ganska inkompetent lyssnare, för nu krävde han vänligt men bestämt min uppmärksamhet genom att ställa sig framför mig och med ena handen hålla upp SL-kortet medan han la sin andra hand på min arm; -"har du inte en sån där röd plastficka till kortet?" ville han veta. Detta kan förstås som kompetent på många olika sätt inte minst hans språkliga förmåga. Men

kanske var det framförallt hans kraftfullhet som slog mig. Han ville veta och gav sig inte. Vid en av våra nätverksträffar berättade Per Bernemyr att en av pedagogerna på Stella Nova sagt att "ett barns lust att berätta för en verkligt intresserad vuxen överträffar alltid den språkliga förmågan". Detta går att förstå som att när barn betraktas som kompetenta, värda att lyssna på och intelligenta så medför de vissa praktiker i vilket språket och kommunikationen *ytterligare* kan frodas. Denna pojke var antagligen van att man lyssnade på honom och hade på så sätt lärt sig förmågan att kommunicera *till och med* med en sån dålig lyssnare som mig.

Ett barn med brister, som är litet/outvecklat, behöver fyllas med kunskap av den vuxne. Ett kompetent och rikt barn däremot kan *utmanas*. För att idén om det rika och kompetenta barnet ska bli mer än bara vackra ord krävs en pedagogik, en kunskapssyn och en syn på lärande som svarar upp mot och står i samklang med denna kompetens och rikedom. Barnet måste få möjligheter att visa och ta i bruk sin kompetens och sina resurser (Barsotti 1997)! Detta leder oss vidare mot en diskussion kring vad ett konstruktionistiskt perspektiv på kunskap och lärande kan innebära.

2.2. Konstruktionistisk kunskapssyn i relation till utforskande/undersökande arbetssätt och pedagogisk dokumentation

2.2.1. Kunskap skapas och omskapas i sociala sammanhang och kontexter – ett konstruktionistiskt perspektiv på kunskap och ett kooperativt lärande

Det modernistiska projektet handlade som jag redan varit inne på att göra världen vetbar, att kartlägga den in i minsta detalj så att vi kan förutse den och kontrollera den. Här finns alltså en idé om att vi kan bli färdiga. Att vi så småningom kan veta allt! Detta kan låta arrogant men det är viktigt att komma ihåg att detta projekt eller kunskapssyn ju också handlade om människors väl och ve. Det handlade om att befria människor från villfarelser och fördomar, skrock och folktro. Istället skulle förnuftet och den objektiva sanningen råda! På så sätt skulle människor befrias från förtryck och inte längre kunna manipuleras av onda krafter eller maktfullkomliga despoter (Hultqvist & Petersson 1995).

Ett modernistiskt tänkande präglas alltså av en idé om ständiga framsteg, kunskapsutvecklingen följer en linje uppåt framåt. Och det är kanske så vi gärna tänker, att vi vet mycket mer idag än för hundra år sedan. Men trots att vi idag vet så mycket mer än för hundra år sedan så är vi inte nöjda ändå. Nya problem dyker ständigt upp. Ny kunskap som gett oss bilar ger oss också nya kunskapsbehov t.ex. när vi måste lösa de hot mot miljön som bilar utgör. När vi kan klona ett får gör helt plötsligt nya etiska dilemman entré. I samma stund som världen blir lite mer vetbar dyker nya frågor upp och på så sätt blir världen i ett slag lite mindre vetbar igen. I ett konstruktionistiskt perspektiv på vetande och kunskap ersätts ibland den prydliga uppåt- och framåt gående linjen som metafor istället av ett trasselsudd eller ett garnnystan som metafor. Säkerhet går hand i hand med osäkerhet. Kunskap är då alltid beroende av var någonstans i garnnystan man ställer sig eller börjar nysta. Den är aldrig objektiv eller neutral utan alltid tillfällig och partiell.

I en modernistisk kunskapstradition där man tänker sig att det finns ett slutgiltigt rätt svar så blir det ju problematiskt om vi tycker, tänker eller tror olika. Ett viktigt mål blir då att lära sig den rätta kunskapen så som den har formulerats av experter och vetenskapsmän. Men i ett konstruktionistiskt perspektiv befinner sig även dessa lärda människor i ett garnnystan och har inte hela bilden (världen) klar för sig, kan inte omfatta världen i all sin oändliga komplexitet. Då blir det omöjligt att på förhand bestämma vad som är viktigt att lära sig i form av fakta. Däremot kan vi vara säkra på att vi måste lära oss väldigt mycket och att också ständigt vara beredda på att omformulera eller ompröva det vi har kommit fram till. Då blir det alltså lika viktigt att t.ex. få erfarenhet av hur man kan utforska ett fenomen än att lära sig fakta om detta fenomen. Det gäller också att försöka skapa sig en förståelse för vad det är som gör att man tänker som man gör och kunna förklara och synliggöra detta för sig själv och för andra. Då är chansen antagligen större att man också ska kunna förstå hur andra kan tänka på annorlunda sätt. Då kan man antingen tänka att den andra personen vet bättre än en själv och omformulera sin kunskap, eller så kan man tänka att man själv vet bäst och försöka övertala den andra att tänka likadant som en själv. Eller så kan man också tänka att man kan lägga dessa två kunskaper bredvid varandra och veta något på två sätt. Eftersom att veta något alltid handlar om vilket perspektiv man tar är det ju fullt rimligt att änka att olika svar kan vara lika riktiga eller användbara.

Ett utforskande arbete handlar då alltså om en stor ödmjukhet för att vi inte på förhand kan veta var vi kommer att hamna. Barnen i gruppen kanske kommer på frågor som vi aldrig ens har funderat på.

I ett konstruktionistiskt kunskapsparadigm så räknar man alltså inte med en objektiv kunskap som så att säga är oberoende av oss människor och våra sätt att förhålla oss till världen. Här tänker vi oss istället att kunskap *skapas* av oss. Världen blir så att säga begriplig eller vetbar med hjälp av dom bilder och berättelser vi skapar av den. Det är alltså möjligt att veta något på flera olika sätt. Kunskapsskapande blir då ett "vändande och vridande", en mycket aktiv process där vi aldrig kan komma fram till någon slutgiltig kunskap. Världen är alltför komplex för att vi någonsin ska kunna omfatta alla möjliga perspektiv på en och samma gång.

2.2.2. Man måste inte välja mellan etablerad kunskap och alternativ kunskap

Utforskande arbete utgår alltså från att kunskap skapas av oss och barnen och att det inte finns något slutgiltigt facit som vi kan mäta kunskap mot. Att vara intresserade av barns teorier/fantasier och hypoteser/erfarenheter/frågor behöver dock inte innebära ett problematiskt förhållande till "vetenskaplig kunskap" eller sådan kunskap som är mer formell och allmänt sedd som den riktiga kunskapen. Hillevi Lenz Taguchi (1997) skriver att Linnés kategoriseringar inte mer sanna än ett barns alternativa kategoriseringar även om Linnés kategoriseringar kan kanske ses som mer användbara för en vetenskapsman. Man måste alltså inte välja mellan etablerad kunskap och alternativ kunskap. Men en viktig aspekt av detta för möjligheterna att arbeta utforskande/undersökande är att "*om ett barn serveras en viss kunskap som vetenskapligt sann, kan man inte förvänta sig att det här barnet efteråt kommer att kunna gå in i ett eget utforskande och utvecklande av det som var dess eget tänkande, dvs. det som skulle kunna bli en alternativ teori. Att möjliggöra för barnen att gå vidare med sina egna tankekonstruktioner och få skapa och utveckla alternativa teorier innan de möter våra vetenskapligt godkända teorier, innebär att de får något att sätta i relation till dessa sanningar, och därmed också en möjlighet att överskrida dem i ett framtidsperspektiv*" (s.52).

Detta att lägga olika sätt att tänka så att säga bredvid varandra och behandla dem alla med respekt och intresse kan förstås som en dubbelhet eller ett överskridande som blir möjlig först när vi slutar att med bestämdhet dela upp tankar i sann kunskap å ena sidan och gulliga funderingar och fantasier å andra sidan. Vi är vana att skilja mellan barns funderingar och fantasier å ena sidan och ”riktigt kunskap” å andra sidan. Att ta teorier och hypoteser som barnen konstruerar och formulerar på allvar så låter det kanske lätt och självklart. Jag tror dock att det kan var mycket svårt. Det utmanar inte bara idén om barn som små och outvecklade, det utmanar även, som Lenz Taguchi uttrycker det våra fantasier om säkerhet, om att vara den som kan mycket och generöst delar med sig av sina ”rätta” kunskaper.

2.2.3. Från kunskapsinnehåll mot meningsskapande (där man får kunskap ”på köpet”)

Ann Åberg beskriver i sin bok kråkprojektet och jämför det med hur hon tidigare hade arbetat med fåglar tillsammans med barnen; ”*I våra gamla fågelteman var vi ute efter att lära barnen basfakta om fåglar. Som jag minns det koncentrerade vi oss faktiskt mest på att lära barnen namnen på Sveriges vanligaste fåglar. Frågan är bara om barnen verkligen lärde sig något om fåglar. För vem var vanliga fåglars namn viktig kunskap? Jag kan inte minnas att vi tidigare valde temat fåglar för att barnen undrat något om fåglar. Fåglar var bara ett ämne i raden av viktiga ämnen som vi skulle hinna med att förmedla till barnen*” (2005 s. 61). När Ann och hennes kollegor startade upp kråkprojektet var det efter att man hade upptäckt att barnen intresserade sig för fåglar på olika sätt. Arbetet med att utforska fåglar och i en vidare bemärkelse naturvetenskap var alltså redan igång och ”*Vi enades om att börja arbetet med att koncentrera oss på att fånga, utveckla och fördjupa oss i det som vi såg att barnen redan gjorde. /.../ Vi var inte ute efter att barnen skulle lära sig att förstå några sanningar om kråkor. Det var vi pedagoger som behövde förstå hur vi skulle kunna skapa meningsfulla sammanhang kring intresset för kråkan*” (Ibid. s. 95). Vi kan här se en tydlig syftesförskjutning, från att lära barn namnen på de vanligaste fåglarna till att skapa meningsfulla sammanhang för barnen kring kråkan. När Ann och hennes kollegor nu försökte utgå från barnens frågor så visade det sig att barnen lärde sig massor med saker om fåglar som pedagogerna inte hade räknat med. Oändligt mycket, skriver Ann. Namnet på såväl vanliga som ovanliga fågelsorter var bara en liten del av allt det som barnen kom att lära sig. Det verkar alltså som att barn har en enorm förmåga att skapa kunskap om vi fokuserar på deras möjligheter att bli lärande och *aktiva subjekt* och lyckas skapa situationer där man kan utforska.

2.2.4. Teori och praktik hör ihop! En avslutande diskussion kring modernsim/konstruktionism

Man kan fråga sig om det ska vara nödvändigt med så mycket teori som vi kanske många gånger uppfattar som lite krånglig och svårtillgänglig. I ett modernistiskt kunskapsparadigm är teori och praktik åtskilda. Teori är det som inte är praktik och vice versa. Teori föregår vanligen praktik. I skol- och förskolevärlden tänker vi att först skall man lära sig teoretiskt och sedan skall den teorin omsättas eller tillämpas i praktiken. I ett konstruktionistiskt kunskapsparadigm är teori och praktik oskiljaktiga. All praktik, all pedagogisk planering och genomförande, alla pedagogernas alla handlingar bär på och uttrycker föreställningar och teorier om barns behov eller utveckling eller lärande. Man kan säga att praktiken iscensätter teori. All praktik är alltså ”teoretisk”. Men det behöver inte alltid innebära att de teoretiska tankar vi medvetet vill tillämpa är de som faktiskt styr praktiken. Det kan i stället vara andra,

oformulerade föreställningar eller teorier som styr vårt handlande eller som vi iscensätter i vår praktik. Det kan vara föreställningar/teorier/idéer som uppfattas som så självklara att de upphört att betraktas som just teorier/idéer och upphöjts till fakta/sanningar eller till sunt förnuft. Vi kan då säga att våra realiseringar, vår praktik, skiljer sig från våra formuleringar, det vi uttrycker som teorier eller föreställningar. Formuleringar – och realiseringsarenan skiljer sig åt. Detta har konsekvenser för möjligheter att utveckla och förändra pedagogisk praktik..

