

Erfarenhet och samtal

En studie om yrkeserfarenhetens betydelse i seminariesamtal

Forskningsrapport 2011: 04

Pär Engström
Eva Johansson

Erfarenhet och samtal

En studie om yrkeserfarenhetens betydelse i seminariesamtal

Högskolan Väst

Sammanfattning

Vid Högskolan Väst startades hösten 2008 en lärarutbildning där barnskötare utbildas till lärare. Barnskötarna ska ha minst tre års yrkeserfarenhet av att arbeta inom förskola eller fritidshem. Denna yrkeserfarenhet gör att barnskötarna har, genom ett valideringsförfarande, fått sig tillgodoräknat den första kursen i utbildningen. Dessutom antas yrkeserfarenheten bidra till att studenterna kan, samtidigt som de arbetar, läsa en ”förtätad” utbildning som läses på kortare studietid än i den reguljära lärarutbildningen. Detta motiverar att yrkeserfarenhet studeras närmare i denna utbildning. För detta ändamål bedrivs ett forskningsprojekt där relationen yrkeserfarenhet och professionsutbildning studeras.

Denna rapport redovisar en inledande delstudie i detta projekt. Syftet med denna delstudie är dels att beskriva hur yrkeserfarenheten tar sig uttryck när deltagarna innan utbildningen diskuterar vardagssituationer i sin yrkespraktik, dels att utveckla kunskaper om seminariesamtalets möjligheter att bidra till att deltagare utvecklar ny kunskap. För båda dessa syften valdes en seminariegrupp bestående av sex barnskötare och en seminarieledare ut.

Resultatet av delstudien visar att barnskötarna diskuterade vardagssituationer och dilemman i dessa som fokuserar på olika aspekter av förskolans omsorgs- och fostransuppdrag. Den första talarens beskrivning av sitt dilemma kom att sätta ramen för övriga deltagares samtalsbidrag vilket bidrog till att deltagarna hade svårt att utifrån sin erfarenhet utveckla ny kunskap under seminariet. Samtidigt visar studien att deltagarna uttrycker olika synsätt på barn och barns utveckling. Exempelvis uttrycker deltagare både en form av sociokulturellt perspektiv där förhållanden i omgivningen betonas och ett utvecklingspsykologiskt synsätt där barns inre egenskaper betonas.

Innehåll

I Inledning

| | |
|---|---|
| Bakgrund | 1 |
| Rapportens syften, frågeställningar och disposition | 2 |

2 Teoretiska perspektiv

| | |
|---|---|
| Teoretiska perspektiv 1: Erfarenhet och kunskap | 4 |
| Forskning om erfarenhet och yrkesutbildning | 5 |
| Summering: Erfarenhet och yrkesutbildning | 6 |
| Teoretiska perspektiv 2: Dialogperspektiv | 6 |
| Forskning om grupp- och seminariesamtal | 8 |
| Summering: Dialogperspektiv och seminariesamtal | 9 |

3 Metod

11

4 Resultatredovisning

| | |
|---|----|
| Dilemma 1: Språket och aggressivt barn | 13 |
| Dilemma 2: Medvetenhet och aggressivt barn | 16 |
| Dilemma 3: Diagnosbarn | 18 |
| Dilemma 4: Personalomsättning och aggressivt barn | 22 |
| Dilemma 5: Oprofessionellt agerande av en vikarie | 23 |
| Dilemma 6: Gör jag rätt? | 25 |

5 Diskussion

| | |
|-------------------------|----|
| Samtalsmönster | 29 |
| Spår av teorier | 31 |
| Projektets fortsättning | 33 |

Referenser

35

Bilaga

1 Inledning

Bakgrund

Seminariedeltagarna har satt sig till rätta och läraren, Eva, inleder seminariet.

- 1) Eva: Då startar vi det här seminariet den 25 april i Trollhättan med ett gäng som ska berätta om sina vardagssituationer i förskola, förskoleklass och fritidshem. Vi börjar med att presentera oss. Ska vi börja med dig som sitter till vänster om mig?
- 2) Lena: Hm, Lena Larsson, jobbar i (kommun) på en fyra fem avdelning (4 s)
- 3) Eva: Vad har du valt för dilemma?
- 4) Lena: Jo, äh vi har en treåring som bits och det är (.) väldigt besvärligt, bits och nyps och knuffas och bits. Det är fruktansvärt besvärligt.
- 5) Eva: Hm, det skall bli spännande att höra dig berätta om detta sen. Ja
- 6) Karin: Jag heter Karin Ekberg och arbetar i (kommun) på en småbarnsavdelning och jag har också en liten pojke fast han är bara två och ett halvt som bits och nyps och knuffas och inte har- han har inte förståelse för detta utan det återkommer hela tiden (3 s)
- 7) Eva: Då får vi se vad vi kan utbyta för erfarenheter där då.

I ovanstående utdrag presenteras några av deltagarna i seminariet och också de dilemman de tänker prata om. I tur sju indikerar seminarieledaren att seminariet syftar till att deltagarna ska utbyta erfarenheter kring dessa dilemman. Deltagarnas erfarenheter kan antas bli centrala element i detta seminarium, men också i den utbildning de just ska till att börja.

Utbildningen är en lärarutbildning om 195 hp vid Högskolan Väst, där de studerande har minst tre års erfarenhet av arbete i förskola, förskoleklass eller fritidshem och arbetar minst halvtid i nämnd verksamhet under utbildningstiden. De studerande har dessutom, genom ett valideringsförfarande, fått tillgodoräkna sig 15 hp motsvarande den ordinarie lärarutbildningens inledande kurs. Det inledande citatet är ett utdrag ur ett seminarium som ingår i valideringsförfarandet. Utbildningen har samma mål och innehåll som den vanliga lärarutbildningen och leder till en lärarexamen om 210 hp men genomförs i högre studietakt än ordinarie utbildning. Utbildningen utgår således från att yrkeserfarenhet motsvarar kunskaper i den första kursen inom lärarprogrammet och att yrkeserfarenhet möjliggör att utbildningen kan "förtätas", läsas på kortare tid än ordinarie studietakt.

Lärarutbildning har genomgått genomgripande förändringar under senare år, framförallt med avseende på den ökande betoningen av forskningsanknytning och vetenskapligt förhållningssätt (Bronäs, 2006; Markström, 2005). Samtidigt som forskningsanknytningen betonas har vikten av utbildning i den praktiska verksamheten också lyfts fram och den verksamhetsförlagda delen av utbildningen (VFU) har förstärkts i lärarutbildningen (Bronäs, 2006). Av denna anledning är det intressant att i en professionsutbildning studera yrkeserfarenhetens betydelse och dess relation till vetenskaplig kunskap. I detta fall innebär det dessutom, i jämförelse med reguljär lärarutbildning, en omvänd kronologi mellan erfarenhet och vetenskaplig kunskap.

En annan förändring som har skett under senare år är förskjutningen i synen på förskolans och fritidshemmets uppdrag från omhändertagande och fostrande till pedagogiska verksamheter med fokus på lärande (Hansen, 1999; Berntsson, 2006; Gannerud & Rönnerman, 2006; Markström, 2005). Såväl denna förändring som en förändrad lärarutbildning kan förstås mot bakgrund av professionaliseringssträvanden, i form av statushöjande strategier, i läraryrket (Berntsson, 2006; Persson & Tallberg Broman, 2002). I förskola, förskoleklassen och fritidshemmet arbetar högskoleutbildade lärare och barnskötare utan högskoleutbildning sida vid sida. Under senare år har skillnaderna mellan de olika grupperna lyfts fram och olika ansvar betonats (Utbildningsdepartementet, 2004). Skillnaderna förstärks ytterligare i och med den reviderade läroplanen för förskola (Lpfö 98/2010) som träder i kraft 1 juli 2011, där förskollärares ansvar för den förväntade kvalitetsutvecklingen i förskolan preciseras. Utbildningen till lärare innebär att den studerande utbildar sig till en ny yrkesfunktion i sin gamla praktik.

I samband med denna utbildning bedrivs ett forskningsprojekt som förutom att studera nämnda lärarstudenters uppfattningar och reflektioner av den egna yrkesverksamheten också studerar hur de under utbildningen hanterar en förändrad yrkesroll från att vara barnskötare till att bli lärare.

Denna rapport är en inledande delstudie som beskriver vilka olika uppfattningar och reflektioner av den egna yrkesverksamheten ett urval av de lärarstuderande uttrycker vid inledningen av utbildningen. Delstudien ska sedan byggas vidare på i en större rapport som bl.a. berör frågan i vilken mån och på vad sätt de studerande transformerar sina uppfattningar under utbildningens gång. Det empiriska materialet till denna delstudie är hämtad från den inledande valideringskursen våren 2008 där de studerande i ett seminarium fick samtala om ett etiskt dilemma i sin yrkesverksamhet. Eftersom seminarsamtal är ett vanligt pedagogiskt inslag i en lärarutbildning (Gustavsson, 2008) är det också motiverat att i denna delstudie studera själva samtalet, t.ex. i vilken mån och på vad sätt deltagarna under samtalet tar del av och utvecklar varandras erfarenheter.