Om vi en gång till återvänder till pojken som både kan beskrivas som eftertänksam och oföretagsam så har vi i ett konstruktionistiskt perspektiv inte ett facit för hur han ska beskrivas. Nu är det ju emellertid ofta så att vi kan vara överens, vi kan t.ex. tänka oss att pedagog efter pedagog skulle beskriva pojken på samma eller liknande sätt. Det beror på att vår kultur, vår samvaro och t.ex. utbildning erbjuder oss vissa tankemönster och begrepp som så att säga blir gemensamma och som vi delar. Här brukar man i ett konstruktionistiskt perspektiv tala om begreppet *diskurser* som enkelt uttryckt kan liknas vid ”*sättet att tala om och uttrycka något om exempelvis kvinnor, män, barn barnuppfostran, dagis under en viss tid och i en viss kultur*” (Lenz Taguchi 1997 s. 18). Inom en och samma kultur finns det alltid flera diskurser, flera sätt att förstå och tala kring t.ex. barn, i bruk samtidigt som så att säga kämpar om legitimitet. Det finns också vissa sätt att tänka som återkommer som starka mönster. Vissa diskurser, de som flest tror på eller använder sig av, kan då förstås som de *dominerande*. I förskolan, liksom i alla sammanhang, finns tanke- och handlingsmönster – sätt att resonera kring barn och att organisera vardaglig pedagogik – som styrs av dominerande diskurser. Utvecklingspsykologiskt tänkande är en sådan dominerande diskurs. Och det är här det blir verkligt intressant i relation till ett projekt som handlar om ett förändringsarbete. Många forskare menar att det är just de diskurser som är dominerande som riskerar att bli mest osynliga. Vi blir så att säga hemmablinda för det som är mest dominerande. Istället för att se dessa sätt att tänka som konstruktioner så blir de upphöjda till sanningar eller sunt förnuft. Vi tänker helt enkelt inte på att våra tankar till stor del styrs av dessa dominerande diskurser. Man kan uttrycka det som att man plockar upp dominerande föreställningar och använder dem ”ofta på ett väldigt omedvetet sätt” (ibid.). Och vad är det som är så farligt med det då? Jo det som förblir osynligt förblir då också oproblematiserat och det blir då svårt att kritiskt granska de sätt som dominerande diskurser styr oss. Det blir så att säga svårt att ta ett kliv ut ur traditioner och gamla vanor. Att problematisera en diskurs innebär alltså inte nödvändigtvis att vi måste göra oss av med den. Snarare kan det innebära att vi genom att synliggöra den kan problematisera den och därmed lyfta ur den ur en slags osynlighet som tillskriver den en självklarhet eller naturlighet. Det är dock i detta perspektiv omöjligt att gå utanför diskurserna, utanför språket och våra sociala och kulturella konstruktioner. Konstruktionismen är en diskurs, ”det kompetenta barnet” kan ses som en diskurs, vi kan prata om en utvecklingspsykologisk diskurs o.s.v. Allt är alltså i ett konstruktionistiskt perspektiv att betrakta som diskurser och konstruktioner och eftersom ingen av dem är att betrakta som den sanna är det då viktigt att ha tillgång till flera diskurser som kan synliggöra och utmana varandra.

3. Förskoleprojektets uppläggning

Förskoleprojektet har varit organiserat så att pedagogerna fr.o.m. hösten 2004 har träffats tillsammans en halvdag per månad, ca. 4-5 gånger per halvår. Projektet har omfattat samtliga förskolor i Farsta och två pedagoger från varje förskola har deltagit i något av nätverken.

Förutom själva nätverksträffarna, som oftast har ägt rum i personalrummen på någon av förskolorna i Farsta, har nätverksdeltagarna också gjort studiebesök hos andra förskolor som på olika sätt bedömts som extra intressanta eller välutvecklade med avseende på de områden/teman som projektet valt att fokusera på.

Parallellt med nätverken har man också ordnat flera föreläsningar som varit öppna för samtliga förskolepedagoger i Farsta.

Ett fjärde nätverk har också bildats för förskolecheferna som tillsammans träffats med en av nätverksledarna. Detta för att skapa en bred förankring för projektet och en delaktighet hos cheferna och organisationen.

I januari 2005 träffades deltagarna första gången med sin respektive nätverksledare och det var också då som jag började mitt uppdrag att följa verksamheten i Förskoleprojektet. Då hade alltså projektet egentligen redan varit igång i en termin. Förutom de regelbundna träffarna hade deltagarna lyssnat på en föreläsning av Gunilla Dahlberg om pedagogisk dokumentation. På så sätt hade en process redan börjat och de flesta deltagarna hade hunnit formulera frågor, önskemål, problemområden och förväntningar som de hade med sig till nätverken. Flera deltagare uttryckte då att det hade varit svårt att komma igång utan en ledare som ger fler perspektiv och att man förvisso haft trevligt på träffarna, men att det kanske inte riktigt "lyft". Många verkade också sitta fast i att det var svårt att komma igång med att arbeta med pedagogiska dokumentationer, och just denna utmaning (såväl för deltagarna som för nätverksledarna) har jag kommit att betrakta som en slags röd tråd som slingrat sig fram genom projektet. I avsnitt 4 kommer detta att lyftas vidare.

Mitt uppdrag har huvudsakligen inneburit att jag har deltagit i nätverkens möten. Jag har också träffat och diskuterat verksamheten i nätverken tillsammans med de tre nätverksledarna och projektets vetenskapliga ledare Gunilla Dahlberg, samt vid några tillfällen deltagit i träffarna för förskolecheferna.

När jag deltagit i nätverksträffarna har jag ibland fungerat som en utanförstående observatör och samlat in dokumentationer av vad som här skedde. Ibland har jag mer fungerat som en deltagande observatör som också involverades i deltagarnas aktiviteter och diskussioner. Det insamlade materialet består till största delen av fältanteckningar, som samlats in under tre terminer. Sammanlagt utgör detta anteckningar från ungefär 120 timmars nätverk.

4. Nätverken

4.1. Inledning

Det är nu dags att ge sig i kast med att visa hur nätverken har arbetat och föra en diskussion kring erfarenheterna av det. Inledningsvis vill jag lyfta fram några aspekter av nätverkens kunskapsprocesser så som jag förstår dem, och vad de får för konsekvenser för mitt arbete med det insamlade materialet. Verksamheten i nätverken skiljer sig ju från en mer traditionell utbildning eller kurs. Här finns ofta en tematisk indelning, där det man ska ägna sig åt är planerat vecka för vecka. Då man har ägnat en viss tid åt ett begrepp, teori eller moment förväntas kursdeltagaren kunna detta och kan så gå vidare till nästa moment. Någon sådan övergripande planering har inte funnits för detta projekt. I enlighet med en kunskapssyn där kunskap skapas och omskapas kooperativt och levs i praktiken blir vägarna mindre raka och mer slingringa. Vi har inte rört oss i en rät riktning från A till Ö utan snarare om och om och om igen talat om samma saker men på olika sätt, med olika utgångspunkter, ställda i relation till olika saker. Träffarna har präglats av stor rörlighet. Arbetet har framförallt utgått från det material som deltagarna har tagit med sig, och en stor del av tiden varje träff kan liknas vid en slags handledningen eller reflektion kring detta material. Här har man alltså kunnat pendla mellan teori och praktik, mellan konkret och abstrakt på ett så omedelbart sätt att gränserna suddats ut. Samtidigt har vi också pendlat mellan en mängd olika diskussioner under en och samma träff och varje tillfälle kan var för sig kanske upplevas som spretigt. Å ena sidan kan man tydligt uppfatta att träffarna har ramats in av de begrepp som fokuserats under hela projektet och att syftesbeskrivningen kan förstås som relevant för varje träff och för i stort sett varje diskussion. Å andra sidan kan väldigt mycket beröras inom ramen för detta syfte. Från att ena stunden ha diskuterat olika typer av sand eller durkslagets användbarhet vid ett utforskande av vatten till att nästa stund glida över till att prata om reglering av tid och rum eller om en debatt kring läroplanen. Denna rörlighet/rörlighet stämmer väl överens med vår röriga/rörliga och komplexa verklighet och svarar bra upp mot tanken att teori inte kan skiljas från praktik och att nätverken måste erbjuda deltagarna något som kan ställas i relation till *deras* praktik, till det som de står i just nu.

Denna rörlighet ställer dock mig inför vissa pedagogiska utmaningar då jag har till uppgift att försöka sammanställa materialet och visa på de övergripande inslagen i projektet. Mitt insamlade material är mycket omfattande och behöver sorteras och tematiseras. Att söka skriva fram och systematisera ett material innebär ständiga val, man väljer och väljer samtidigt bort. Men det innebär också att det finns något att ta avstamp ifrån, att kritiskt förhålla sig till och förhandla om.

Jag börjar detta avsnitt med att närma mig de tre nätverken genom att söka fånga och kortfattat ge min bild av hur de olika nätverksledarna presenterade och introducerade sina respektive ämnen vid den första nätverksträffen. En anledning till detta är att de tankefigurer som nätverksledarna då presenterade säger något om de övergripande perspektiv som nätverksledarna har erbjudit deltagarna projektet igenom. Det ger också en inblick i hur nätverksledarna inledningsvis tog i bruk den gemensamma konstruktionistiska/situationella kunskapssynen.

4.1.1. Natur och teknik

Detta nätverk leds av Lillemor Sterner. Lillemors erfarenhet är att begreppen natur/naturvetenskap och teknik ibland kan ”skrämma iväg” människor som känner att de inte har några naturvetenskapliga eller tekniska kunskaper. Naturvetenskap och teknik kan förstås som maskulint kodade begrepp, för tanken till experter och vetenskapsmän, oändligt komplicerade teorier och förklaringar. En viktig utgångspunkt för nätverket blev då att upptäcka hur fenomen som kan relateras till natur/naturvetenskap och teknik finns *precis överallt* i vår vardag.

Att vara i naturen, att plocka med sig löv in på avdelningen och rita av dem är nog erfarenheter som de flesta pedagoger på en svensk förskola har rika erfarenheter av. Att däremot arbeta utforskande kring natur och teknik är ovanligare. Lillemor menar att arbetet istället ofta lutar åt det estetiska, som att rita av ett vackert hösträd, eller upplevelser från en utflykt eller *dras mot fantasivärlden*.

Barnen, menar Lillemor, är *redan igång* med att utforska natur och teknik, pedagogens uppgift blir då att stötta barnet i utforskandet och söka se till att nyfikenheten inte dödas. Något Lillemor tryckte på var att *inte* sätta en bok mellan barnen och naturen, i alla fall inte innan man först har provat att själv söka svaret. Först efter ett aktivt utforskande, när nyfikenheten blir övermäktig eller i en krissituation, som när en inplockad snigel håller på att svälta eftersom man inte lyckats komma underfund med vad den vill äta, så kan man vända sig till boken.

I detta nätverk har vi precis som i de andra två nätverken arbetat med dokumentationer och med handledning kring olika utforskandesituationer/projektarbeten. Något som däremot skiljer det här nätverket från de andra två, och som jag vill lyfta fram redan här, är att deltagarna tillsammans med Lillemor själva har arbetat med att utforska sådant som går att förstå som natur/naturvetenskap och teknik (spindlar, prismor/ljus, fågelbon, kvistar, blad, is, för att bara nämna några exempel) och tillsammans dokumenterat detta egna utforskande.

4.1.2. Språk och kommunikation

Detta nätverk leddes av Per Bernemyr. Per frågade sig när och hur utvecklas språket? Enligt våra modernistiska, essentialistiska föreställningar tänker vi oss nog språket som en förmåga som så att säga är inneboende i individen. Språket och därmed förmågan att kommunicera utvecklas linjärt, från ett enkelt till ett mer avancerat språk. Vi tänker oss kanske ofta att för att kunna kommunicera så måste man kunna ord och språk. Vi får lära oss ord t.ex. i en *språkgrupp* i förskolan. Per menar att det man gör i språkgrupper skulle kunna göras mycket mer i all verksamhet i avdelningarna. Det är i vardagen som vi tränar vårt språk och vår kommunikation. Det gäller då att ”hålla utkik” och vara på jakt efter situationer där språket *flödar* och fundera på hur man kan skapa fler sådana situationer eller ta till vara denna situation och vidga och fördjupa den.

Per har i detta nätverk förskjutit denna förståelse och talar istället om kommunikation och språkförmåga som *situationell*. När någonting blir riktigt *riktigt* angeläget så höjer sig barn och vuxna över sin ”förmåga”. Det är när vi har något riktigt spännande att kommunicera kring som vi lär oss att kommunicera. Det betyder att det är när vi gör intressanta saker, t.ex. ett engagerande utforskande så lär vi oss också språk, nya ord, nya sätt att kommunicera så att säga ”på köpet”. Vi lär oss ord eller skapar ord för att vi *behöver* dem. Vi kan exemplifiera

med en kort berättelse från nätverket då en deltagare berättade om hur barnen lekte/konstruerade med ett material och en pojke ivrigt meddelande att han tänkte bygga en äggsprutarmaskin, en maskin som sprutar ägg. Det förefaller mig tveksamt om han skulle ha tillfälle att lära sig detta ord på svenska 2 eller i en språkgrupp. Språket i Pers förståelse tränas i vardagen, i konkreta situationer när man har någon att prata med om något viktigt. Vi behöver då inte några speciella språktillfällen då vi särskilt fokuserar på just språket skiljt från görande eller handling.

I stället för att tänka kring samarbetsförmåga eller social/kommunikativ förmåga som placerade inom barnet så uppmanar Per oss alltså i stället att fundera på situationer och material som främjar samarbete, vänskap och dialog.

Språk- och kommunikationsnätverk inleds ofta med att Per ställer en fråga som vi sedan i mindre grupper diskuterar, inte i syfte att komma fram till "det rätta svaret" utan snarare för att hjälpa oss att komma i "stämning", eller som han uttrycker det; "försätta oss i ett reflekterande tillstånd". Som jag förstår det söker Per ambitioner ständigt stödda och uppmuntra en reflekterande kultur bland pedagogerna.

4.1.3. Miljö och material

Detta nätverk leddes av Elisabeth Nordin Hultman fram till och med höstterminen 2005. Då byttes handledare och Malin Kjellander övertog nätverket.

Elisabeth menar att vi har en tradition av att observera barnet och dess förmågor eller svårigheter som om detta är något som finns *inom* barnet (essentialism). I ett sådant perspektiv hamnar miljön och materialet och det sammanhang barnet agerar i ofta i bakgrunden och förblir oproblematiserat. I stället för att betrakta ett barn som okoncentrerat kan vi vända blicken mot miljön och konstatera att här tydligen inte finns något meningsfullt för det barnet att koncentrera sig på.