Rapportens syften, frågeställningar och disposition

Syftet med denna studie är att undersöka hur barnskötare i samtal beskriver, tolkar och utvecklar sina uppfattningar om sin yrkesverksamhet. Detta syfte leder till följande frågeställningar:

- 1) Hur beskrivs de dilemman som deltagarna tar upp i seminarsamtalen?
- 2) Vilka lösningsförslag på dessa dilemman framförs?
- 3) I vilken mån och på vad sätt förändras problembeskrivningarna och lösningsförslagen under samtalens gång?
- 4) I vilken mån och på vad sätt är problembeskrivningarna och lösningsförslagen relaterade till egen yrkeserfarenhet och till vetenskaplig teori.

Rapporten disponeras utifrån nämnda syfte och frågeställningar vilket innebär att närmast presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. Dessa är indelade i två huvudkategorier. I den ena kategorin berörs olika perspektiv på erfarenhetsbaserad kunskap, dvs. sådan kunskap deltagarna förväntas delge varandra under samtalet. Den andra huvudkategorin berör ett övergripande dialogperspektiv på samtal. I samband med respektive huvudkategori presenteras också några studier som tillhör respektive forskningsfält, dvs. erfarenhetskunskap i en yrkesutbildning respektive lärande i grupp- och seminariesamtal.

I ett metodavsnitt presenteras studiens forskningsmetoder inklusive urval och etiska frågor. Insamlingsmetoden är ett bandat seminariesamtal. Detta samtal analyseras såväl innehållsmässigt diskursivt (fråga 1,2 och 4) som med ett interaktionellt perspektiv (fråga 3).

Resultatavsnittet är indelat i sex dilemman som presenteras var för sig. Därefter avslutas rapporten med en diskussion som består av: en summering och analys av övergripande samtalsmönster, en diskussion av de spår av teorier vi har kunnat se samt något om projektets fortsättning.

2 Teoretiska perspektiv

Teoretiska perspektiv 1: Erfarenhet och kunskap

En utgångspunkt i såväl denna delstudie som i studien som helhet är att erfarenhet är relaterat till kunskap och lärande. Erfarenhetsbegreppet och dess relationer till olika former av kunskaper kommer här att mycket övergripande diskuteras.

Ett sätt att se på erfarenhetsbegreppet är att skilja mellan verbet erfara och substantivet erfarenhet. Att erfara skulle då innebära att få veta något genom sinnenas förmedling och det som erfars blir erfarenhet (Sarvimäki, 2006). Om erfarenheten görs inom en yrkesverksamhet kan detta innebära att ”man vet vad man gör” men också att ”vi förstår vad vi gör genom att göra det” (Gustavsson, 2000). Fokus ligger här på hur saker ska göras. Dessa kunskaper har ofta benämnts som praktiska kunskaper eftersom de både utvecklas och används i en yrkespraktik.

Om praktisk kunskap uttrycks genom handling är det inte givet att den också uttrycks genom ord. För att benämna detta förhållande används ofta begreppet ”tyst kunskap” vilket innebär att ”en person inte har ord för det hon vet” (Gustavsson 2000, s. 108). Dock finns det möjlighet att en del kunskaper som för tillfället är tyst i ett senare skede kan verbaliseras, t.ex. kan samtal och diskussioner vara ett sätt att med ord synliggöra sina egna yrkeserfarenheter.

En viktig ingrediens i utvecklandet av en erfarenhetskunskap är att de förvärvade sinnesintrycken har blivit föremål för medvetna tankar. Detta innebär att en yrkesutövare utifrån sin erfarenhet på något sätt har reflekterat över sin verksamhet. Reflektionen är målinriktad och genomförs med någon form av struktur i syfte att utveckla nya tankemönster och söka lösningar på frågeställningar (Emsheimer, Hansson & Koppfeldt, 2005). Det vill säga erfarenhetskunskap innebär att mänskliga handlingar har blivit föremål för reflektion som leder eller kan leda till en ny praktik (Gustavsson, 2000).

Med utgångspunkt från Aristoteles begrepp ”praktisk visdom” framhåller Ingela Josefsson att urskillningsförmågan, att kunna se det unika fallet, är en central dimension av den praktiska kunskapen. Det unika sätts här i relation till det generella. Det senare uttrycks i form av generella regler eller teorier (Josefsson, 1998). Denna åtskillnad mellan praktik och teori bygger bl.a. på att den förstnämnda kunskapen utvinns genom användande av syn, hörsel, känsel och dofter i konkreta situationer, medan teoretisk kunskap utvinns genom ord i form av abstrakta begrepp och dess inbördes relationer, logiska slutsatser etc. (Sarvimäki, 2006).

Det finns emellertid anledning att vara lite försiktig med att renodla denna dikotomi mellan praktik och teori. Även ett handlande i en konkret yrkessituation kan vara impregnerat av teori och en teori kan ha utvecklats utifrån en praktik (Bronäs & Selander, 2006). I det förstnämnda fallet innebär det bl.a. att de konkreta erfarenheter som yrkesutövarna gör inte görs i ett vakuum utan tolkas från deras olika referensramar i vilket såväl vetenskapliga teorier som andra generella föreställningar kan ingå.

I en kultur och yrkeskår skapas också i varierande grad gemensamma erfarenheter och gemensamma traditioner. Denna ”beprövade erfarenhet” är handlingsmönster som prövats

under en längre tid och visat sig fungera (Sarvimäki, 2006). Med andra ord kan beprövad erfarenhet definieras som systematiserad erfarenhet som uppkommit genom handling och utgör en del av en yrkeskompetens som en yrkeskår innehar (Bronäs, 2006).

Liksom vad gäller den individuella yrkeserfarenheten antas reflektion även ha betydelse för att utveckla de handlingsmönster som ligger till grund för den beprövade erfarenheten. För att utveckla en yrkespraktik och en yrkesprofession förespråkar Bertil Rolf den s.k. procedurbaserade modellen. I denna antas en aktör, yrkesutövare, socialiseras in i en befintlig verksamhet där det finns något slags riktmärke (norm, regel etc.) för vad som räknas som bättre eller sämre prestationer (vilka Rolf benämner som procedurer). Samtidigt förväntas aktörer också kunna reflektera och förbättra befintliga procedurer. På så sätt antas den individuella och den överindividuella nivån i en yrkespraktik kunna överbryggas. Vetenskapliga teorier kan vara ett möjligt redskap i denna process (Rolf, 2006). I denna modell finns det en växling mellan att å ena sidan handla av vana eller beprövad erfarenhet utifrån givna procedurer, å andra sidan att förändra eller utveckla verksamheten inklusive procedurerna.

Ett annat sätt att se på en yrkesgrupps kunskaper är att utgå från någon form av gemensam kunskapsbas som i sin tur kan användas för att upptäcka unika fall. Exempelvis har Charles Abbott (1988) utvecklat en modell innehållande tre kriterier som krävs för denna kunskap. I det första kriteriet ingår att undersöka och ställa en diagnos på patienten, klienten etc. eller på den situation, verksamhet etc. som är föremål för undersökningen. I det andra kriteriet ingår att kunna dra slutsatser utifrån diagnosen om vilka åtgärder som är lämpliga i berörda fall. I det tredje kriteriet ingår att ta fram rätt behandling eller åtgärd för det berörda fallet.

Forskning om erfarenhet och yrkesutbildning

I sin avhandling *Det är vi som är dom* studerar Ewa Pilhammar Andersson (1991) om och hur sjuksköterskestuderandes, med olika erfarenhetsbakgrund, föreställningar om den kommande yrkesfunktionen som sjuksköterska förändras under utbildningstiden. Studien visar att de studerandes föreställningar förändras mycket lite under utbildningstiden. Det som förändras är att de flesta sjuksköterskestudenterna byter perspektiv så till vida att de ser sig själva ur ett sjuksköterskeperspektiv ur vilket faktorer som förhållningssätt och kompetens är viktigare än personliga egenskaper och arbetsdelning i deras föreställningar om yrket. Den forskningsanknytning av yrket som lyfts fram i sjuksköterskeyrket syns dock inte i de sjuksköterskestuderandes föreställningar. ”De föreställningar studenterna hade med sig till utbildningen visade sig sålunda vara ”resistenta” mot utbildningsinnehållet och lärarnas försök till påverkan” framhåller Pilhammar Andersson (1991, s 263).

Till skillnad från Pilhammar Andersson finner Kennet Orlenius (1999) att det sker ett perspektivskifte i förståelse hos förskollärare som utbildar sig till lärare i grundskolan. Orlenius har undersökt vilken betydelse yrkeserfarenheten har för förståelsen av innebörden i det nya yrket när förskollärare blir grundskollärare. Etablerade tankemönster hjälper oss att skapa meningsfullhet i världen och förändras därför svårligen hos yrkesarbetande vuxna människor, menar Orlenius. Trots det kan man hävda utifrån den gjorda studien att det sker ett perspektivskifte i förskollärarnas bild av grundskolläraryrket. Under utbildningen sker en

fördjupning av förståelsen av den egna yrkeserfarenheten och skapas en ny förståelse av grundskollärayrket. Det som påverkas är framförallt det som berör rollen som yrkesperson eller som individ. För de studerande i Orlenius undersökning blir yrkeserfarenheten ett filter, en spegel, mot vilket innehållet i utbildningen relateras. ”När man möter ny information i utbildningen kontrasteras denna först emot den förståelse som tillägnats i den tidigare yrkeserfarenheten och i denna dialektiska process, *erfarenhetens dialektik*, utmynnar en ny förståelse” (Orlenius, 1999 s 215).

Birgitta Söderlund Wijk (2006) har, med fokus på nya kunskaper och tankemönster, undersökt vad som sker när barnskötare utbildar sig till lärare. Hon finner att de lärarutbildade barnskötarna menar att synen på kunskap och lärande liksom synen på omsorg och pedagogik har förändrats. Vidare har utbildningen lett till ökad reflektion och att den tysta kunskapen har verbaliserats. Davidsson, Simonsson och Wilhelmsson (2008) har undersökt hur barnskötare under en utbildning till förskollärare med lokal behörighet uppfattar sin nya yrkesroll i den pedagogiska praktiken. Författarna finner att uppfattningar av den nya yrkesrollen kan beskrivas i två huvudkategorier: teoretisk utgångspunkt och praktisk utgångspunkt. Kategorin teoretisk utgångspunkt innefattar beskrivningskategorierna fördjupad kunskap, förändrad kunskapssyn samt förändrad barnsyn medan praktisk utgångspunkt fångas av de mer beskrivande kategorierna målinriktat arbete, nytt förhållningssätt, utvecklat yrkesspråk och delaktighet i utvecklingsarbete.

Summering: Erfarenhet, kunskap och yrkesutbildning

Sammantaget finns det således belägg för att erfarenhetskunskap kan vara en brygga för ny kunskap och nya perspektiv, men också att det kan utgöra ett hinder för att etablera nya kunskaper och föreställningar i en yrkesutbildning.

I denna delstudie kommer vi att studera hur deltagarna i ett seminariesamtal uttrycker sina yrkeserfarenheter vid presentation och diskussion om etiska dilemman. I samband med detta har vi utifrån den beskrivna diskussionen om erfarenhetsbaserad kunskap utvecklat tre analyskategorier. I den första kategorin undersöker vi i vilken mån och på vad sätt erfarenheten tar sig individuella uttryck respektive kollektiva uttryck. I den andra kategorin undersöker vi i vilken mån och på vad sätt erfarenheten är kontextberoende respektive generell och/eller abstrakt. I en tredje kategori undersöker vi vilka underliggande idéer och spår av teorier som kan tänkas ligga bakom deltagarnas beskrivningar av verksamheten. Denna kategori är inspirerad av Sylva Claessons (2003) studie där hon sökte vilka underliggande teorier som lärare byggde sin undervisning på.

Teoretiska perspektiv 2: Dialogperspektiv

Vi använder här ett dialogperspektiv vid analys av de samtal vi studerar. Anledningen till detta val är att dialogperspektivet inrymmer såväl en yttre kontext till vilken bl.a. olika idéer och generella föreställningar eller teorier kan placeras som en inre kontext som

begreppsliggör deltagarnas interaktion. De teoretiska grunderna till detta perspektiv har vi mestadels hämtat från Per Linell (1998).

Per Linell har i sin teoretiska ram försökt att överbrygga en gammal motsättning inom samtalsforskningen mellan de som i kontextbegreppet å ena sidan betonar kontext som något som finns inom samtalet och som där kan förändras (t.ex. inom konversationsanalys) och de som å andra sidan betonar att kontext är något som även finns utanför samtalet, alltifrån en mer föränderlig samtalssituation till relativt stabila samhällsstrukturer (t.ex. inom kritisk diskursanalys). (För ytterligare beskrivning av denna motsättning se t.ex. Norrby, 2004). För att lösa denna motsättning förespråkar Linell ett flerdimensionellt kontextbegrepp. För detta ändamål använder han begreppet ”kontextuella resurser”, där vissa kontextuella resurser aktiveras i ett samtal (t.ex. en specifik kunskap, erfarenhet etc.) medan andra kontextuella resurser inte aktiveras.

Linell (1998) skiljer mellan de omedelbara och de medelbara kontextuella resurserna. De omedelbara berör bl.a. platsen där samtalet äger rum, medan de medelbara (som överlappar varandra) handlar om de abstrakta resurser som inte direkt är offentligt manifesterade i samtalssituationen. Till de senare hör bl.a. det deltagarna vet eller tror sig veta om: varandra, samtalssituationen, det deltagarna samtalar om, samtalets organisatoriska kontext, språk och kommunikativa rutiner samt generell bakgrundkunskap. De för deltagarna mer närliggande resurserna, t.ex. det deltagarna vet om varandra, anser Linell är mer föränderliga än t.ex. en generell bakgrundkunskap.

I vår studie använder vi Linells begrepp ”kontextuella resurser” på i huvudsak två sätt. Det ena berör det deltagarna samtalar om som förväntas beröra deltagarnas arbetsplatser, dvs. förskolor. Det andra sättet berör själva samtalssituationen som äger rum inom en högskola och vid början av en utbildning. Vid analys av samtalet söker vi efter uttalanden som kan härledas till deltagarnas mer generella antaganden om förskolans verksamhet (dvs. det som berör de mer abstrakta kontextuella resurserna) och efter eventuella förändringar i uppfattningar, beskrivningar etc. Hur dessa förändringar tar sig uttryck och kan förstås försöker vi härleda till interaktionen i samtalssituationen. Ervin Goffman (1974) använder begreppet ”frame” för att belysa hur deltagarna definierar samtalssituationen, t.ex. genom att de utgår från frågan ”vad försiggår här” (s. 8). Dock använder vi rambegreppet något annorlunda och syftar i första hand på hur deltagarna under samtalet ramar in det dilemma som presenteras, dvs. hur de verbalt tolkar detta dilemma. Vårt rambegrepp liknar Goffmans begrepp ”frame” på så sätt att det både kan belysa stabilitet och förändring i samtalet.

Ett samtal definierar vi som en ”koordination av talaktiviteter mellan minst två samtidigt i tid närvarande individer” (Engström, 2005, s. 41). Detta innebär att talarna anpassar sina yttranden till varandra, t.ex. kan talare a genom att svara på en fråga som ställs från talare b anpassa sig till talare b. Genom denna koordination konstrueras en samtalsdiskurs på kollektiv nivå som bl.a. inbegriper att både talare och lyssnare är delaktiga i hur ett yttrande konstrueras, t.ex. genom att de som lyssnar ger olika återkopplingssignaler som i sin tur påverkar talaren. Vi kommer i denna studie att ha fokus på den sociala nivån i ett samtal samtidigt förutsätter detta även att det finns en individuell och kognitiv nivå. Det vill säga i ett samtal förekommer det processer på två nivåer: dels en intrapersonell process och dels en

interpersonell process. Begreppen *initiativ* och *respons* försöker analytiskt rama in dessa två processer.

First, to engage in interaction, the individual must of course note the presence and activities of the others, and respond none randomly to these others' activities. This is the essence of the *responsive* aspect. The second element, the initiatory aspect, has to do with anticipation; in order to organize one's own actions. Anticipating responses involves anticipating the other's interpretations of one's own contributions. Hence, if looked at it in generative terms, this also generates intentionality, the ability to take initiatives with an awareness of their possible interpretations. It is the basis for becoming self-conscious, not only conscious (Linell, 1998 s 168).

Responsaspekten kan analytiskt relateras till samtalets sociala nivå och återanknyter till något som tidigare har sagts och blir då tillbakasyftande, medan initiativaspekten kan analytiskt relateras till den individuella nivån och hur den enskilde försöker föra samtalet vidare, t.ex. genom att föra in nytt innehåll eller en ny tolkning av vad som tidigare har sagts eller genom att ställa frågor eller påbörja ett nytt ämne. Detta leder i sin tur till hur både initiativ och responser är inbegripna vid upprätthållandet av ett samtalsämne.

Thus, to take an initiative is to invite the listener to share a topic (or a topical aspect) and/or a perspective on that topic. But the producer of the initiatory contribution can only introduce a candidate for a topic, because one single contribution can not build a topic. A sequence of contributions bound together by response links, will be needed to establish and sustain a topic (Linell, 1998 s 183).

Ett samtalsämne kan definieras som en del av ett samtal där deltagarna har samma fokus på vad de samtalar om. För att fokus ska behållas krävs således att deltagarna genom yttranden som är bakåtsyftande (responser) bekräftar att de håller sig inom samtalsämnets ram samtidigt som de genom yttranden som är framåtsyftande (initiativ) tillför någon ny aspekt av berörda samtalsämne. Samtalsämnen är dock inte alltid avgränsade i specifika samtalssekvenser, t.ex. kan flera ämnen vara öppna samtidigt för deltagarna. Exempelvis kan det i gruppsamtal förekomma parallella samtal mellan olika deltagare (Malmbjer, 2007). Gruppstorlek antas ha betydelse för hur väl deltagarna lyckas koordinera sina samtalsbidrag, t.ex. pekar studier på att 4-6 deltagare är en lämplig storlek för gruppsamtal. Vid mer än sex deltagare kan det bli koordineringsproblem (t.ex. Korilija, 1995).