Vid första tillfället talade Elisabeth om barn som *görare* och gav deltagarna i uppgift att till nästa gång titta efter vad det finns för olika slags "görare" på avdelningarna. Vad var det barnen gjorde, var fanns dom, vad verkade förefalla meningsfullt och spännande för barnen? Vad var det för material som verkade hålla barnens koncentration och uppmärksamhet. Vilka hinder och möjligheter finns för barns görande? Har man ett schema som stör barns koncentration och görande och hur kan man i så fall öppna upp möjligheterna för barnen? Nästkommande tillfälle blev det tydligt att denna uppgift för många pedagoger hade inneburit ett delvis nytt sätt att titta på barnen. Många uttryckte att de inte tidigare hade tänkt på barnen i termer av "görare". Uppgiften uppmanar också till att styra blicken mot det som fungerar, de aktiviteter och material som barnen kan ställa sig i en meningsfull relation till och söka gå vidare eller utveckla just detta. Några pedagoger hade barn i sina grupper som var svåra att beskriva som görare, i alla fall i positiva ordalag. Några barn beskrevs som förstörare, eller springare, d.v.s. de sprang mest hit och dit och verkade aldrig fångas av någonting. Här kan vi fråga oss vad som är fel med dessa barn. Men vad händer om man skärper blicken ytterligare lite och tittar efter spår eller små ledtrådar till sådant som kanske, om så bara för en lite stund, verkar framstå som meningsfullt och spännande för dessa barn? Denna uppgift eller övning verkar ha försatt deltagarna i en situation där referensramarna och blicken på barnet och den egna verksamheten kom att förskjutas på ett mycket spännande sätt. Efter en tid kom en deltagare till nätverket och berättade att tre förstörare på hennes avdelning var som förbytta.

Genom att titta noggrant efter ledtrådar hade pedagogen lyckats skapa sammanhang för dessa tre där de istället framstod som aktiva och fångade av något spännande.

4.2. Arbetet med, och handledning av, ”pedagogisk dokumentation”

4.2.1. Inledning

Projektets syfte eller mål har som redan diskuterats varit att ge pedagogerna tillgång till, stärka deras förtroendenhet med, ett utforskande arbetssätt. Handledarna började därför omgående ge deltagarna i uppgift att samla dokumentationer av barns lek och aktiviteter. Arbetet med pedagogisk dokumentation har genomsyrat och stått i centrum under hela projektiden. Ändå har jag uppmärksammat att när nätverksledarna med jämna mellanrum frågat deltagarna vad de vill ha mer av eller hålla på mer med så svarade många deltagare ofta att de ville rikta in sig mer mot pedagogisk dokumentation och på allvar komma igång med arbete med detta verktyg. Man uttryckte att det var ett svårfångat begrepp och att osäkerheten fortfarande var stor (samtidigt som intresset och nyfikenheten också uppenbarligen var lika stor). Min egen upplevelse var att pedagogerna redan var på gång och gjorde pedagogiska dokumentationer, att de kontinuerligt lärde sig mycket nytt och fick lättare och lättare både att dokumentera och att sedan göra dokumentationerna till pedagogiska dokumentationer, dvs. att använda dem som stöd i planeringen, synliggöra lärande och som reflektionsmaterial. Därför var det för mig lite överraskande att pedagogerna hela tiden undrade när dom skulle lära sig pedagogiska dokumentationer, de var ju *redan på gång*. Jag förstår pedagogernas frustration på två sätt. För det första så är det ett komplext pedagogiskt förhållningssätt, ingenting man lär sig från en dag till en annan. Det har blivit mycket tydligt för mig att det inte räcker att läsa sig till en förståelse eller att höra någon annan berätta om det, man måste också själv göra det och på så sätt brottas med metod och förhållningssätt i relation till ”verkligheten”. Men det verkar också som att ju mer pedagogerna förstår och kan kring begreppet, desto mer kan man tänka eller förstå att det finns mycket mer att förstå och kunna. Potentialen i att arbeta med pedagogisk dokumentation blir tydligare och tydligare ju mer man håller på och just detta kan ha bidragit till att pedagogerna så att säga aldrig verkar bli nöjda eller känner sig säkra. Det är intressant att höra pedagogerna tala om sin osäkerhet samtidigt som det för mig som åhörare har varit möjligt att få syn på en kunskapsvidgning som jag ibland har upplevt som mycket påtaglig. Det är samtidigt väldigt viktigt att också titta uppmärksamt på att det faktiskt också är ett svårfångat begrepp/verktyg som kräver, som Gunilla Dahlberg uttryckt det i förordet till Christina Wehner- Godées bok ”Att fånga lärandet” (2000), både ”*fördjupade teoretiska perspektiv och att vi som pedagoger vågar utmana det för givet tagna*” (s. 8).

Detta arbete innebär många olika slags utmaningar. I detta avsnitt vill jag lyfta fram några teman som jag tycker har varit viktiga gällande arbetet med pedagogiska dokumentationer. Ett viktigt tema är som jag ser det att ta som en utgångspunkt *praktiken*, och då inte de ”stora”, ”övergripande” frågorna utan snarare dyka ner i det konkreta och det vardagliga bl.a. för att inte fastna i ”formuleringsarenan”. Ett annat tema som har blivit tydligt när jag följt nätverken är att för att kunna tänka på ett kanske nytt sätt räcker det inte med att tänka efter noggrant eller ”få tid till reflektion”. För att komma vidare i reflekterandet krävs nya verktyg/begrepp att reflektera *med*. En tredje utmaning är ”balansen” mellan de specifika och det mer generella.

4.2.2. Att inte fasta i formuleringar, utan istället sätta gång!

Som jag skrev redan i inledningen så verkar det som att det är betydligt mycket lättare att börja prata på ett nytt sätt än att börja *göra* på nya sätt. Hur kan man arbeta på ett sätt så att teori och praktik hör ihop? Jag tänker mig att vi ofta i början av något nytt känner oss lite osäkra och vill ha mycket på fötter *innan* vi börjar iscensätta något nytt. Då finns det en risk att åren går utan att vi börjar koppla ihop praktiken med det nya vi lär oss. I dessa nätverk skred nätverksledarna snabbt till verket genom att omgående börja diskutera praktiken med utgångspunkt från det som deltagarna för tillfället stod i. En utgångspunkt för arbetet som nätverksledarna i förväg kom överens om var att arbeta mycket med vad vi kommit att kalla för minidokumentationer/minisituationer. Detta menar jag har varit mycket fruktbart på flera olika sätt. Genom att t.ex. ge ”små” läxor eller uppgifter till deltagarna minskar kraven på att man ska göra något stort och fantastiskt, krav som kan verka förlamande. Det blir på så sätt lättare att komma igång snabbt! Och det är kanske först när man kommer igång och kunskapen eller idén så att säga blir ”levd” som den blir värdefull. Det är också tydligt att det är mycket svårt att formulera frågeställningar eller på förhand veta ”vad man behöver kunna” eller fundera mer på *innan man provar själv*. Det är när man provar som problem uppdragas och många gånger är det problem som vi inte så lätt kan förutse.

Men det har också varit tydligt att detta sätt att arbeta har fört oss in i praktikens vardag och hjälpt deltagarna att *titta mycket noga*. De ”små” dokumentationerna eller situationerna ökar våra chanser att gå på djupet. Man kan säga att detta handlar om att, som nätverksledarna ofta uttrycker det, *fördjupa och vidga* i stället för att snabbt gå vidare eller titta någon annan stans.

Med hjälp av minisituationer och minidokumentationer finns det möjlighet att *begreppsliggöra* och *synliggöra* vad vi menar med abstrakta uttryck eller begrepp som att t.ex. ”se barnet som kompetent” eller utgå från barnets görande/frågor. Det hjälper oss att lyfta upp och synliggöra vad något som kanske låter väldigt ”gulligt” och härligt kan betyda i *praktiken*.

4.2.3. Från det generella och abstrakta till det konkreta och specifika

Vid varje tillfälle så har pedagogerna fått med sig en eller ett par uppgifter hem. Dessa har varit formulerade på olika sätt och jag kommer att ge några exempel på olika typer av läxor som delats ut. Jag tycker mig se att detta har fungerat allra bäst ju mer konkreta läxorna har varit. Ibland har läxorna bestått i att välja ut ett eller ett par barn och fokusera på dem. Detta har oftare lett till verkligt intressanta diskussioner och iakttagelser än när deltagarna istället fokuserat på mer generella eller abstrakta frågor. Små glidningar i formuleringarna som vi kanske inte ens är medvetna om verkar göra stor skillnad. När pedagogerna har haft till uppgift att iaktta ett barn eller ett fåtal barn har de oftast med sig betydligt mer stoff till träffarna än när uppgiften bestod i att observera eller titta på *barnen* generellt. Ett liknande exempel är hur skillnaden mellan ”vad på din förskola skulle du vilja förändra/utveckla” ger mindre stoff än ”välj ut något område på din förskola som du skulle vilja förändra/utveckla”. Utifrån mina iakttagelser från projektet verkar det således viktigt att nätverksledarna söker ”bryta ner” viktiga och intressanta men kanske abstrakta frågor till mer konkreta. Det verkar som att läxor, ju mer konkreta och precisa de är har större potential att ge Aha-upplevelser eller förskjuta tanken/blicken. Även uppgifter av mer abstrakt art kan säkert bidra till spännande funderingar och reflektioner riskerar dom att stanna kvar på en mycket abstrakt nivå och blir då svår att reflektera kring. Abstrakta och värdeladdade frågor t.ex. om vad man

tycker eller anser om det ena eller kanske inte hjälper oss till någon förskjutning eller något tillägg utan snarare kanske håller oss kvar i ett vant tänkande.

Mer konkreta uppgifter verkar kunna fungera som ett sätt att ”öva” sig i att tänka och skapa mening utifrån eller med hjälp av ”nya” eller ovana tankefigurer/diskurser. Så fungerade det t.ex. med den första läxan/uppgiften som gavs i nätverket ”innemiljön”. Här ombads deltagarna gå till sina avdelningar och titta efter vad de fanns för slags görare på avdelningarna, dvs. vad barnen verkade tycka om att göra. Här fokuserades aktiviteter, material, möjligheter i miljön osv. utifrån det mer dominerande utvecklingspsykologiska perspektivet hade vi snarare iakttagit det individuella barnet och fokuserat utveckling, mognad, förmågor osv., dvs. hur barnen/barnen är. Vid nästa tillfälle menade många pedagoger att det hade varit en rolig uppgift då den hade erbjudit en ny blick på barnen, ett nytt sätt att titta. Denna nya blick gav nya frågor och många kom igång med att utifrån de ledtrådar som barnens görande gav fundera mer aktivt än tidigare på miljön och materialet.

4.2.4. Pedagogisk dokumentation kräver meningsskapande verktyg

Vad som också kan förstås som en stötesten är att komma underfund med hur dokumentationer kan fungera som ett underlag för hur man kan gå vidare i sin planering. I litteraturen kring begreppet talas t.ex. om hur man i dokumentationen kan hitta kännetecken eller ledtrådar. Detta verkar dock vara betydligt lättare sagt än gjort. Ibland har arbetet med dokumentationerna bedrivits i helgrupp, andra gånger har vi suttit i mindre grupper kring en/flera dokumentationer och nätverksledaren har gått runt. Många gånger har jag upplevt detta arbete svårt ibland har de diskussioner som deltagarna fört på egen hand framstått som famlande och en smula torftiga. Vi tittar och tittar, men sen då? Vad ger det oss? Var gör vi nu, vad finns de där ledtrådarna och vad är ett kännetecken, d.v.s. hur skapar vi mening i det vi har samlat in? Det som står klart är att meningen inte *finns* inte där i bilden (eller vad det nu är för dokumentation). Det verkar inte som att det räcker med att titta och tänka, meningsskapandet ger sig inte av sig självt, vi måste skapa den och för att göra det behöver vi redskap eller verktyg. Innan jag diskuterar dessa verktyg och vad jag menar hände när deltagarna fick tillgång till dem så vill jag fördjupa mig ytterligare i de meningsskapande praktikerna kring pedagogisk dokumentation genom att istället vända blicken mot nätverksledarna. Som jag sa verkade deltagarna (och inte minst jag själv) uppleva det som svårt att göra en dokumentation *pedagogisk*. Här var naturligtvis nätverksledarna till stor hjälp, de hade tydligt tillgång till något som vi andra inte hade tillgång till. Gång efter gång hade de så mycket spännande att säga om dokumentationerna. Inte bara hade de ofta spännande förslag på hur bilden kunde ”läsas”, förslagen innebar ofta ett ”lappkast”, erbjöd ett ”ovant” eller ”originellt” sätt att läsa bilden på. Jag upplevde det själv som, och jag tycker mig ibland ha kunnat läsa det i deltagarnas ansikten, att det var som att nätverksledarna besatt någon magisk förmåga med vars hjälp märkliga och spännande saker hände. Ofta blev det de ”såg” också synligt för oss andra efter det att de hade sagt det, men vi hade inte nog kunnat komma på det själva. Hur skulle vi kunna bli så där duktiga?

I ett essentiellt perspektiv hade vi kunnat tänka oss nätverksledarna som utrustade med en alldeles särskild form av begåvning och intelligens som gör det möjligt för dem att komma på det där annorlunda. Med tillgång till ett konstruktionistiskt synsätt och en syn på tänkandet som beroende av språk, diskurser och meningsbärande begrepp kan vi istället mena att nätverksledarnas ”originalitet” kommer sig av att hon/han har tillgång till *diskurser* som kan förstås som mindre välbekanta, diskurser som de flesta av oss kanske inte har tillgång till på samma ”direkta” sätt, även om vi så att säga förstår dom om vi möter dom och ser hur dom

tas i bruk. ”Originaliteten” ligger i diskurser, inte i personen. För nätverksledarna blir det då ett viktigt arbete att så att säga tydligt visa vilka verktyg och tankefigurer det är som man använder, som ger möjligheter att göra intressanta läsningar och med vars hjälp vi kan ställa ”nya” produktiva frågor till en dokumentation. Kan det vara så att det är först när man visar tydligt som man också *erbjuder* dem till oss andra. Ibland verkar denna uppgift vara enkel, ibland svår. Ibland ser jag tydligt hur ledarna har gjort det, ibland har de verktyg som ledarna har satt i arbete kanske inte blivit tillräckligt synliggjort.