Seminarieamtal kan kategoriseras som institutionella samtal och dessa antas vara annorlunda än vardagssamtal. En skillnad är t.ex. att institutionella samtal ofta har en dagordning och att deltagarna är förberedda på vad de skall samtala om (Linell, 1998). I denna delstudie innebär detta att varje deltagare har förberett en presentation av ett etiskt dilemma i sin verksamhet.

Forskning om grupp- och seminarieamtal

Ett syfte med seminarieamtal i en utbildning kan vara att deltagarna ska utveckla sina tankar och kunskaper i och genom dessa samtal. För detta ändamål kan deltagarna av en lärare få divergenta uppgifter, dvs. uppgifter som innebär att de ska jämföra olika alternativ och

komma fram till en gemensam lösning. I en studie av seminariesamtal i högre utbildning med sådana uppgifter visade det sig att det var endast i undantagsfall som deltagarna utvecklade nya tankar. När det sistnämnda skedde föregicks detta av dels att de upprepade och summerade de tankar som samtalet dittills genererat, dels att denna repetition gjordes utan att någon värdering ägde rum. En tredje omständighet var att deltagarna jämförde likheter och skillnader och utifrån det gjorde generaliseringar eller preciseringar av de framförda tankarna (Tan, 2003).

Detta ligger också i linje med vad som framkommit i några svenska studier (t.ex. Ohlsson, 1996; Wilhelmsson, 1998). I Lena Wilhelmssons studie, där deltagarna var verksamma på olika nivåer inom barnomsorg och dess förvaltning, fokuserades även på situationer och omständigheter som hindrar eller försvårar lärande i gruppsamtal. Exempel på sådana förhållanden är när deltagarna har svårt att gå från en konkret nivå till en abstrakt nivå eller när deltagarna hamnar i någon form av konflikt och inte lyckas att ta in varandras perspektiv. En tredje omständighet som också försvårar lärande är när deltagarna i första hand söker bekräfta varandra och varandras tankar. Wilhelmsson analyserar interaktionen också utifrån ett genusperspektiv och konstaterar att konfrontativa samtal var vanligast i manligt dominerade grupper, medan bekräftande samtal var vanligast i kvinnligt dominerade grupper (Wilhelmsson, 1998).

Anna Malmbjer (2007) studerar tre gruppsamtal med lärarstudenter som går sin första termin. Ett undervisningssyfte med dessa samtal är att studenterna ska integrera sina erfarenheter under sin praktiktid (VFU-tid) med de vetenskapliga begrepp som de läser i kurslitteraturen. Malmbjer konstaterar att i två av samtalen diskuteras kurslitteraturen med dess vetenskapliga begrepp och studenternas egna erfarenheter var för sig. I det tredje samtalet jämför deltagarna åtminstone vid ett tillfälle sina iakttagelser med kurslitteraturen. Detta föregicks av att de började systematisera sina observationer och därefter försöker de applicera kurslitteraturens begrepp på dessa observationer.

Orsaker till svårigheter att anamma begrepp från kurslitteraturen söks bl.a. i själva uppgiften, som inte utgick från ett konkret problem i skolan. Dessutom hade lärarstudenterna svårt att bli engagerade i uppgiften. En annan intressant slutsats som framförs är: ”Att samtalen får det ämnesinnehåll de får bestäms till stor del av de kategoriseringar och beskrivningar som den förste talaren gör under presentationsskedet, dvs. då deltagarna språksätter och beskriver sina iakttagelser och uppfattningar” (Malmbjer, 2007 s 227-228).

Summering: Dialogperspektiv och seminariesamtal

Malmbjers (2007) studie, liksom övriga presenterade studier, indikerar att såväl uppgiften som interaktionen i ett seminariesamtal har betydelse för i vilken mån och på vad sätt deltagarna utvecklar nya tankar.

I denna studie använder vi Linells begreppspar initiativ-respons för att studera interaktionen i samtalet, dels i vilken mån samtalsämnen utvecklas kollektivt respektive individuellt, dels när och hur eventuella ändringar i samtalsinnehållet äger rum.

Begreppet kontextuella resurser inbegriper en konkret-abstraktdimension av deltagarnas beskrivningar av sin verksamhet, dvs. i vilken mån dessa är relaterade till konkreta och

kontextbundna uppfattningar respektive i vilken mån de bygger på mer generella antaganden. Som tidigare nämnts söker vi här särskilt efter spår av (vetenskapliga) teorier i deras uttalanden.

Slutligen använder vi såväl Linells kontextbegrepp (kontextuella resurser) som tidigare forskning för att om möjligt relatera förändringar i synsätt respektive reproducerande av synsätt till själva samtalssituationen, t.ex. att det är ett examinerande seminariesamtal.

3 Metod

Underlaget för samtalsanalysen i den här inledande delstudien består av ett inspelat seminariesamtal som genomfördes under våren 2008. Samtalet ingick som en obligatorisk del i ett valideringsförfarande som också var behörighetsgivande för att söka lärarutbildning och spelades in i syfte att säkra bedömning. Det var alltså ett samtal där deltagarna bedömdes med avseende på förmågan att kunna diskutera vardagssituationer i sin egen yrkespraktik i förskola, förskoleklass eller fritidshem.

Uppgiften bestod i att de under en vecka skulle förbereda sig genom att skriva loggbok om dilemman i sin egen pedagogiska verksamhet och där särskilt beakta såväl etiska aspekter som ett barn- och pedagogperspektiv. Dessa dilemman skulle sedan presenteras och diskuteras under ett seminarium (se Bilaga). Denna diskussion är på ett sätt relaterat till Abbotts (1988) modell för professionell kunskap i och med att den utgår från att deltagarna inhämtar information om ett dilemma och sedan kommer med förslag på hur det kan åtgärdas.

Samtliga deltagare och seminariesamtal spelades in oavsett om de skulle ingå i denna studie eller inte och samtliga deltagare tillfrågades via e-post om de tillät att det inspelade samtalet blev föremål för analys i det här beskrivna forskningsprojektet. Vid denna tillfrågan informerades de om att deltagandet i forskningsprojektet är frivilligt och att det inspelade samtalet ska i detta projekt behandlas konfidentiellt, t.ex. används fingerade namn. Urvalet skedde utifrån två premisser: dels skulle samtalet vara lett av den av de validerande lärarna som också deltar i forskningsprojektet; dels valdes det samtal där deltagarantalet, sex deltagare, gjorde det möjligt att urskilja de olika samtalsinläggen. Detta ledde fram till det seminariesamtal som behandlas i denna rapport.

Deltagarna i detta samtal är sex barnskötare och en seminarielidare (lärare vid högskolan). Samtliga deltagare är kvinnor. Barnskötarnas ålder varierar mellan 28 och 56 år. Deras erfarenhet av att arbeta inom barnomsorgen varierar mellan tre och 19 år. Seminarielidaren är drygt 50 år och har 19 års erfarenhet av att arbeta inom förskolan.

Det inspelade seminariesamtalet består av två delar. Den första delen är cirka en timma och fem minuter lång, medan den andra delen varade cirka 52 minuter. Mellan dessa båda delar tog deltagarna en rast. Sammanlagt har således cirka en timma och 57 minuters samtalsmaterial analyserats i denna delstudie.

Ljudbanden transkriberades ordagrant, där vi även markerade pauser, verbala återkopplingssignaler (t.ex. ”hm”), samtidigt tal, extrabetonade ord eller orddelar, frågeintonation samt skratt, hostningar etc. Vi har båda lyssnat igenom banden och jämfört med utskriften för att säkra tillförlitligheten. Några avsnitt har dock varit svåra att urskilja på grund av ljudkvaliteten.

För att underlätta för läsaren har vi vid citering i denna rapport reducerat en del talspråkliga drag som repetition och korrektion (talaren börjar på något och korrigerar sedan vad han hon säger). Vidare har vi vid citering inte tagit med alla kortare pauser (under en sekund). Andra förenklingar av transkriptionen har varit att sätta ut skiljetecken och använda stor bokstav samt mestadels använda skriftspråkets stavningsregler. De symboler som används i denna rapport är mestadels hämtade från Linell (1994) och är:

SYMBOLER

Jag håller med (understrykning)

(.) (1s), (2 s),

–

VERSALER

:

((Eva skrattar))

(xx xx)

(osäker tolkning)

[...]

” ”

INNEBÖRD

Samtidigt tal

Pausmarkeringar under en sekund, en sekund etc.

Avbrutet ord, avbrott

Extrabetonade ord eller orddelar markeras med versaler

Förlängning av ljud, t.ex. de:

Dubbla parenteser används för att markera att något händer samt en del röstmässiga drag

Ohörbara ord

Osäker tolkning sätts inom en enkel parentes

Överhoppat tal, dvs. transkription som inte citeras här

Inramad relevant yttrandedel, citering av annan person

För att underlätta analysen av interaktionen i samtalet har vi försökt att avskilja deltagarnas turtagningar. En tur kan definieras enligt nedan:

Tur sammanhängande period då en person har ordet. Att ha ordet innebär att man (för tillfället) disponerar talrummet och har rätt (och eventuellt skyldighet) att yttra sig (Linell & Gustavsson, 1987 s 14).

Vi har utgått från ovanstående definition när vi numrerat turerna under seminariet. I en del fall har vi dock även kategoriserat enstaka yttranden som en tur. Om dessa yttranden sker samtidigt som en annan talare har ordet har vi markerat dem som en tur endast om vi uppfattar att de har påverkat denna talare eller på annat sätt påverkat samtalsutvecklingen.

4 Resultatredovisning

Institutionella samtal kan delas in i tre delar: inledning, huvuddel (mittedel) och avslutning (Linell, 1998). I huvuddelen kan det i sin tur finnas ett antal delfaser (Linell, 1990). I denna studie fokuserar vi endast på huvuddelen eftersom det är där som respektive dilemma presenteras och diskuteras. Vi börjar med dilemma 1.

Dilemma 1: Språket och aggressivt barn

I sin inledande tur ger Lena ramen för seminariets första dilemmabeskrivning.

- 20) Lena: Ja: (.) Det är den här lille killen. Han fyllde fyra år nu i (månad). Och när han var på småbarnsavdelningen ((Eva: hm)) där bet han också kompisarna (.) ((Eva: hm)) och även personal. Och så var det lite bättre. Nu har han flyttat upp till en fyra fem avdelning och det var lite- det- det har varit lite bättre under slutet av höstterminen 2007. ((Eva: hm)) Men nu har det börjat IGEN och det är VÄLDIGT ofta det är varje dag det förekommer (.). Han vet om att han inte hinner med i språket han- (.) han- han får inte ur sig innan han blir jättearg och KASTAR SIG över dom andra. (.) Han rivs och han nyps och han bits och det är liksom- det är ett sånt- han är så ARG han är så fruktansvärt arg [...]

Lena inleder med att utifrån sina sinnesförnimmelser beskriva sitt dilemma på en konkret nivå. Hon ger flera exempel på att en pojke agerar våldsamt mot andra barn, t.ex. genom att han ”kastar sig över dom andra”, han ”bits”, ”rivs” och ”nyps”. Detta dilemma förklarar Lena genom att hänvisa till ett mer generellt antagande om att han ”inte hinner med i språket”. Detta skapar, enligt Lena, en frustration hos pojken som gör att han agerar aggressivt. En annan samtalsdeltagare spinner i sin tur vidare på den språkliga orsaken till pojakens agerande.

- 21) Karin: Han har svenska som grundspråk?
22) Lena: Han har svenska som grundspråk men äh han har en pappa som är från (annat land) ((Eva: hm)) så dom pratar (annat språk) och svenska så han är väldigt kluven där ((flera: aha)) och sen även kulturen då den sociala ((flera: hm)) det är ju också äh olika uppfostran olika i olika länder då.

Problembeskrivningen utvecklas och förklaringar söks dels till de antydda språkliga bristerna hos pojken i form av föräldrars olika språkbruk, dels antyds även att föräldrar utövar olika uppfostran vilket antas direkt påverka pojken som blir kluven och detta kan i sin tur vara en orsak till hans aggressiva beteende. Beskrivningen har således utvecklats och inkluderar spår av flera olika teorier och föreställningar, t.ex. dels en utvecklingspsykologisk linje som fokuserar på språklig utveckling, dels en socio-kulturell linje som fokuserar på förhållanden i pojakens omgivning. (För mer information om dessa teorier se t.ex. Tallberg Broman, 1995; Säljö, 2000).

Så här långt är det Lena som disponerar talutrymmet och i tur 24 utvecklar hon dilemmat ytterligare genom att peka på att pojken blir ensam i barngruppen och att detta i sin tur

påverkar pojken. Lena berör även hur personalen agerar, dels genom att de kontaktar rektor och dels genom att de ”punktar”. Det sistnämnda beskrivs i anslutning till ett exempel på pojkens agerande: “[...] han bara SLÄNGDE sig handlöst fram och skulle bita rätt över STRUPEN såg det ut som och ja vi PUNKTAR ju nästan sen är vi ju inte personal tillräckligt men vi kände att vi måste punkta alltså [...]” (Lena, tur 24).

Lena introducerar här ett gemensamt begrepp, ”punkta”, som övriga deltagare förväntas känna till. Detta begrepp tycks referera till någon form av beprövad erfarenhet. Det vill säga att när en sådan här situation dyker upp, ett aggressivt barn, finns det ett handlingsmönster där barnet ”punktmarkeras” för att övriga barn inte ska komma till skada. (Andra deltagare i samtalet kom längre fram i samtalet att också använda detta begrepp, en deltagare använde begreppet ”punktmarkera”).

De möjliga lösningsförslag som föreslås i detta skede av samtalet handlar om personalresurser, ledning och kontakter med specialister (BVC). Samtidigt tillförs ytterligare synpunkter på dilemmat.

38) Anna: Ja men hur länge har han varit på förskolan?

39) Lena: Äh två år har han valt ((Anna: ja ja)) nä för sen BRUKAR det försvinna ((Anna: ja)) när dom får TALET och språket och så va (.) ordentligt och äh (.) intellektet när dom växer då va [...]

Lena återkopplar till en språklig förklaring till pojkens aggressiva beteende men den här gången relaterar hon inte påstådda brister i språket till föräldrars bakgrund utan i stället till pojkens ålder och mognad, t.ex. i yttranden som ”sen brukar det försvinna när dom får talet” och ”och intellektet när dom växer”. På så sätt går Lena tillbaka till sin ursprungliga beskrivning av dilemmat. I denna beskrivning orsakas dilemmat uteslutande av faktorer som ligger utanför personalens agerande.

Det första lösningsförslaget som direkt anknyter till personalens agerande introduceras av Maria som hänvisar till sin egen verksamhet.

40) Maria: Jag tänker- jag tänker utifrån pojken- utifrån pojken alltså ((Lena: hm)). För vi får ju ofta dom här eleverna ((Lena: hm)) till oss. (xx xx xx) Då tänker jag utifrån han- vad är han duktig på? Är han duktig på att rita? ((Lena: hm)) När FÅR man reaktioner från vuxna? (Lena: hm)) Man får reaktioner från vuxna ((flera: ja hm)) när man gör nåt dumt så dom HAMNAR i ett sånt mönster bara alltså. Det är ((Lena: men vi vän-) det är så TYPISKT

41) Lena: Men vi VÄNDER ((någon: ja)) och vi VÄNDER och vi VÄNDER och vi är positiva

42) Maria: Fast det hjälper inte?

43) Lena: Nä

44) Maria: För ändå reagerar man NÄ::R dom gör det

45) Lena: Ja ja och det måste vi

46) Maria: Man måste agera

47) Lena: Vi måste agera

48) Maria: Fast det behöver man inte ((Lena: Krystat skratt)) man MÅSTE inte agera på det sättet

49) Lena: Ja nämen vi måste skydda GRUPPEN ((flera: ja ja)) vi måste skydda dom andra barnen.

Maria försöker ta in personalens agerande i problembeskrivningen genom att framhålla att pojken får reaktioner från vuxna när han gör något dumt (tur 40) och att de vuxna inte behöver agera på det sättet som de gör (tur 48). Samtidigt lägger Maria fram ett

lösningförslag där personalen kan vända på den onda cirkeln genom att ta fram och reagera på det pojken är duktig på. Detta menar Lena att de har gjort och hon försvarar sedan sitt och övriga personalens agerande genom att framhålla att de ”måste skydda gruppen” och här får hon medhåll av övriga. Det sistnämnda tycks bygga på någon form av en gemensam erfarenhet där enskilda barns agerande ställs mot värnandet om övriga barn. Detta ligger i linje med de tidigare presenterade begreppet ”punkta” som för övrigt Karin återkopplar till i tur 50.

I detta skede av samtalet tonar två motstridiga ståndpunkter fram; å ena sidan Marias problembeskrivning och lösning som i båda fallen involverar personalens agerande, å andra sidan Lenas problembeskrivning som lägger orsakerna utanför personalens agerande nämligen antingen i hemmet eller i pojkenes ålder. Dessa motstridiga ståndpunkter skapar en dynamik i samtalet som bl.a. leder in på ett tredje spår (tur 59-64); att placera pojken enskilt eller i en mindre grupp för att dels skydda övriga barn och dels för att pojken ska få göra det han är duktigt på och på så sätt få positiv respons från personalen. Detta förslag föll dock på lokalbrist.

Ett annat sätt att koppla samman de båda huvudspåren är att återuppta föräldrarnas bakgrund men att här försöka ta fram det positiva i denna bakgrund.