Nu vill jag ge några exempel på verktyg eller redskap som handledarna erbjöd deltagarna och som verkar vara lätta att sätta i arbete utan att för den skull erbjuda något ”facit” eller stänga för möjligheter att läsa dokumentationer på olika sätt. Till dessa hör frågor tänkta att ställa till dokumentationen som erbjöds deltagarna. Exempel på sådana frågor är:

- Vad är vi pedagoger nyfikna på? Vad är det vi vill förstå?
- Vad intresserar barnen mest?
- Vilka strategier använder barnen?
- Hur smittar barnen idéer mellan varandra?
- Vilka läroprocesser är barnen inne i? Vad är det barnen försöker förstå?
- Vad blev vi pedagoger mest nyfikna på?
- Hur använder vi dokumentationen tillsammans med barnen?

(Dessa frågor kommer från Ann Åberg)

Ett annat frågeexempel är det som Elisabeth Nordin Hultman arbetade med där följande frågor ställdes;

- Sätts något dominerande tankemönster igång i denna dokumentation?
- Är aktiviteterna eller händelserna initierade av pedagogen eller barnet?
- Verkar barnet/barnen ha identifierat någon egen mening i aktiviteten? Verkar den värdefull? Har barnet en jag vill-pröva-relation, jag vill-undersöka-relation till det som sker?
- Förefaller det finns något avstånd mellan pedagogens och barnets/barnens mål och mening?
- Verkar barnet/barnen involverat, uppmärksam, koncentrerat? Eller verkar barnet helst inte vilja vara med utan hellre göra något annat?
- Vad är det som lockar, utmanar i det som finns och sker?
- Var i observationen finns det som kanske är – eller kan bli extra intressant? Var ligger de möjliga high-lights och vad är transportsträckor?
- Eventuella pedagogiska ingripanden: Ska pedagogen avvakta? Räcker det med att uppmärksamma och bekräfta barnet och det värdefulla med blickar? Går det att tona in: bekräfta, utvidga, göra lite mer intressant, fördjupa, hjälpa till att hålla kvar och fortsätta, utmana
- Vad är det som ligger nära den värdefulla aktiviteten som sker? Lära sig att tänka i aktiviteter som liknar eller ligger nära.
- Tillföra material?
- När bränner det till?

När deltagarna fick tillgång till dessa frågor tyckte jag mig se hur det ”lossnade” och hur diskussionerna blev livligare och i mina ögon mer produktiva. Deltagarna blev på så sätt mindre beroende av nätverksledarnas förmågor och kompetenser i och med att de själva fick tillgång till dessa frågor som kan hjälpa oss att skapa mening i dokumentationerna. Särskilt i början av nätverken verkade fokus ofta ligga på den färdiga produkten, eller själva målet.

Christina Wehner-Godée skriver i sin bok "Att fånga lärandet" (2000) att pedagogisk dokumentation erbjuder oss att ta ett kliv in i "händelsernas centrum". Detta låter lockande, man skulle kunna föreställa sig att vi alla gärna som pedagoger vill befinna oss just "där". Ändå verkar det som att detta inte alltid är ett lätt kliv att ta. Här blev de frågor som deltagarna fick tillgång till ett viktigt verktyg som hjälpte oss att rikta blicken på ett annorlunda sätt än vad vi kanske var vana vid. Jag vill exemplifiera med en iakttagelse från en av de första nätverksträffarna. Pedagogerna hade tagit med sig olika typer av dokumentation. Vi samlades tillsammans med nätverksledaren kring en stor bit styvt papper med foton av en pojke som är ivrig sysselsatt med att klippa i ett papper. Nätverksledaren bad oss alla att välja ut ett av foton och sedan fundera på varför just denna bild fångar ens uppmärksamhet. En majoritet av deltagarna fastnade för en bild där pojken är färdig med klippandet. Han har lagt ner saxen och tittar rätt in i kameran och ser strålande glad och charmig ut. Det är en härlig bild, han tittar på oss och smittar oss med sitt leende. Men vad gör man sedan med denna bild? Den ger oss, om man tittar mycket noggrant ner i ett hörn, en bild av den färdiga produkten, men den ger oss ingen förståelse för hur han gick till väga eller för vilka problem han ställdes inför och hur han löste dem. På en annan bild av samma pojke är saxen, pappret och pojkens händer i fokus. Ansiktet är nedböjt men man kan ana djup koncentration. På den andra bilden är pojken inbegripen i en relation med pedagogen och hennes/hans kamera, på den andra bilden är pojken inbegripen i en relation med materialet. Vi kan kalla den första bilden för ett porträtt och det är, som nätverksledaren påpekade, så vi är vana att se barn i fotoalbum osv. Detta inträffade som sagt under nätverkets första termin. Under tidens gång har våra blickar kommit att ändra fokus och smak. Porträttbilderna hamnar alltmer i skymundan delvis efter som de inte kan besvara de frågor vi har fått tillgång till. Det är istället bilder som tar oss in i händelsernas centrum som lockar oss eftersom de blir användbara och kan hjälpa oss att reflektera, besvara frågorna och ställa nya. Bilder som för ett "otränat" öga kanske till och med framstår som torftiga, sneda, tagna av misstag och som fokuserar processer snarare än produkter, bilder av barn som håller på att utforska hur man får lerfiguren att inte välta snarare än bilder av den färdiga, stadiga lerfiguren (den som sedan kan ges bort i julklapp till föräldrarna). Med detta vill jag inte säga att bilden av det färdiga inte skulle ha något värde, men den kanske har andra användningsområden, kommer väl till pass på andra sätt.

Dessa frågor och verktyg vi fick tillgång till kan ses som exempel på hur vi kan skapa mening utifrån dokumentationer. Frågorna hjälper oss också att i efterhand se vad det är vi *inte* har fokuserat på, vad det är för spännande som vi har "missat".

4.2.5. Dokumentationer som redskap för att synliggöra dominerande tankemönster

Jag menar alltså att de frågor som presenterades och som ställdes till dokumentationerna var mycket produktiva för arbetet. En fråga som dock verkade svår att arbeta med var den första, nämligen; "sätts något dominerande tankemönster igång i denna dokumentation"? Denna fråga skiljer sig lite från de andra i och med att den lyfter fram och ställer frågor kring den egna blicken och vilka teoretiska antaganden som styr den. Det är inte så konstigt att detta är en svår fråga att arbeta med. Man måste ha god förtrogenhet med sina och sin kulturs/verksamhets dominerande tankemönster och det är inte det lättaste. Det är ju ofta så att det är just de dominerande tankemönstren som kan vara svåra att upptäcka. Samtidigt har vi i nätverken gjort många sådana "upptäckter". Jag vill lyfta fram två (bland många) exempel på detta. Ett sådant exempel handlar om en dokumentation av ett kojbygge och av det samtal som pedagog och barn förde tillsammans efteråt. Pedagogerna undrade vad barnen hade byggt, barnen svarade snällt med till synes ganska oengagerat. Pedagogerna frågade barnen vad de

nu skulle leka i kojans, barnen såg förvånade ut och kunde inte riktigt svara. Men vad hade hänt om pedagogen istället för att fråga vad barnen hade byggt (vilket ju var ganska uppenbart för alla och en var) frågat *hur* de hade gått till väga och *hur* de hade tänkt. Att bygga en koja kräver vissa knep, beslut och tankeövervägande och kanske är det själva processen, byggandet eller görandet som vi som pedagoger ska rikta blicken mot. Pedagogen fick här syn på hur hon tänkte sig att kojbygget bara var en förberedelse för den riktiga leken, den som skulle utspela sig i kojans. För barnen verkade dock själva byggandet stå i centrum och någon större lust att sedan leka i kojans verkade inte finnas. Här blir det synligt att en dominerande diskurs om barns lek gör oss mer intresserade eller styr oss att förvänta oss fantasilekar eller bearbetande lekar i högre grad än konstruktionslekar/konstruerade.

4.2.6. Viktigt att begreppsliggöra eller ordbinda

Syftet med detta projekt är som tidigare diskuterats att genom kooperativa lärandeprocesser öka pedagogernas kompetens att arbeta utforskande/projektbaserat med barnen och att därvid använda sig av pedagogisk dokumentation. Sammanfattningsvis har arbetet med att öka pedagogernas kompetens lagts upp med ambitionen att ställa sig nära deltagarnas praktik. Detta att ställa sig nära praktiken och som vi uttryck det ”bada i minisituationer och minidokumentationer” menar jag har varit mycket viktigt för projektet. Ändå kan jag tänka att det skulle kunna ha varit produktivt att ibland ha ägnat lite mer tid till att söka ”ordbinda” och teoretiskt förankra olika åsikter, tolkningsmönster och meningsskapanden. Det verkar som att det finns gränser för hur teoretiska och undervisande nätverksledarna har ”vågat bli”. Detta kan ha att göra med att man har värjt sig mot att fasta i ett arbete som kanske kommer att göra oss väl bekanta med teoretiska begrepp eller perspektiv men där det finns en risk att dessa diskussioner kanske blir kvar på en abstrakt nivå och inte sätts i arbete mot praktiken eller påverkar den levda vardagen nämnvärt. Samtidigt kan detta också göra att det blir svårt för deltagarna att få ihop en slags röd tråd eller se ett mönster eller ett sätt att förskjuta dominerande diskurser som går igen i många olika diskussioner och kan användas i relation till många olika exempel. Annars kan det finnas en risk att det man får med sig från ledarna blir till kloka ord som ”bara” kan sättas i relation till just den aktuella situationen/dokumentationen. Här kanske man har användning för begrepp som fungerar som paraplyer och som gör det möjligt för oss att se hur spridda kommentarer och åsikter ibland delar vissa antaganden. Vi behöver uppmärksamma de unika situationerna och situerade meningsskapandet men det kan också vara viktigt att ha tillgång till gemensamma begrepp som gör det möjligt att kategorisera och begreppsliggöra olika förskolepedagogiska traditioner, planeringar, aktiviteter, handlingar o.s.v. Inte minst för att synliggöra skillnader och kunna känna igen och kunna välja mellan olika tolkningsmönster. Att ringa in, kategorisera och karakterisera innebär förvisso alltid förenklingar men kan också fungera som utgångspunkter för överskridanden, förhandlingar och förskjutningar.

4.3. Arbete och handledning kring utforskande pedagogik

4.3.1. Inledning

När nätverken startade upp verkade de flesta deltagare ha funderat på hur man skulle vilja jobba mer projektbaserat med barn på ett utforskande sätt. Några var redan igång men en majoritet menade dock att de inte tidigare hade arbetat på ett sådant sätt. Här kunde de med mer erfarenhet berätta om sina projekt. I ett av nätverken läste vi en rapport som två pedagoger hade skrivit kring sitt projekt om ljus. För mig framstod det dock som att de deltagarna som inte tyckte att de hade någon erfarenhet upplevde sig en smula på efterkälken. Diskussionerna kring rapporten blev i början ganska tysta och torftiga. Detta kan ju naturligtvis bero på att det kan ta lite tid att komma igång och känna sig bekväm i ett nytt sammanhang. Men det kan också visa på hur viktigt det är att börja ”i det lilla”, i små situationer snarare än redan färdiga exempel. Därför fick vi i början rikta uppmärksamheten mot ”små” eller korta utforskanden eller utforskanden som så att säga kommit till utan att personalen planerat för det. Jag tycker mig ha sett en osäkerhet inför att så att säga ta ett kliv över till att börja arbeta utforskande i lite större skala. Dock är det tydligt att så ändå har skett. En efter en har många deltagare kommit igång med egna projekt utifrån barnens intresse.

Jag kommer nu att beskriva några av de grepp/arbetsätt och verktyg som verkat ha varit till hjälp i denna process. Detta handlar dels om de erfarenheter vi har fått genom att *själva* arbeta utforskande samt fått tillgång till nytt material samt konkret inspiration/kooperativ handledning. Jag vill också diskutera en del av de utmaningar eller annorlunda uttryckt, ”nötter” som under projektet har framstått som viktiga att knäcka för att kunna göra en förskjutning av verksamheten mot en mer utforskande praktik som fokuserar barnens egna kunskapsskapande processer.