94) Jenny: Men du (Lena: hm)) du han hade en annan äh (.) ett en sån här (1 s) han var från en annan kultur (.) pappan ((Lena: ja pappan ja)) är mamman svensk?

95) Lena: Ja

96) Jenny: Ja, man tänker liksom lite grann ((Lena: ja)) hur dom kommer- i sin kultur ((Lena: olika uppfattning)) och pappan styr kanske ((Lena: ja)) och MITT barn där finns liksom ingen problematik. Dom kanske inte vill SE problemet (xx xx)

97) Karin: å andra sidan behöver det inte betyda bara för att den ena är från ett annat land [...]

98) Anna: Man kan lyfta fram hans positiva eller att han nu kommer från ett annat land ((Karin: hm)) att prata om det landet hur gör dom där. Att pappan (.) kommer hit till förskolan. Hans pappa är lite speciell och kommer hit och pratar om honom och var han kommer ifrån.

I ovanstående replikskiften antyder Jenny att problemet, dvs. pojkenes agerande, kan bero på främst pappans uppfostringssätt (tur 96). Denna antydning får indirekt stöd av Lena men ifrågasätts av Karin (tur 97). Anna (tur 98) pekar på att det kanske handlar om ett informations- och förståelseproblem, dvs. att övriga barn inte förstår pojkenes bakgrund (och därför inte heller hans agerande). I dessa turtagningar, som involverar fyra deltagare, återupptas tråden med att det rör sig om ett dilemma som kan ha en socio-kulturell orsak.

När Lena sammanfattar sitt dilemma återupptas dessa trådar och också en uppfattning om att barn utifrån en viss ålder är på ett visst sätt.

110) Lena: Jag tror: äh (.) då som kanske kan vara en liten krock och en liten orsak som jag har funderat på själv. Jag tror att mamma behandlar honom som en liten bebis nästan och pappan behandlar honom som den fyraåring han är. [...]

Lena menar att föräldrarna bemöter pojken olika och att det kan vara en orsak men antyder samtidigt att fyraåringar är på ett visst sätt. Det sistnämnda pekar mer på en stadieteori där ålder mer än omgivningen påverkar barnets utveckling.

Vi tolkar att Lena är relativt fastlåst i sina beskrivningar och sin förståelse för sitt dilemma, en stadiindelad förståelse för barn där fyraåringar är på ett speciellt sätt och där aggressivitet försvinner när språket har utvecklats. Denna generella förklaring applicerar hon på konkreta situationer i sin verksamhet. Denna förklaring utmanas till viss del av en socio-kulturell förklaring som dock även den är inramad i bestämda kategorier om hur människor är. Andra utmanar i sin tur denna bild av föräldrars bakgrund. Problemet läggs på pojken och ytterst på föräldrarna samtidigt finns det i flera turer ett fokus på att även personalens agerande blir en del av dilemmat/problemet. Men detta alternativ vinner inte något större gehör hos deltagarna, bl.a. beroende på att Lena framhåller att de har provat allt.

En summering ger vid handen att på det kollektiva planet byggs problemdefinieringen ut under samtalsgången och det finns där samtidigt konkurrerande problembeskrivningar och lösningsförslag, medan på det individuella planet med Lena som dilemmabeskrivare förändras inte problembeskrivningen under denna diskussion.

Dilemma 2: Medvetenhet och aggressivt barn

Det andra dilemmat påminner om det första, ett aggressivt beteende där orsaker söks utanför förskolans domäner. En skillnad är att pojkens agerande uppfattas som medvetet. Karin inleder med att berätta att pojken är två och ett halvt år och beskriver sedan hur det brukar gå till när han kommer till förskolan på morgonen.

112) Karin: [...] och det är precis som han liksom tittar på pappa och så gör han du vet han gör det lite minner (så här) man känner nästan som att det är ett hånflin. Varen morgon gör han samma min och vi känner att han är nog väldigt medveten om vad han GÖR sen pappan alltså han går och vinkar tar alltid så stor plats i fönstret (.) puttar ner alla andra barn ((någon: hm)) hela tiden [...]

Beskrivningen utgår från Karins konkreta förnimmelser, t.ex. hur hon uppfattar pojkens min, som i sin tur relateras till ett generellt antagande om pojken, ”att han är nog väldigt medveten”. Någon ytterligare förklaring till pojkens agerande ges dock inte i det här skedet, istället ges fler exempel på pojkens agerande och också hur personalen bemöter detta agerande.

114) Karin: [...] och vi har ju pratat JÄTTEmycket om detta i arbetslaget och försökt ha samma hantering, säga till konkret och sätta honom i soffan och liksom prata först och sen gå ifrån och så se till att han SITTER där en stund, gå tillbaka OCH prata om det. Visst han är bara två och ett halvt men man känner att dom är så fruktansvärt medvetna ändå om vad dom gör och dom förstår mer än man tror för han har språket, han pratar jättebra. Men sen är det så här det har jag märkt att mamma och pappa dom säger inte IFRÅN (.) han är fortfarande den här LILLA då som man ska skydda IN då.

Beskrivningarna utgår från en konkret nivå där pojkens agerande är utgångspunkten och detta agerande ligger sedan till grund för hur personalen bemöter pojken (”sätta honom i soffan”). Ibland går Karin från en konkret nivå, hur pojken agerar, till en mer generell nivå, t.ex. ”dom är fruktansvärt medvetna”. I både det konkreta och det generella perspektivet uttrycks relativt

bestämda uppfattningar om att pojken och barn i allmänhet är medvetna ”om vad dom gör”. I det här fallet används att ”han har språket” som ett bevis för att han är medveten. Liksom i föregående dilemma framförs synpunkter på hur föräldrar bemöter sitt barn. Dessa turväxlingar leder i dilemma två fram till ett lösningsförslag.

119) Karin: [...] då är det bra om DOM (dvs. föräldrarna, vår kommentar) kan bekräfta ((flera: hm)) så får vi bekräftat på förskolan- att vi bekräftar liksom att så FÅR DU INTE GÖRA du får vara rädd om dina kompisar och så här då

120) Katarina: Ja, jag skulle ha sagt att det låter nästan som att man skulle ha nått litet kompistema, att man sitter i grupp även att han är väldigt liten då men han verkar väldigt språkutvecklad

121) Karin: ja men alltså vi har ju alltså- jag- det är ju ett av dom här barnen som jag sa som jag tyckt VÄLDIGT MYCKET om [...]

Katarina tar ett initiativ och föreslår att de skall ha ett kompistema (tur 120) som dock Karin inte bygger vidare på utan leder istället in på sin relation till pojken. Detta är ett exempel på hur deltagarna inte lyckas bygga vidare på varandras turer (och de däri ingående replikerna) utan kommer in på sidospår, t.ex. i tur 121 när Karin leder in på sin relation till pojken. Detta sidospår blir så småningom ett huvudspår.

Det är svårt för samtalsdeltagarna att komma med några lösningsförslag. Katarina försökte tidigare med ett kompistema (tur 120) och har under samtalsgång kommit på ytterligare ett förslag som hon försöker lansera. Vid första försöket avbryts hon av Karin och hon försöker därför en gång till.

137) Katarina: Men just för att liksom LÖSA problemet (.) jag började prata förut just det här att man kan ha ett litet rollspel ((någon: hm)) där de vuxna spelar upp en liten äh (.) samling

138) Jenny: Vi har en sån som heter [...]

Katarinas lösningsförslag tas här upp av flera samtalsdeltagare. Först pekar Jenny på hur de har gjort i hennes verksamhet. Därefter sker det replikskiften med hur allmänt detta lösningsförslag ska vara, dvs. om det skall vara ett individanpassat rollspel eftersom det i huvudsak berör pojken eller om det skall vara ett mer allmänt rollspel eftersom det berör en allmän problematik om hur människor bör vara mot varandra. Sekvenserna kring rollspel avslutas med att Karin berättar vilka andra typer av rollspel som de har gjort på hennes förskola. Dessa rollspel är mer kopplade till rollspel som pedagogisk verksamhet än till det specifika fallet. Någon summering eller specificering av vilket rollspel som kunde passa här sker dock inte utan samtalet går istället vidare genom att Karin åter lägger fokus på problembeskrivning, t.ex. att hon saknar respons från föräldrarna.

Eva går in och försöker avrunda detta dilemma. Denna avrundning leder bl.a. till att maktbegreppet introduceras.

184) Eva: Hur skulle du som vuxen se på makt i den här situationen?

185) Karin: Ja alltså makt. Jag vill ju inte att ett barn ska ha makt över dom andra, naturligtvis INTE ((Eva: hm)). Jag menar, vi försöker alltså hela tiden få honom att förstå att han gör FEL. Och när han är så medveten att han vänder bort BLICKEN när man säger nåt ((Eva: hm)) då kan

man ju känna det att han- (.) han har ju fått lite makt över hela situationen då ((Eva: hm)). Men som på mellanmålet sist han FICK ju ingen macka utav mig, han fick SITTA där till sist och till slut så fick han ju välja och han tog sin knäckemacka [...]