4.3.2. Att själv få utforska

Att arbeta med pedagogisk dokumentation kan, som redan framgått, förstås som ett utforskande i sig självt. I arbetet med pedagogisk dokumentation har vi fått rika tillfällen att diskutera olika typer av utforskande. Men det är framförallt i nätverket ”Natur och teknik” som vi i stort sett varje gång själva konkret fick utforska olika naturvetenskapliga och tekniska fenomen. Vad kan detta ha bidragit till? Jag vill diskutera detta utifrån ett exempel bland många, nämligen ett tillfälle då vi utforskande spindlar. Valet av studieobjekt var handledarens, Lillemor Sterner. Några av oss var rädda för spindlar men då vi delades upp i grupper kunde den modigaste i varje grupp ta ansvar för att fånga in spindeln i ”luppburken”. När alla grupper hade varsin spindel började vi granska spindlarna;

Vi vände och vred på burkarna, talade om vad vi såg. Själv blev jag alltmer nyfiken och kunde även jag titta nära i luppen utan att drabbas av (alltför stor) panik. Så småningom började vi jämföra det vi såg. Vi kom fram till vissa fynd som verkade gälla för alla spindlar som vi samlat in, vi fann också olikheter. När vi var ”färdiga” kunde vi summera våra fynd. Parallellt med dessa fynd började vi också formulera en mängd frågor om spindlar, frågor som åtminstone jag *aldrig* hade kommit på att ställa innan vi började titta noggrant. Med stor förvåning upptäckte jag att jag blev riktigt nyfiken. Aldrig hade jag trott att jag skulle vilja veta något om spindlar! När vi började bli färdiga med spindlarna avrundade Lillemor med att

summera våra iakttagelser och kommenterade med; ”tänk så mycket vi nu har lärt oss om spindlar utan att gå till boken”! Vi tittade lite förvånat på varandra och nickade instämmande.

Redan vid första tillfället talade alltså Lillemor om sin käpphäst; att inte sätta en bok mellan barnet och naturen. För mig fick detta en mycket starkare innebörd när jag själv fått prova på. Något mycket starkt verkar hända när vi får tillgång till att *själva* titta noggrant på något konkret. Det blir intressant! Vinsten med detta var som jag såg det inte primärt att vi lärde oss saker om spindlar, snarare att vi lärde oss, eller blev bättre på att utforska och samtidigt fick en konkret upplevelse av hur mycket det faktiskt går att lära sig genom att själv utforska.

Det är intressant att notera att det är just i nätverket natur och teknik som deltagarna själva har fått utforska (någon enstaka gång har vi gjort det i de andra nätverken, men absolut inte återkommande eller som en självklar del i upplägget). Detta behöver inte betyda att deltagarna i de andra nätverken inte på egen hand, på sina avdelningar, skaffar sig egna upplevelser av att utforska men kanske kan det vara viktigt att få göra det tillsammans under ledning av någon som har rik erfarenhet på just området. Kanske är det något med själva ämnet ”natur och teknik” som gör att det ligger nära till hands att utforska? När jag hör deltagarna i alla tre nätverk berätta om vad barnen intresserar sig för så är det påfallande ofta sådant som just går att förstå som relaterade till begreppen natur och teknik som verkar allra mest spännande för barnen.

4.3.3. För att utforska behöver man bra material och konkret inspiration!

Tidigare har jag skrivit att det behövs begreppsliga verktyg för att skapa mening i dokumentationerna. Men det blev lika tydligt att det behövs materiella verktyg för att kunna utforska. Jag har under projektets gång sett många exempel som jag förstår som ett motstånd eller en osäkerhet inför sådana fenomen som kan förstås som naturvetenskapliga. Detta tänker jag kan bero på rädslan att hamna i något som kan påminna om skolan, eller i en mer traditionell syn på kunskap där det finns rätt eller fel svar. Utifrån pedagogernas berättelser om vad barnen vill hålla på med (och håller på med) verkar det just vara *detta* som många barn vill hålla på med.

Detta kan betyda att vi måste fortsätta att arbeta med att utmana en koppling där naturvetenskap förstås som svårt och ”skolaktigt”. Men det verkar också ha varit betydelsefullt för deltagarna att få tillgång till nya typer av material. I nätverket natur och teknik var nätverksledaren t.ex. ofta utrustad med tips på material som kunde beställas från kataloger eller hämtas från Internet. Många gånger var detta material nya upptäckter för såväl deltagarna som för mig. Men vi talade också om hur material som redan brukar finnas på de flesta förskolor kan användas på olika sätt som man kanske inte alltid tänker på. Något som också har uppskattats av deltagarna är besöken på andra förskolor som arbetar mycket medvetet med material som ger möjligheter till utforskande av olika slag. I ett annat nätverk fick deltagarna vid ett tillfälle, då nätverksledaren fick ställa in träffen, läsa ett avsnitt ur en avhandling som just lyfte fram utforskandet av material. Avsnittet i boken handlade bl.a. om vatten och om utforskande av vatten. Kanske är detta en anledning till att jag upplevde att deltagarna var extra engagerade vid det tillfälle då vi träffades och bl.a. diskuterade detta avsnitt. Utforskande av vatten var nämligen något som barnen på alla förskolor verkade dras till och älska. Här diskuterade vi hur material som erbjuder ett utforskande av skillnader verkar hålla kvar barns uppmärksamhet. Material med variation på samma tema skapar också möjlighet för jämförelse och förändring/förvandling. Material som tjocka trattar och smala trattar, om att ha tillgång till olika saker att ösa med, thé-silar, andra sort silar, olika durkslag,

vattenhjul o.s.v. Dessa djupdykningar som vi med jämna mellanrum har gjort kring konkret material ser jag som mycket viktiga. Om vi kritiserar och dekonstruerar en tradition som gör att vi verkar dras bort från det naturvetenskapliga är det ju också viktigt att erbjuda nya verktyg/material/idéer att sätta i arbete. Det blir svårt att bara sätta igång och utforska utan stöd av spännande och användbart material som gör oss kreativa och som en av nätverksledarna (Per Bernemyr) ofta uttrycker det ”försätter oss i intelligenta situationer”.

4.3.4. Att ”tona in” och ”haka på” det som redan händer – en utmaning för pedagogen

Deltagarna verkade inte ha några som helst problem med att uppmärksamma eller få syn på sådant som intresserade barnen och som skulle kunna lämpa sig för ett utforskande. Däremot verkade det vara mer utmanande att veta hur man skulle kunna gå vidare. För mig framstod det ibland som att deltagarna var rädda att göra fel på en rad punkter och det är naturligtvis inte konstigt när man står inför något delvis nytt (och sedan också ska redovisa det man gör för andra). Jag tyckte mig se att deltagarna betraktade barnens intresse som något ömtåligt som kunde gå sönder om pedagogerna närmade det sig på fel sätt. Detta kan förstås på flera sätt. Å ena sidan är det viktigt att lyfta fram att man ändå aldrig kan vara säker på att man gör rätt, ibland kan det däremot bli tydligt att man har gjort ”fel” men det gör ju alla, så då får man dra lärdom av det. Å andra sidan kan denna osäkerhet också ses som positiv då det ju kanske ofta handlar om att inta en delvis ny roll, en roll som kan förstås som mindre i centrum än i en praktik som är mer orienterad mot den vuxna som ledare och ägare av planering och kunskap och barnen som mottagare. Men det gäller ju att osäkerheten inte blir förlamande.

Vad jag också tycker mig se som ett hinder eller svårighet för att pedagogerna ska komma igång är att de ofta verkar ha stora krav och förväntningar på vad som ska hända i ett utforskande och att de själva ser sig som ansvariga för att barnen ska göra storslagna upptäckter och aha-upplevelser. Å andra sidan verkar pedagogerna redan vid nätverksträffarnas start ha tillgång till en ”utforskandediskurs” som säger att det är viktigt att stanna upp, gå tillbaka, att inte gå vidare för fort o.s.v. Det blir då en slags balansgång för pedagogerna, man vill låta barnen få tid, samtidigt som det verkar svårt att släppa kravet på att kunna visa upp riktigt härliga situationer där barnen utmanas på smarta sätt och skapar ny och spännande kunskap. Här handlar det menar jag om en slags förskjutning av vår blick som måste göras. Istället för att leta efter det storslagna eller märkvärdiga som ska dyka upp gäller det att sätta igång och betrakta det som redan händer som märkvärdigt, eller potentiellt märkvärdigt. Nätverksledaren Per Bernemyr kallar detta för att *märkvärdiggöra*. Det betyder inte att vi hela tiden ska ge beröm eller att säga att allt som barnen eller de vuxna gör är extraordinärt eller fantastiskt. Då är vi inne i en slags bedömningsdiskurs som istället för att leta brister hela tiden istället letar efter förtjänster. Snarare handlar det om att tillskriva mening till vardagens alla upptäckter och händelser och att se dem som märkvärdiga. Här blir det kanske extra tydligt vilken viktig roll verktyget pedagogisk dokumentation har spelat i projektet och för utforskandet. Pedagogernas roll framstår i ett utforskande som oerhört viktig. Samtidigt har det varit en viktig uppgift för nätverksledarna att uppmuntra deltagarna att tona in, att haka på det som barnen redan gör, att ta det lugnt med frågor till barnen och att inte ha för stora krav på sig själva att ständigt utmana barnen. Även om detta kan ses som en betydande uppgift för den vuxne är det kanske särskilt i början viktigt att ta det lite lugnt för att komma in i en roll som på många sätt kan förstås som delvis ny. Svensk förskola/skola har en tradition av att lärarens förmåga att skapa motivation är avgörande för barns lärande. Läraren/pedagogen ska väcka barnets intresse/motivation. I detta projekt blir logiken lite

annorlunda; snarare handlar det här om att få syn på och utgå från det som barnen redan är igång med, från det som redan har fångat barns intresse och uppmärksamhet.

4.3.5. Fantasi kontra fakta? Förskolekod kontra skolkod?

Under denna rubrik kommer jag att diskutera vikten av att lyfta fram och reflektera kring vår benägenhet att tänka i termer av dikotomier, ömsesidigt uteslutande motsatspar. I detta projekt framstår vissa begreppspar som starkt reglerande för hur vi skapar mening och ser på verksamheten. Några av dessa är; fakta/fantasi, arbete/lek, objektiv/subjektiv, vetenskap/konst, reproducerande/fritt skapande. Något förenklat så kan man säga att de andra begreppen i begreppsparen, fantasi, lek, subjektivitet, konst, kan ses som begrepp som generellt har lägre status i samhället, de ses som tillägg (se exempelvis McQuillan 2001, Davies 2000). Men i förskolan har dessa begrepp ofta betraktas som de mest centrala och de andra begreppen har istället placerats i skolan. Detta dikotoma tänkande (som genomsyrar hela vårt västerländsk tänkande (se Derrida 1976)) får konsekvenser för vårt vardagliga sätt att skapa mening i det som barnen gör och för iscensättandet av praktiken och är därför av intresse att söka uppmärksamma, problematisera och *överskrida*.

Då vi i de olika nätverken diskuterade ett projekt och möjliga vägar att vidga och fördjupa detta projekt så slogs jag av att det var ganska vanligt att deltagarna, särskilt i början av förskoleprojektet, kom med förslag som så att säga drog mot "fantasi och lek- hållet". Det verkade ligga mer nära tillhands att ett projekt om exempelvis spindlar skulle kretsa kring djurens inbördes relationer eller att man skulle göra en pjäs kring dem än att fundera på möjligheter att fördjupa eller hålla kvar och märkvärdiggöra ett mer "konkret" och närgånget utforskande av det "faktiska" djuret eller insekten. Hur kan det komma sig att deltagarna ofta strävade mot teman eller frågor som kan förstås som mer abstrakta? Ett svar på denna fråga kan vara att det tycktes som att deltagarna var rädda för eller aktade sig noga för att falla in i eller ta i bruk en traditionell kunskapskod med rätt och fel svar. Denna "motvilja" kan förstås som en följd dels av hur deltagarna plockade upp och förstod Reggio Emiliainspirerad pedagogik och ett konstruktionistiskt perspektiv men "motviljan" kan också förstås i relation till den svenska förskolans "gamla" tradition. Hillevi Lenz Taguchi och Gunilla Dahlberg skriver i sin bok "Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats" (1994) om hur det för förskolan historiskt har varit viktigt att markera en *skillnad* gentemot skolan; "*I förskolan värjde man sig för kunskapsförmedling. Läsning, skrivning och räkning har setts som typiska uppgifter för skolan, varför man i förskolan uppmuntrat barnens intresse för dessa verksamheter i väldigt begränsad utsträckning. I stället har föreställningen om det fria och naturliga barnet varit dominerade. Fri lek och skapande, där barnet fritt får uttrycka sin personlighet har varit en kontrast till skolans värld*" (s. 23-24). Detta kan förstås som att kritiken mot förmedlande pedagogik inriktad mot traditionella skolkunskaper har bidragit till att förskolan har burit med sig en stark tradition av att fokusera på samspel, relationer, fantasi och skapande samtidigt som förskolan förhållit sig mer avvaktande till begrepp som kunskap och undervisning.

Parallellt med denna tradition hade också deltagarna i detta projekt att förhålla sig till vad de ibland benämnde som "det nya" som innefattar ett konstruktionistiskt perspektiv på kunskap och lärande. Ett konstruktionistiskt perspektiv ifrågasätter som redan diskuterats i kapitel 2 möjligheten att veta någonting *objektivt*. Det verkar då ligga nära till hands att tänka att vi ska rikta oss mot det subjektiva, höja värdet av sådant som kan förstås som subjektivt och lägga mindre vikt (eller ingen vikt alls) vid det objektiva. Detta är att missa den utmanande poäng

som konstruktionismen erbjuder oss, nämligen en dekonstruktion av själva uppdelningen mellan dikotomier som subjektivt/objektivt, fantasier/fakta, känslor/tankar, fri/styrd, kunskap/skapande, vetenskap/konst, kollektiv/individuell. Inget av dessa begrepp behöver i sig förstås som problematiskt. Däremot kan själva *uppdelningen* förstås som problematisk när det ena begreppet så att säga *utesluter* det andra och på så sätt begränsar och låser fast tolkningsmöjligheter och praktiker. En dekonstruktion av dessa begrepp betyder inte att vi inte längre kan använda dom, snarare att ifrågasätta uppdelningen och söka undersöka hur dessa begrepp traditionellt förstås och laddas med innebörder och hur de kan laddas om, förstås på nya sätt (Burman & MacLure, 2004, Lenz Taguchi, 2004).