Efter att seminarieledaren introducerat maktbegreppet beskrivs såväl problemet som lösningen som en maktkamp mellan personal och pojken där det för personalen gäller att få pojken att förstå att han gör fel. Lösningen som Karin framför, att pojken fick vänta till sist, bygger på ett strafftänkande. Detta tänkande leder i sin tur till en avvägning:

187) Karin: [...] nä JAG kan ju känna nu när vi har haft honom att det är ju viktigt att man uppmärksammar ändå (.) och tar TILL sig dom här barnen och försöker (.) SE dom och ändå liksom inte stöta bort dom [...]. Jag tror ju ändå i slutändan att det kommer förhoppningsvis bli en period så att det inte blir som med DIN pojke att det här kommer att bli ÄNNU värre då ((Eva: hm)). Alla barn är ju lika värda (.) och då gäller det att vara lyhörda för HANS enskilda behov då [...]

I sin avslutande tur försöker Karin balansera nämnda strafftänkande med att detta inte får resultera i att pojken stöts bort. Dessutom antyder Karin att problemet är övergående.

Problembeskrivningarna liknar de i föregående dilemma, orsakerna läggs i huvudsak utanför skolan. Den här gången efterlyses tydligare krav på pojken från föräldrarnas sida så att hem och förskola behandlar pojken likadant. Det som skiljer gentemot dilemma ett är att i dilemma två beskrivs pojken vara medveten om vad han gör.

Ett lösningsförslag är att markera för pojken att han gör fel, dvs. en form av bestraffning. Ett annat sätt är att ta fram goda exempel, via kompiserna och rollspel, på hur människor bör agera gentemot varandra. Det förstnämnda presenteras i samband med att Karin berättar hur personalen agerar, medan det sistnämnda introduceras av främst Jenny. På så sätt finns det också i dilemma två en inbyggd dynamik i dialogen även om Karins beskrivning dominerar. I hennes beskrivning finns det dock i sin tur en inbyggd ambivalens mellan å ena sidan att få pojken att förstå att han gör fel, å andra sidan visa att personalen tycker om honom och att visa honom att han är lika mycket värd som de andra barnen.

En annan likhet med föregående dilemma är att dilemmabeskrivaren, i det här fallet Karin, genom sin inledande beskrivning lägger an en ram som övriga deltagare har svårt att gå utanför. Det som förändrades på den kollektiva nivån var i första hand att några lösningsförslag, främst rollspel och kompiserna, introducerades, men liksom i dilemma ett tycks dilemmabeskrivarens uppfattning av problemet och dess lösning inte ha förändrats.

Dilemma 3: Diagnosbarn

I dilemma tre beskrivs ett barn som har fått en diagnos. Att barnet har en diagnos kommer att sätta en ram för vilka kontextuella resurser, i form av föreställningar och teorier, som kan bli relevanta för deltagarna att aktivera i denna diskussion.

191) Maria: Ja ähm (.) nu har jag lite äldre barn ((Eva: hm)) äh (.) dessutom, äh den här eleven som jag ska prata om hon ha:r (lite tics) (xx xx) dessutom är hon- hon äh (3 s) är FRUKTANSvärt utåtagerande och självdestruktiv alltså slår sig själv så (xx xx). Jo vi har ett eget litet fritidshem, ja

ähm (4 s)) ((någon annan yttrar sig, ohörbart)) Problemet ÄR ju (.) vad ska man utsätta eleven för? (.) Hur mycket utsätter vi henne för när vi (.) går ner till det andra fritidset? Vad tycker dom andra barnen där nere? Hur är det utifrån VÅ:R- alltså hur vi reagerar- vi: hur ska vi reagera? Hur reagerar föräldrarna? Man SKA samverka, man SKA integrera dom här barnen ((någon: hm)) alltså dom ska vara med ((flera: hm)). Ja, för det här är en JÄTTEfråga men det är ju det dilemman vi möter HELA tiden som ska- som SKA ha våra barn i offentliga miljöer.

Maria beskriver sitt dilemma som en avvägning mellan å ena sidan hur mycket som hon och övrig personal ska utsätta en flicka för som har fått en diagnos, å andra sidan hur flickan ska integreras i samhället. Den konkreta situationen som Maria utgår ifrån handlar om när de går från ett fritidshem till ett annat fritidshem. Dilemman liknar på ett sätt de två tidigare dilemmabeskrivningarna i och med att det rör sig om en individ och dennes relation till gruppen. En skillnad är dock att i dilemma tre söks inte i första hand en lösning som bygger på att individen ska ändra sig, det handlar snarare om hur personalen ska agera för att alla ska bli så nöjda som möjligt. En möjlig förklaring till att inga förslag läggs fram som syftar till att förändra flickans agerande kan vara att hon har en diagnos (jfr med Persson, 2007; Hjørne, 2004)

Förutom att problembeskrivningen till viss del skiljer sig från dilemma ett och två skiljer sig också det övergripande samtalsmönstret. I de båda tidigare presentationerna behöll dilemmabeskrivaren (dvs. Lena och Karin) initiativet under de diskussioner som följde, t.ex. genom att de fick möjlighet att i flera sekvenser behålla ordet utan avbrott under relativt långa turer. I dilemma tre är det mer undantag än regel att Maria har långa turer. Istället uppstår det flera sekvenser där deltagarna fyller i varandras yttranden, avbryter, pratar samtidigt etc. Ett exempel på detta är när Marias inledande problembeskrivning övergår i en allmän diskussion.

192) Någon: Hur mycket ska omgivningen tåla?

193) Maria: NÄ hur mycket ska BARNEN tåla? ((ohörbart tal från flera)) utifrån-((flera: ja))

194) Någon: Det är (barnen som ja)

195) Maria: Hur mycket ska BARNEN tåla alltså v:ad ska vi utsätta DOM för?

196) Karin: Det är viktigt att dom ändå-

197) Katarina: Men för deras del, blir ju lidande naturligtvis för

198) Maria: Ja det blir barnen

199) Karin: Det är viktigt att dom ändå mår bra i slutändan. Man måste tänka på DOM i första hand. ((ohörbart tal från flera samtidigt)) Man kan ju inte sätta dom i miljöer så det skulle bli kaos för dom, det funkar inte ((flera: nä))

200) Katarina: Dom har ju inte det här sociala, dom har ju inte det BEHOVET att vara med andra

201) Lena: Dom kan inte nä men dom är ju fullt nöjda med att vara (.) i sitt lilla rum [...]

Deltagarna fyller på varandras yttranden och lägger olika tyngdpunkter i sina problemdefinieringar: Hur mycket ska barnen respektive omgivningen tåla? Dessa replikskiften leder så småningom till en form av legitimering för att Maria inte skall behöva gå med flickan till det andra fritidshemmet (tur 201). Deltagarna hänvisar till allmänna uppfattningar om barn med diagnos genom ordvalet ”dom”. En vidare tolkning av dessa yttranden är att de utgår från en generell föreställningsvärld om barn med diagnos som sedan appliceras på konkreta situationer. Detta kan jämföras med presentationerna och

diskussionerna av dilemma ett och två som började i konkreta beskrivningar där förklaringar sedan söktes på en mer generell nivå.

I dilemma tre uttrycker Katarina (tur 200) och Lena (tur 201) en föreställning om att diagnosbarn inte har samma sociala behov som övriga barn. Dessa turer innehåller både en förklaring (som bygger på flickans behov) och en lösning på problemet (Maria behöver inte gå med flickan till det andra fritidshemmet). Maria nöjer sig dock inte med denna respons på sitt dilemma utan utvecklar sitt problem ytterligare i en något längre replik.

202) Maria: Hon är det svåraste barn vi har ((flera: hm)) men man kan ändå samverka med henne (xx xx). Hon ser andra barn

203) Katarina: Ja, uppleva andra barn

204) Maria: Att hon- att hon upplever andra fast det gör hon inte egentligen heller men alltså hon är- NÅTT snappar hon kanske då ((flera: ja)) äh men detta är mitt dilemma alltså hur GÖR MAN? Det här var alltså- (1 s) en liten förkylning gör att man mår så mycket sämre så att det krävs inte mycket som påverkar våra barn ((flera: nä)) förrän livet rasar och då är en liten förkylning som gör att man mår mycket sämre [...] nää vi KAN inte gå ner till fritids för nu är klockan halv fem, vi kan inte gå ner till fritids halv fem och utsätta henne för det [...] och man kan inte utsätta henne för det men samtidigt vet vi att hon hade mått bättre ((någon: hm)) om vi väl hade kommit dit ner och in i lokalerna [...]

Dilemmat beskrivs som att å ena sidan kan det uppstå problem på vägen fram till det andra fritidshemmet som gör att flickan far illa, å andra sidan mår hon bra när hon väl är där. Maria ger här uttryck för en ambivalens, att gå eller inte gå till det andra fritidshemmet, och hon försöker få övriga deltagares stöd i att hantera denna ambivalenta situation.

I det kollektiva utvecklandet av dilemma tre leder ett spår in på hur omgivningen ska förstå flickans agerande. Katarina framför ett lösningsförslag på detta delproblem.

219) Katarina: Är hon väldigt utåtagerande utåt också?