Hur förstås t.ex. kreativitet, skapande och fantasi? Ett exempel på detta var hur ritande och målande särskilt i början på projektet ofta förstods i termer av en essentialistisk psykologisk diskurs där barnets kreativitet och skaparförmåga så att säga sitter inne i barnet och används för att bearbeta eller ge uttryck för något som pågår i barnets "inre" (jmf med Pettersson & Åsen 1989). Några pedagoger hade barn i sina grupper som inte ville rita. Detta förstods inte sällan som problematiskt i termer av att barnen kanske hade för högt ställda krav på sig själva eller dåligt självförtroende som hämmade deras inneboende kreativitet. Vi är vana vid begreppet estetiska *uttrycksformer*, men vad händer om vi också börjar betrakta t.ex. ritande och målande som en utforskandepraktik, där vi med hjälp av avbildande kan undersöka ett föremål eller fenomen som vi redan är nyfikna på? Kanske kan vi utmana barn att rita genom att presentera spännande saker att söka avbilda? Idén att man kan använda ritandet och målandet för att utforska, lära sig mer kring t.ex. ett föremål var inte alls lika självklar. Att rita av något som stod framför en på bordet verkade av pedagogerna inte uppfattas som lika självklart som att rita ur minnet eller med hjälp av en inneboende fantasi. Här verkar det finnas en diskurs som så att säga gör gällande att barnets egen skaparglädje och fantasi kan hämmas när "verkligheten" eller ett konkret föremål står modell. Men när man sitter med en skalbaggsmodell framför sig och ska rita av den ger det möjligheter att titta mycket noga. Det kanske är först då skalbaggen ska färgläggas som man upptäcker att den inte bara är svart utan att det svarta skiftar i skimrande grönt. Det väcker då nya frågor och utmaningar. Hur ska man få till en sådan färg? Vilka kriterier eller vilket material ska man använda? Hur gör kompisarna, kanske kan man få inspiration av att titta på dem eller diskutera med dem? Att titta noga och rita av ett föremål kan ur ett konstruktionistiskt perspektiv förstås som lika kreativt utmanande som att rita något "från fantasin" eller som att hitta på en sång eller en saga om en insekt eller vad det nu må vara.

Genom att inte längre tro på en absolut och objektiv kunskap eller sanning så kan också begrepp som vanligtvis förstås som motsatsen, t.ex. fantasi få nya innebörder. Vad är det egentligen för skillnad mellan en fantasi och en hypotes eller teori? (se också Åberg & Lenz Taguchi 2005). Om vi *skapar* kunskap snarare än förmedlar en fast kunskap vad händer då med begreppet "fritt skapande"? Det kräver ett ständigt arbete med att dekonstruera, plocka isär sådant som vi är vana att betrakta som motsatspar. Annars fastar vi lätt i att tvingas välja vilken sida av motsatserna som vi vill höra till, med resultat att vi blir begränsade och får svårt att på allvar utmana traditioner och dominerande diskurser som så ofta bärs upp av dessa dikotomier.

Ovanstående resonemang kan belysas med ytterligare ett exempel från ett nätverk där vi vid ett tillfälle delades in i grupper och ombads att framställa en regnbåge. Nätverksledaren ramade in uppgiften genom att presentera den som ett naturvetenskapligt utforskande. När vi åter samlades skulle vi berätta hur vi hade gjort. Min grupp var först ut och vi försökte förklara hur vi hade tänkt. Vi hade snabbt samlat på oss sådant som vi hade en känsla av skulle kunna vara användbart, en spegel, en lampa, diskmedel och lite andra grejer (så

småningom visade det sig dock att det enda vi hade användning av var solen och en blomspruta). Vår grupp var den enda som förstått uppgiften som att vi faktiskt skulle framställa fenomenet regnbåge ”på riktigt”. En annan grupp hade bett några barn rita en regnbåge, en grupp hade byggt en slags båge av en böjbar pinne (en slags båge alltså) och hällde vatten över den med en vattenkanna (som då fick representera regnet). En annan grupp hade gjort en regnbåge av garn i olika färger. Detta går att förstå på många olika sätt. Min första tanke var att min grupp hade valt den mest tråkiga, minst kreativa lösningen. Men snart började jag fundera på hur det kom sig att bara en grupp valde att placera uppgiften i en *naturvetenskaplig* förståelse av regnbåge. Jag menar att man utifrån detta exempel kan fundera på hur deltagarna ”kodar av” vad som förväntas av dem i nätverket. Deltagarna kanske här är informerade av en traditionell fantasibetonad förskolediskurs men kan det kanske också vara så att de uppfattar inspirationen från t.ex. Reggio Emiliapedagogik som en diskurs där det kanske blir extra viktigt att så att säga slå knut på sig själva för att komma på idéer som ledaren inte förväntat sig? Jag förstod deltagarnas lösningar som kreativa men också som ett motstånd mot den uppgift som nätverksledaren gav oss. Men kanske kan man också fundera på huruvida detta motstånd kommer sig av att man också vill göra just ”det rätta” (genom att göra motstånd mot den kanske lite mer traditionella lösningen). Det kan kanske ligga en risk i att en Reggio Emilia inspirerad diskurs förstås som en motdiskurs mot en lärandekultur och då ytterligare förstärker den benägenhet som verkar finnas att ”stanna vid” eller dras mot vissa begrepp och då utesluta dess ”motsatser”.

4.3.6. Kunskapsprocesser som oändliga

Deltagarna beskrev ibland hur de fick bita sig i tungan för att inte genast leverera ”det rätta svaret” när barnen uttryckte frågor och funderingar. De var rädda att på så sätt avsluta ett utforskande eller döda barnens intresse och nyfikenhet. Men inte så sällan började barnen själva formulera sig i enlighet med etablerad kunskap. De kom så att säga på egen hand fram till kunskap som kan liknas den vetenskapliga. Det var inte alltid pedagogerna hade förstått det själva, några gånger skrattade vi åt barnens fantasifulla och fantastiska teorier för att sedan bli ”upplysta” av någon påläst kollega eller av nätverksledaren att barnens funderingar och förklaringar faktiskt var i enlighet med etablerad kunskap. Men ibland kunde ju pedagogen genast höra att det barnet sa var i linje med det vi har kommit att se som den sanna kunskapen. Inte sällan uppstod då en slags förvirrig eller osäkerhet. Jag förstod detta som att pedagogerna var så djupt upptagna och på allvar intresserade av barns *alternativa* förståelser att de nästan blev lite handfallna när barnen började formulera hypoteser eller teorier som är i linje eller i enlighet med det som vi tänker som vetenskaplig eller formell kunskap. Kanske är det för att vi är så vana att tänka oss att detta så att säga brukar vara mållinjen att vi blir oroliga att det nu ska ta slut och att energin går ur projektet nu när vi knäckt gåtan? Men så behöver det ju inte vara! Om målet inte är på förhand formulerat som att det gäller att nå den ”riktiga” insikten och kunskapen eller ett på förhand formulerat kunskapsstoff blir det möjligt att fortsätta och utforska, skaffa sig ännu fler och rika erfarenheter och såväl nya infallsvinklar och svar som nya frågor och gåtor. Här har det varit viktigt att skifta fokus från själva ”kunskapen” eller resultatet till de kunskapsskapande processerna där olika resultat kan läggas bredvid varandra, jämföras, berika varandra och framförallt, väcka *nya* frågor.

4.3.7. Konstruktionen av barnet som kunskapsskapande, att lyssna på det som sägs men också på det som görs

Ett begrepp som deltagarna snabbt ”plockade upp” och började fundera kring och använda i relation till pedagogisk dokumentation är ”lyssnandets pedagogik”. Det kan vara svårt att

fånga in detta begrepp. Inte minst för att de allra flesta pedagoger (och människor i största allmänhet) nog gärna menar att man *alltid* har lyssnat på barnen. Men ett av de vanligaste svaren som deltagarna angav då jag i ett frågeformulär bad dem formulera sig kring vad de tyckte att detta nya hade resulterat i var just att man lyssnade mer på barnen och också lyssnade på ett annat sätt. Hur kan det då förstås? Hur lyssnar man annorlunda? Hur kan det komma sig att så många pedagoger menar att de lyssnar mer och t.o.m. bättre? Ja ett sätt att förstå detta är den förskjutning av kunskapssyn och kunskapande som en konstruktionistisk syn erbjuder. Om man t.ex. tänker sig att barnen ska vara "kunskapsåterskapare" dvs. helt enkelt lära sig vissa på förhand bestämda kunskaper i enlighet med vad vi vuxna ser som sant så är det kanske inte så himla intressant att höra på vad barnen har att säga. Om vi istället tänker oss barn som kunskapsskapare där man tillsammans skapar kunskap så blir det naturligtvis mer spännande och viktigt att noga lyssna på vad det är för kunskap som barnen skapar. Om vi också tänker oss att projekt ska utgå från vad barnen är intresserade av, av *deras frågor* snarare än av *våra svar* (svar på frågor som barnen kanske aldrig formulerat) så sätter det ännu mer fokus på vad barnen säger. Om vi har möjlighet att tänka om och gå ifrån våra på förhand formulerade planer för hur ett projekt ska genomföras så verkar det som att det också är lättare att lyssna på barnen i och med att vi har möjligheten att faktiskt ändra oss.

Ett exempel på detta kan vara hur man på en förskola hade bestämt att man skulle arbeta med ett projekt som handlade om lera. Något som man så småningom erbjöd barnen var att försöka göra maskar i lera genom att studera riktiga maskar. Barnens intresse gled då snabbt över mot maskarna. Leran blev inte det primära, det som fångade barnens intresse, det blev maskarna. Här fanns då en möjlighet för pedagogerna att så att säga "haka på" barnen och deras intresse. Om vi tänker oss att det ligger ett stort värde att följa den egna planeringen och att det är viktigt att på förhand bestämma vad det är barn exakt ska lära sig så blir barnens röster nästan som störande inslag om de inte uttrycker sig och sina intressen precis i enlighet med våra planer. Om vi istället tänker oss att vi ska arbeta utifrån barnens upptäckter, frågor, intresse så måste vi helt enkelt lyssna på ett "nytt" eller mer intensivt sätt.

Men det gäller inte bara att lyssna! Det gäller att titta också. Ett vanligt sätt att påbörja ett projekt är i enlighet med utforskande arbete att först ta reda på vad barnen redan vet och vad de har för hypoteser. Detta har pedagogerna i nätverken verkligen tagit fasta på! Men man kan också tänka sig att man kan uttrycka hypoteser i handling, i görandet. Detta har berörts i alla nätverk men det verkar vara lättare eller vanligare att tänka sig eller sträva efter att barnen ska uttrycka sig verbalt. Här har pedagogerna som har hand om de yngsta barnen som ännu inte pratar blivit en viktig tillgång i nätverken i och med att de ofta har haft en större uppmärksamhet på vad det är barnen gör. Jag vill i relation till detta ge ett exempel på en intressant erfarenhet som vi gjorde i ett av nätverken angående pedagogisk dokumentation och vad det är man väljer att dokumentera. En av deltagarna hade med sig en dokumentation av två pojkars aktivitet vid ett vattenbord. Hon hade valt att spela in pojkarna på band och sedan skriva ner vad dom sa. När hon läste upp det blev det mycket tydligt att pojkarna hade haft en mycket spännande stund vid vattenbordet! Men däremot blev det svårt att få kläm på *vad* det var som var så spännande. Det var till största delen utrop som oj, wow, splasch som dokumenterats. Att välja vad det är som ska dokumenteras är svårt. Ska man använda bandspelare? Ska man söka beskriva vad barnen gör? Ska man fota eller filma? Vi kan aldrig veta att vi har valt det rätta eller det bästa men genom att ställa en del frågor till dokumentationen kan vi kanske ganska snabbt få kläm på huruvida denna dokumentation kan hjälpa oss att hitta ledtrådar kring t.ex. hur vi kan gå vidare och utmana barnen i deras utforskande. Denna dokumentation var då inte av det slaget att den kunde hjälpa oss så värst mycket. Då nätverksledaren istället frågade pedagogen om hon kunde berätta om *vad pojkarna hade gjort* visade det sig lyckligtvis att hon kunde redogöra för en annan slags

dokumentation ur minnet. Med stor detaljrikedom kunde hon nu berätta om vad pojkarna hade gjort, vilket typ av material och hjälpmedel som dom hade använt sig av, om vad som speciellt verkade intressera pojkarna osv. Nu blev det möjligt för oss att börja fundera på hur, eller vad det var som gjorde denna lyckade situation så lyckad och också hur man kunde ytterligare fördjupa eller vidga situationen och utmana pojkarna i deras utforskande. I nätverken har det blivit tydligt hur vi trots att uttrycket ”ett barn har hundra språk” är så populärt, ofta fokuserar på just det talade språket och det verkar viktigt att se också *handlingar* och *görande* som just ett språk, som formuleringar av hypoteser, teorier och upptäckter. Detta ”tittandets pedagogik” har varit ett produktivt tillägg eller begrepp som kommit att hjälpa oss att få syn på många viktiga och intressanta ledtrådar.

4.4. Avslutande reflektioner

4.4.1. Varannan damernas? Konsekvenser av avsaknaden av ett genus/jämställdhetsperspektiv som kan bli synligt med hjälp av dokumentationer

Genusperspektivet har i detta projekt i stort sett lyst med sin frånvaro och det har fått konsekvenser. Detta har för mig blivit synligt och tydligt framförallt genom de dokumentationer som pedagogerna har tagit med sig till nätverksträffarna. En överväldigande majoritet av dessa dokumentationer har fokuserat pojkar. Var är flickorna? Att uppmärksamma genusfrågor har inte bedömts som viktigt, eller har helt enkelt glömts bort. Detta kan förstås på olika sätt. Genusfrågor, eller ett medvetet arbete med dessa frågor tar ofta gestalt som något extra, ett slags tillägg, något vi kan ägna oss åt när vi är färdiga med ”allt annat”. Först måste vi komma igång med vad det nu är vi ska komma igång med och sedan, när vi känner oss bekväma med det, då kan vi ägna oss åt genusperspektiv.

Genus bemöter och problematiserar strukturella frågor och arbetar med att lyfta fram hur kön som kategoriseringar verkar och får konsekvenser. På så sätt kan genusperspektivet förstås som i klinch med en Reggio Emilia inspirerad diskurs som söker gå bortom enkla etiketter och kategoriseringar och ser varje barn som unikt och olikt.

Uppenbarligen har vi lång väg kvar innan vi kan låta bli att fundera på hur dessa kategoriseringar spelar roll, får konsekvenser för vårt sätt att rikta blicken och uppmärksamma barn (om det frånvarande genusperspektivet se vidare Browne 2004). I mycket av litteraturen kring Reggio Emilia saknas ett genusperspektiv och kanske är det en av anledningarna till att det inte har tagit plats i detta projekt. Jag vill dock påpeka att jag inte tänker mig att Reggio Emiliainspirerad pedagogik skulle på vara mindre jämställd än andra perspektiv. Tvärtom är det genom dokumentationen som det för mig har blivit möjligt att få syn på snedfördelningen mellan könsrepresentation.

Anna Palmer skriver i sin D-uppsats ”Matematik i förändring” (2005) om hur hon har jobbat utforskande med barn i åk 1-3. Hon fann att det var svårare att få med flickorna på ett utforskande. Palmer föreslår olika förståelser och läsningar av denna erfarenhet. Ett möjlig orsak är att flickor mycket tidigt och på ett starkare sätt än pojkar skolas in i en ”skolboksdiskurs” som gör att de hellre sitter och jobbar med boken än att arbeta på ett sätt som kan beskrivas som mer förutsättningslöst där man inte kunde förvänta sig att komma fram till det rätta svaret (se även Walkerdine 1998). Utifrån hennes uppsats kan vi få syn på hur många flickor redan mycket tidigare har blivit inskolade i en rätt-och fel-tradition som kan göra det svårt, hotfullt eller ointressant för dem att riskera sin position som en duktig

skolflicka genom att ge sig in i ett utforskande arbete (se även Walkerdine 1998). Det är viktigt och intressant att fundera på förskolans roll i detta.

Men våra förväntningar på könen och våra ”könade manuskript” styr också vår blick, många gånger helt omedvetet. Kajsa Svaleryd skriver i sin bok ”Genuspedagogik” (2003) hur pedagoger ofta betraktar och förstår pojkars görande i termer av experiment och utforskande och flickors görande i termer av pyssel. Det är då inte så konstigt att det blir pojkarna som blir föremål för dokumentationer i ett nätverk som fokuserar utforskande. Jag vill betona att jag tror att denna tendens är mycket vanlig. Detta nätverk speglar ett dominerande genusmönster. Vi har inte att göra med vare sig pedagoger eller nätverksledare som på något sätt skulle vara mindre uppmärksamma på jämställdhet än gemene kvinna/man. Men det verkar tydligt att jämställdhet aldrig kommer av sig själv utan av ett medvetet arbete med dessa frågor. Det kan verka orättvist att lyfta fram denna ganska skarpt formulerade kritik just i relation till detta projekt, som om detta skulle vara ett ovanligt ojämnt projekt. Detta är att missa poängen som är att visa vad som *alltid* riskerar att hända när vi inte har med ett genusperspektiv. Gedin (1998) skriver om hur man inom Reggio Emilia har formulerat ambitionen att hjälpa till att skapa förutsättningar där varje barn kan spela huvudrollen i sina liv. För att detta ska bli mer än vackra ord krävs det att vi medvetet och enträget brottas med en kultur som gör att flickors möjligheter att få spela huvudrollen i sina liv verkar vara mer begränsade och ser annorlunda ut än pojkars. Ett ganska enkelt sätt att förankra detta i projektet hade varit att sträva efter att hälften av dokumentationerna fokuserade flickor. En kvotering som blir extra oproblematiserad i ett perspektiv där alla barn förstås som kompetenta och vanliga argument mot kvotering som ”kompetens före kön” alltså helt mister sin begriplighet. Jag vill lyfta fram att en och samma nätverkshandledare inte kan förväntas kunna allt. Genusområdet är precis som utforskande pedagogik eller pedagogisk dokumentation ett *kunskapsområde*, vi kan inte bara bestämma oss för att jobba med det på ett seriöst sätt utan att ha tillgång till en uppsättning intelligenta verktyg och teoretisk förankring. Jag misstänker dock att om vi skulle ha formulerat ett krav eller önskemål att flickor ska fokuseras lika mycket som pojkar skulle kunskap ha skapats av oss. Det finns *anledningar* till att pojkar centreras, det är inte så att det bara råkade bli så, att det är en slump. Att kvotera in flickor i våra nätverk/medvetande skulle ha inneburit en utmaning. Denna utmaning kunde ha lett till ett mycket intressant utforskande av komplexa mekanismer som gör flickor mindre synliga än pojkar.

Jag vill relatera denna diskussion till en diskussion kring det vanliga glappet mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. Jag är nämligen fast övertygad om att alla nätverksledare i projektet menar att könen lika värde är en självklarhet och att jämställdhet är viktigt. Här kan arbetet med dokumentation bli ett mycket viktigt och intressant verktyg i arbetet med att synliggöra hur stort glappet ibland kan vara mellan vad vi säger och tror på och vad vi i själva verket gör i praktiken och omedvetet är med om att iscensätta.

4.4.2. Makt, expertis och nätverksledaren

Med ett motstånd mot idén om en objektiv sanning blir det som vi har sett en tillgång, snarare än ett hot, att vi tycker och tänker annorlunda. När ingen längre vet bäst eller sitter inne på det rätta svaret väcks viktiga frågor om etik och om respekten får den andres tankar. I nätverken har det varit en viktig princip att vi inte behöver vara överens och att alla har rätt till sin mening, sin förståelse. I denna diskussion blir frågor kring makt centrala. Vem har egentligen rätt att bestämma hur man ska tänka, tycka eller handla? Kan vi någonsin vara säkra på att vi gör det rätta? Detta blir viktiga frågor för såväl arbetet med barnen som för arbetet i nätverken.

Nätverk beskrivs i litteratur ofta som platta eller ickehierarkiska. Också det konstruktionistiska perspektivet utmanar som vi har sett expertens eller vetenskapsmannens roll som den som vet bäst och har tillgång till den sanna kunskapen. Vad jag tycker mig ha sett är att nätverksledarna har sökt iscensätta en ickehierarkisk relation. För att förverkliga nätverksidéen verkar man ha tagit avstamp mot föreläsaren, läraren, undervisaren som en slags motsatt figur eller roll, en som med modernismens anspråk på möjligheter till en sann, neutral och objektiv kunskap berättar för de andra hur det *är*. Jag tycker mig alltså ha sett hur nätverksledarna har värjt sig för att inta expertens eller föreläsarens roll. Och det finns det nog mycket att vinna på. Men det kan också förstås som att maktproduktionen blir otydlig. Många gånger har nätverksledaren erbjudit läsningar eller infallsvinklar som verkar ha uppfattats som produktiva och intressanta för deltagarna men det inte alltid nätverksledaren har sökt visa på vilka begrepp eller tankefigurer/diskurser som möjliggjort detta resonemang eller läsning. Ibland verkar detta alltså bero på att nätverksledaren är rädd för att uppfattas som en "föreläsare" som berättar hur man ska tänka och intar en position högst upp i hierarkin. Men genom att erbjuda eller "redovisa" de teoretiska verktygen med vilka man tänker så gör man sig också på ett sätt mindre mäktig.

4.4.3. Nätverkets spridning och förankring

En ambition för projektet har varit att också de som inte deltar i nätverket på något sätt ska bli berörda. Här har de "läxor" som deltagarna har fått med sig efter varje möte sökt möta upp denna ambition och kunnat fungera som en viktig länk till de andra kollegorna som inte är med i nätverken. Genom uppgifter/läxor kan också de som inte är med involveras och få en konkret inblick i nätverksarbetet. På så sätt blir läxorna/uppgifterna mycket viktiga på flera olika plan.

Läxorna har alltså fungerat som ett viktigt innehåll i nätverken. Det är dock intressant att fundera över det faktum att det ibland var många som inte hade gjort läxorna. Det kan förstås på flera olika sätt. Deltagarna hade inte någon tid avsatt för att arbeta med dem, detta arbete skulle så att säga pressas in ibland de redan befintliga arbetsuppgifterna. Ibland uttryckte deltagarna att det var svårt att gå undan och sätta sig och arbeta med en dokumentation. Det kunde upplevas som att man smet och lämnade de andra kollegorna med en större arbetsbörda. Detta är så klart begripligt och det var en viktig utgångspunkt för nätverksledarna att göra tydligt för deltagarna att de inte skulle förvänta sig något läxförhör och att man naturligtvis skulle vara precis lika välkommen vid de tillfällen då man av olika skäl inte gjort läxan. Men vid en diskussion kring läxorna framkom i en grupp att deltagarna ibland önskade en större press från ledarna att ta med sig dokumentationer. Jag ser det själv som mycket svårt för nätverksledarnas att sätta en sådan press och har lite svårt att se hur det skulle gå till inom ramen för en frivilligt deltagande som inte ger några poäng eller kursbevis. Däremot var diskussionen i sig intressant och ledde till ett reflekterande kring vad det var som gjorde att det ibland var få som hade med sig eget underlag. Här kunde man börja nysta i olika typer av svårigheter och motstånd och genom att synliggöra dem bättre göra klart för sig vilka utmaningar som är viktiga att förhålla sig till.

Det är alltså ca. två pedagoger från varje förskola som deltagit i ett nätverk. Ambitionen att innehållet i nätverket ska kunna sprida sig också till resten av personalen handlar ju också om att det är svårt för en pedagog att ensam prova eller iscensätta nya sätt att arbeta om man möter kollegor som "inte alls är med på tåget". Det finns alltid en risk att förändringar uppfattas som hotande, på sätt och vis handlar ju förändringar alltid delvis om ett

ifrågasättande av det bekanta. Det kan också vara så att ”det nya” framstår som luddigt, eller obegripligt när man själv inte har varit med i en process där man fått tillfälle att nogsamt reflektera och diskutera sin praktik. De pedagoger som deltagit i nätverken har en mängd olika erfarenheter om hur det kan vara att söka involvera resten av kollegorna på sin egen förskola. Ibland har man mött ett motstånd, ibland har det upplevts som svårt att göra sig förstådd. Men många gånger har deltagarna också uttryckt att man har fått stöd av sina kollegor och möts med ett intresse och en nyfikenhet. Något som många av oss är överens om är att det verkar ganska lätt att ta med sig tips och idéer av lite mer konkret natur hem till kollegorna och få gehör för dessa. Svårare verkar det vara att förklara arbetsätt och förhållningssätt eller mer abstrakta tankevändor för de kollegor som inte är med i nätverken. Därför tänker jag att de föreläsningar som givits inom ramen för projektet och som vänt sig till samtliga pedagoger i Farstas förskolor har fungerat som ett mycket viktigt komplement. Dessa gemensamma föreläsningar ger en gemensam referensram. Vitsen är då som jag ser det, inte att alla ska hålla med varandra eller få ”tillräckligt mycket kunskap för att inse vad som är det rätta sättet att tänka och bedriva sin praktik”. Men däremot kan det vara viktigt att man har vissa gemensamma referensramar och utgångspunkter kring vilka man kan diskutera och förhandla.

Det kan alltså ses som viktigt att nätverkens innehåll också förankras hos kollegor men lika viktiga är naturligtvis cheferna. Det räcker ofta inte med att ett fåtal får tillgång till en ökad eller ny kompetens, organisationen måste också kunna stödja denna kompetens om den ska kunna omsättas i praktiken. På många sätt har projektet organiserats med detta i åtanke. Att förskolecheferna kontinuerligt har träffats tillsammans med en av nätverksledarna ökar som jag tänker det betydligt chanserna att projektet får en förankring i organisationen som är mycket betydelsefull inte minst för att skapa möjligheter för att projektet ska kunna ha bäring också efter det att det officiellt är slut.

En ”konflikt” eller problem som många av (dock långt ifrån alla) deltagarna tycker sig stöta på hemma i vardagen är den om rättvisa i arbetsfördelning. När deltagarna har haft uppgifter/läxor handlar det som vi har sett ofta om att utforska och dokumentera detta utforskande tillsammans med en *mindre* grupp barn. Pedagogerna verkar vara vana vid ett arbetsätt där rättvisa handlar om att alla gör samma sak samtidigt. Då kan det kännas ovant och konstigt att lämna kollegorna med en större grupp barn för att själv ägna tid åt färre barn och också ägna tid till att behandla och bearbeta dokumentation. ”Det känns som om man smiter” har en pedagog skrivit, en annan menar att de andra pedagogerna, ens kollegor ”tycker att man smiter”. Det kan nog leda till öppna konflikter men ibland (kanske t.o.m. ofta) så handlar det kanske om att man själv är orolig för att kollegorna ska tycka att man smiter eller tar sig vissa friheter. Detta har tagits i beaktande bl.a. genom att frågan har lyfts inom chefsnätverket där Per Bernemyr diskuterat med cheferna om vikten av att de ger mandat så att deltagarna kan få arbeta på med t.ex. pedagogisk dokumentation.

4.4.4. Avslutande diskussion och ”epilog”

Som framgick i inledningen formulerades Farstaprojektet mot bakgrund av den lärarutbildningsproposition som kom år 2000 och som starkt betonade behovet av en ny och tätare relation mellan ”teori” och ”praktik” i lärarutbildningen. En tanke kring den forskning som skulle bedrivas inom projektet var att Lärarhögskolan skulle stimuleras att rikta sig mot en *praktiknära forskning* och utgå från praktikens frågor, problem och utmaningar. Förskoleprojektet kan förstås som en fortsättning av, eller i linje med, tidigare projekt som Gunilla Dahlberg, men också de andra nätverksledarna har arbetat med som t.ex.

Stockholmsprojektet (se Dahlberg et al. 2001, Lenz Taguchi 2000) där forskare från Lärarhögskolan har arbetat mycket nära förskolepersonal och andra aktörer som handledare och förskolechefer och rektorer. På så sätt kan detta förskoleprojekt förstås som inlemmat i ett sammanhang där det har funnits rika erfarenheter av att arbeta med praktikinära forskning och i ett nära samarbete med praktiker. Som tidigare diskuterats har nätverksträffarna präglats av stor rörlighet och här ligger en potential för att möta upp ambitionen kring en tät relation mellan ”teori” och ”praktik”. Under träffarna har dessa två begrepp snarast glidigt ihop. Teoretiska verktyg har introducerats när de har verkat vara användbara för att tänka kring ”vardagliga” händelser. Själva nätverksformen erbjuder eller verkar underlätta för en slags upplösning av ”stora” övergripande frågor som barnsyn, läroplanen eller kunskapssyn och ”mindre” frågor kring detaljer som material, avdelningens schema, möblering eller den senaste utflykten i skogen.

Farstaprojektet är nu officiellt slut. Den 15 november avslutades Farstaprojektet med en ”Farsta-dag” på Lärarhögskolan i Stockholm. Från varje nätverk presenterade då några av deltagarna de projekt de för närvarande arbetade med tillsammans med barnen. I en bilaga till denna rapport finns en av deltagarnas, Anita Hellstenius, presentation där hon berättar om ”Teliaprojektet”. Med i presentationen fanns även bilder och teckningar som här inte återges. Denna text är egentligen är ett manus avsett att läsas upp, trots det har jag inte redigerat eller skrivit om texten, det är beklagligt att bilderna inte finns med, men barnens röster och pedagogernas funderingar ger oss ändå en inblick i hur barnen och pedagogerna tillsammans upptäckte, utforskade Teliatornet, eller som Anita uttrycker det ”*bygger vär(l)den tillsammans*”! Detta är bara ett av många exempel på de projekt som presenterades och som är igång just nu på förskolorna som tillsammans deltagit i projektet.

Men också under vårterminen 2007 kommer deltagarna att fortsätta träffas tillsammans med nätverkshandledarna. I skrivande stund planeras en kurs där några av deltagarna kan förberedas för att själva ta över och hålla i nätverksträffarna. Det ser alltså ut som att projektet har fått ett fäste eller en förankring som verkar göra det möjligt att det som påbörjats kan fortleva. Nu verkar det som att det är upp till oss som följt projektet från Lärarhögskolans sida att se till att ”hålla kontakten” och hitta nya arenor för fortsatt samarbete.

5. Referenser

- Barsotti, A. (1997) *D- som i Robin Hoods pilbåge. Ett kommunikationsprojekt i Reggio Emilia*. Stockholm: HLS förlag
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966) *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, N.Y.: Doubleday
- Browne, N. (2004) *gender Equity in the Early Years*. Maidenhead: Open University press
- Burman, E. (1994) *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge
- Burman, E. & MacLure, M. (2004) Deconstruction as a method of research, in B. Somekh & C. Lewin (eds.) *Research Methods in the Social Sciences*. London: Sage
- Canella, G. (1997) *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994) *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag
- Dahlberg, G., Lundgren, U. P. & Åsén G. (1991) *Att utvärdera barnomsorg: om decentralisering, målstyrning och utvärdering av barnomsorgen och dess pedagogiska verksamhet*. Stockholm: HLS förlag
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2001) *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv- exemplet förskolan*. Stockholm: Liber
- Davies, B. 2000. *a body of writing 1990-1999*. Walnut creek, Ca. Oxford: Alta MiraPress.
- Derrida, J. (1976) *Of grammatology*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Gedin, M. (1998) Ett papper för tre rättigheter. i *Modern barndom* nr 5. Stockholm: Reggio Emilia Institutet
- Hultqvist, K. (1990) *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposium
- Hultqvist, K. & Petersson, K. (1995) Nutidshistoria: några inledande utgångspunkter, i K. Hultqvist & K. Petersson (red.) *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS förlag
- Karlsson, L. (1998) *Leka, lära, öva, arbeta, verkskapa. Elsa Köhler, en aktivitetspedagog i Sverige*. Lund: Scripta Academica Lundensia
- Köhler, E. (1936) *Aktivitetspedagogik. En vägledning*. Stockholm: Natur och kultur
- Lenz Taguchi, H.(1997) *Varför pedagogiska dokumentation?* Stockholm: Liber

- Lenz Taguchi & Munkhammar, L. (2003) *Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services Under the Ministry of Education and Science: A Swedish Case Study*. Early Childhood and Family Policy Series. No. 6 - 2003. UNESCO Education Sector
- Lenz Taguchi, H (2004) *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturell teori*. Stockholm: HLS förlag
- MacNaughton, G., Rolfe, S. & Siraj-Blatchford, I. (eds.) (2001) *Doing Early Childhood research*. Sydney: Allen & Unwin
- McQuillan, M. 2001 *Deconstruction. A reader*. New York: Routledge
- Nordin Hultman, E. (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subejktskapande*. Stockholm: Liber
- Palmer, A. (2005) *Matematik i förändring*. Magisteruppsats, Lärarhögskolan i Stockholm
- Pettersson, S. & Åsen, G. (1989) *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholm: HLS Förlag
- Svaleryd, K. (2003) *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber
- Skolverket 2004. *Att lyfta matematiken*. Stockholm: Liber
- Svensson, L., Jakobsson, E. & Åberg, C. (2001) *Utvecklingskraften i nätverk; om lärande mellan företag*. Stockholm: Norstedt
- Walkerdine, V. (1998) *Counting girls out; girls and mathematics*. London: Falmer
- Wehner-Godée, C. (2000) *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005) *Lyssnandets pedagogik- etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber
- Åsen, G. (2000) *Utvärdering i förskola. Frågor och exempel*. Stockholm: Skolverket

Bilaga 1

Teliaprojektet sept-dec2005

Jag heter Anita Hellstenius och arbetar som förskollärare på Förskolan Växthuset i Sköndal där jag arbetar med våra 5-åringar.

Jag har deltagit i det här Språknätverket och mina kollegor på avdelningen har utbildat sig i Pedagogisk dokumentation.

Vi var så inspirerade och nyfikna på att pröva vårt nya sätt att arbeta med barnen, där barn lär av varandra och hur vi sätter barnen i en situation där de samarbetar. Hur blir barnens lärande synligt?

Det började med att vi hade sett att barnen ritade och byggde mycket, så vi utgick från deras förmågor och inte vad de inte kunde.

Vi diskuterade och kom fram till att starta upp ett ”Bygg- och konstruktionsprojekt”.

Vi frågade barnen om de ville vara med i ett projektarbete och svaret blev JAAAAA!

Vi delade gruppen för att det skulle bli mer lätthanterligt, inte för att underlätta för oss pedagoger, utan för att barnen skulle kunna ta del av varandras diskussioner.

Barnen fick en uppgift att rita ett torn. (Det var för att sätta igång barnen). Vi dokumenterade, skrev så pennan var varm och fotograferade.

De satte igång att rita och de diskuterade med varandra. De ritade slott, Eiffeltornet och hus.

ANNIES RITBILD

Annie: Jag ritar en som presenterar sitt torn. (Hon ville att jag skulle skriva i pratbubblan)

EMMAS RITBILD

Emma: Jag ritar Eiffeltornet i Paris. Det här är Madam som bor i Paris.

De fick ytterligare en uppgift: Skulle ni vilja bygga ett torn?

De fick tre olika material, mattrullar, kaplastavar och klossar. (Det var för att begränsa det hela)

Föräldrar var involverade med att tillhandahålla mattrullar som vi sågade i olika storlekar.

BILD 2, 3, 4, 5

Ellen: Jag vill ha ett stort torn! Titta här vad fint jag har byggt.

Amanda: Vad stort. Nu har du större än mig. Akta så din inte välter på min.

Ellen: Jag vill ha lika högt som dig.

Barnens kommentarer innan nästa träff var SKA VI INTE HA PROJEKT SNART!

Vi hade reflektion tillsammans med barnen, -berätta vad ni minns från förra gången, de tittade på foton. – ”vad skulle ni vilja göra nu?” BYGGA, BYGGA. Några kommentarer Erica: Vad fint torn, underbart Moa! Amanda: jag skulle vilja bygga en tunnel nästa gång av rullar.

Barnen hade andra uttrycksmedel, de började att bygga med garn. BILD PÅ AMANDAS TECKNING MED GARN ”-Gud, vad vi har mycket tejp. Snart ska jag berätta vad jag har gjort, fint va! Jag ska bara tejpa lite till. Jag måste ju ha ben så att jag kan gå. Hon med långa håret är jag. Det här är min mamma, min storsyster och min pappa.”

Vi frågade barnen, skulle ni vilja ha lust att åka och titta på ett torn?
Emma: SKITBRA.

Vad tror ni vi får se?

Antonio: Flaggor på tornet och fönster.

Amanda: Jag tror vi kommer att få se vargar...alltså statyer.

Dalia: Stjärnor på tornet.

Ellen: Flaggor högst upp och fåglar i luften.

Vi åkte bussen till Teliatornet (närmiljön) och när vi klev av bussen så ropade dom VI SER TORNET!!!

Moa: Jag skulle vilja göra ett våriskrik som Ronja Rövardotter.

Annie: Hur skriver man Telia? Moa svarar; -”fråga Emma”.

Samuel: Jag har sett det här tornet 100 ggr, när jag åker till Globen, jag ritat ett flygplan och bilar.

Moa: ska vi inte gå in i tornet.

Annie: Jag undrar hur stort det är och om det sticker ned i huset eller står det på taket?

Vi tog hem frågorna och teckningarna till förskolan.

När vi träffades igen allesamman; vad var det som barnen undrade över??????

Vi frågade ”hur skall vi få svar på era frågor?” Barnen svarade: vi skriver ett brev.

BILD PÅ NÄR VI LETADE EFTER TELIA I KATALOGEN

Efter lång tids arbete skrev vi ett brev med barnens frågor. Barnen kunde ha skrivit brevet själva, men vi var inte inne på just det då.

BREVET Barnen gick och väntade på svaret från _____ Teliatornet

Moas mamma berättade att när de var i Dalarna på semester, så säger Moa: ÅH, VAD JAG LÅNGTAR TILL TELIATORNET!!!!!!!

Barnen blev lite besvikna för att de inte kunde gå upp i Teliatornet- KAKNÄSTORNET.
Forts. av projektet.

Barnen byggde sedan Teliatornet.

Vernissage på våren, barnen visade och berättade om sitt projekt.

Jag har arbetat sen 1976 och gjort massor av roliga saker tillsammans med barn, men det här är roligare, vi bygger vär(l)den tillsammans. Förr var det mera inplanerat och styrt det vi skulle göra med barnen, om tex. ett barn inte ville rita en teckning, så propsade vi på och sa –”jo det ska du för det gör de andra barnen”. Vi pedagoger styrde nog barnen mer, vi skulle ”lära ut”. Alla barn kan vara med i ett projekt, på deras villkor och alla behöver inte göra likadant!

Det här blev något annat, det var barnen som drev projektet själva ”det här är på riktigt”, det här var viktigt för barnen. Vi hade inte lösningar på problemen och vi visste inte vad som skulle hända.

Detta arbete har utvecklat färdigheter som, kompetens, språklig förmåga och kamratskap mellan barnen.

Höst i Mulleskogen: Träffade Annie som hade varit med i det här projektet, hon kom fram till mig och sa : JAG HAR SETT ATT TORNET STÅR SJÄLV BREDVID HUSET!!!!!!!!!!
Efter ett halvårs tid, så kommer hon ihåg det, det bevisar att detta var något VIKTIGT.

Träffade Moas mamma i affären hon berättade att Moa hade sagt att man ser Teliatornet från sitt fönster, de gick upp till hennes rum och fick se att nu när löven fallit av från träden såg man tornet!!!!!!!!!!!!!!

För att göra ett sånt här arbete så krävs det att man inte är ”ensam” på sin avdelning utan att man har kollegor med utbildning. Att vi pedagoger får gå på samverkan som nätverk och pedagogisk dokumentation. Att man har en förstående, engagerad och drivande chef.

Ett stort tack till Per som sätter myror i huvudet på oss pedagoger, så att vi gör ett bra arbete med barnen.

Kompetensfonden

Stockholms stads framtidsinvestering 2003-2006
– hundratals utvecklingsprojekt för bättre service till stockholmarna



KOMPETENSFONDEN

Stadsledningskontoret, 105 35 Stockholm

tfn: 08-508 29 000 fax: 508 29 970

hemsida: www.stockholm.se