220) Maria: Ja

221) Katarina: Är ni en eller två personal som går?

222) Maria: Alltid två

223) Katarina: Ja, (1 s) ähm jag vet- ett litet tips bara äh vi har också haft en sådan elev (kommun), dom gjorde små LAPPAR som dom hade med sig ifall det här barnet eller eleven skulle få ett litet utbrott ((Maria: ja)) eller liksom ute bland folk så där, för det är ju mycket social träning det bygger på att klara sig i samhället ((någon: hm)). Och då hade dom skrivit ner "var inte rädd" liksom [...]

Katarinas lösningsförslag bygger på att göra flickans diagnos tydlig för omgivningen genom en skriven lapp. Maria invänder dock och vill inte lämna ut flickan. Här utkristalliseras ett annat dilemma: avvägning mellan å ena sidan hur mycket ska omgivningen förstå, å andra sidan hur mycket ska personalen värna om flickans och dennes föräldrars integritet. Denna avvägning föreslås av Lena få följande lösning:

248) Lena: Men vi har också haft barn med speciella behov och där har föräldrar kommit på föräldramöte och berättat om- ((flera: hm)) om sitt barn inför dom andra föräldrarna och även

249) Anna: För dom vet

250) Lena: Inför personal, dom vet- dom vet ju om sitt eget barn ((flera: ja ja)) och då liksom får alla andra föräldrar, dom som kommer på föräldramötet och sen så bruka det spridas. Då får dom rätt information från dom föräldrarna det gäller va.

251) Anna: Och dom vet var dom ska vända sig ((Lena: ja precis)) till om det är så att nån har frågor.

Lena hänvisar till sin egen erfarenhet av detta informationsproblem och menar att föräldrarna är i detta sammanhang de bästa informationsgivarna. Detta lösningsförslag avvisar dock Maria med hänvisning till etiska aspekter.

262) Maria: Men om man ser det då etik och moral i samhället SKA föräldrarna verkligen- (1 s) ska dom behöva

263) Karin: Nej jag tycker inte att dom ska behöva

264) Maria: veta om att- ((flera samtidigt, ohörbart)) mitt dilemma ska dom verkligen behöva veta. Dom har inte ett DUGG rätt att veta vad det är med hennes föräldrar eller hennes vårdnadshavare eller vad det nu är, SKA inte behöva sitta där och berätta om sitt eget barn.

Maria får med sig Karin och Karin menar att det är frivilligt från föräldrarnas sida. Efter flera replikväxlingar om information från och till föräldrar om barn som anses vara annorlunda hamnar problembeskrivningen på en samhällsnivå och samhällets reaktion på det som avviker. Detta perspektiv leder in på en jämförelse med andra länder och även andra tider som i sin tur får Maria att konstatera: ”vi kanske fortfarande har den synen” (tur 309). Detta föranleder Anna att komma med följande lösning:

310) Anna: Stå PÅ dig liksom. Gå ut i samhället med henne. Låt henne ((Maria: ja och det gör vi)) UPPLEVA (Flera: ja ja) och sen får man ju välja bort dom ställena där det- där man vet att hon kan- där HON reagerar negativt.

Anna ger Maria stöd att gå ut med flickan ”i samhället”. Deltagarna enas om att flickan behöver komma ut och detta kan ske dels med hjälp av personal, dels om platserna väljs utifrån flickans bästa.

När Eva avrundar och ber Maria sammanfatta sitt dilemma återupptar Maria ett etiskt perspektiv.

332) Maria: Alltså jag tycker det här- det är den här frågan med elevernas integritet alltså ((Eva: hm)), vad ska vi göra för att få förståelse- för att andra ska förstå men samtidigt behålla deras integritet [...]

Maria ger här en delvis annan beskrivning av sitt dilemma än den beskrivning hon inledde med. Ramen har ändrats från ett dilemma om hon ska gå till det andra fritidshemmet eller inte till ett dilemma om hur hon ska få omgivningen att förstå och samtidigt behålla flickans integritet.

En summering av dilemma tre ger vid handen att det sker en utveckling på kollektiv nivå av såväl problembeskrivningen som lösningsförslagen. Några deltagare uttrycker vid de inledande turerna att flickan inte har behov av socialt umgänge, medan det på slutet etableras en mer eller mindre konsensus att flickan ska ut i samhället. Det skymtar även fram en viss

förändring i Marias beskrivning av problemet från frågan om hon skall gå eller inte till en avvägning mellan att ge information till omgivningen och att värna om flickans integritet. Denna förändring kan dock tolkas rymmas inom den övergripande ram som hon introducerade vid inledningen av denna beskrivning. Utifrån en sådan tolkning skulle denna ram handla om hur och på vilket sätt flickan ska integreras i samhället.

En annan skillnad mot de övriga dilemmabeskrivningarna är att dessa inte går ut på att ändra flickans agerande. Istället kom problemet och lösningarna att handla om hur omgivningen ska agera. Detta sätter vi i samband med att flickan har en diagnos och har därför förväntningar från omgivningen att hon inte kan fungera på ett "normalt" sätt i en vanlig verksamhet utan behöver avskiljas för både sin egen och andras skull (jämför med Persson, 2007; Hjärne, 2004; Kärfve, 2000; Gillberg 2005).

Dilemma 4: Personalomsättning och aggressivt barn

Efter fall tre tar deltagarna en rast och återupptar sedan seminariet. På så sätt blir det en andra samtalsomgång och vi har därför valt att åter börja turräkningen från nummer ett. Dilemma fyra kommer på ett sätt att få samma problembeskrivning som dilemma tre, i båda fallen kommer omgivningens agerande att vara i fokus. Dilemma fyra inleds med en beskrivning av förskolans organisation och att den har en hög personalomsättning. Genom denna inledning sätter Jenny fokus på att hög personalomsättning kan vara en möjlig orsak till den aggressivitet hon sedan beskriver.

8) Jenny: [...] och då är det en pojke som är två och ett halvt som har utmärkt sig nu dom senaste två VECKORNA. (.) Han har gått hos oss sedan i HÖSTAS men han har börjat PUTTA och nypas [...]

Problembeskrivningen i ovanstående citat liknar de föregående, främst i dilemma ett och två. En pojke som beskrivs att på ett eller annat sätt utöva fysiskt våld på andra barn. Samtidigt upprepas också mönstret mellan att hantera pojkens agerande och att skydda övriga gruppen.

8) Jenny: [...] Det har ju spridit sig i gruppen också, andra börjar ju titta lite äh nypas och rivas OCKSÅ ((någon: hm)) så så äh. (1 s) Jag får ingen idé på alltså hur gör man för att skydda dom andra BARNEN och hur bryter vi detta MÖNSTRET? (någon: hm)) Dom är ju- vissa barn är ju riktigt RÄDDA för honom.

9) Karin: När började han med det här?

10) Jenny: Alltså det har ju kulminerat äh (sen) en till två veckor tillbaka har det blivit extre::mt mycket. Innan så har det varit lite grann ((någon: hm)) men inte mer än då normalt om man säger alltså, det har varit hanterbart tidigare

11) Katarina: Först och främst tycker jag det handlar om att ni måste få ordning på personalgruppen [...]

Katarina ger i tur 11 ett lösningsförslag som direkt anknyter till vad Jenny tidigare berättade om den höga personalomsättningen. Problembeskrivningen kan liknas vid en kedjereaktion, hög personalomsättning påverkar en pojke som i sin tur påverkar övriga barngruppen. I enlighet med denna beskrivning ligger Katarinas förslag i att förändra det som ursprungligen

var orsak till pojkens agerande, dvs. den höga personalomsättningen. Detta sätt att tänka tolkar vi som att det i samtalet aktiveras spår av ett interaktionellt perspektiv, dvs. pojkens agerande sätts i relation till dennes omgivning.

Efter ett antal replikväxlingar om främst uppfattade effekter av en hög personalomsättning leder Karin in på ett sätt att ändå få en kontinuitet.

17) Karin: Men har ni ingen sån där vikarie- ((flera talar samtidigt, ohörbart)) har ni ingen sån där vikariepärm där ni skriver lite rutiner om hur ni

18) Jenny: Jo, men det FUNKAR inte

19) Lena: Men det är ju så olika perso:ner så det hjälper inte

Karins förslag med en vikariepärm har redan prövats och fungerade inte, enligt Jenny. En intressant aspekt av denna replikväxling är att Lena, som inte har erfarenhet av det specifika fallet, ger en förklaring till varför det inte fungerar. Hon hänvisar till en underförstådd gemensam erfarenhet av att vikarier är olika. På så sätt går hon från en konkret nivå, personalomsättningen på Jennys förskola, till ett generellt antagande om vikarier.

Efter ytterligare beskrivningar och diskussioner om vikarieanskaffning och hur personalen arbetar på Jennys förskola framträder ytterligare ett delproblem i detta dilemma.

57) Jenny: Men det är faktiskt så:: som du säger. Det är så många gånger det har blivit nu under hela den här terminen att vi står där med en man kort ((någon: ja hm)). Det är inte HELLER-

58) Katarina: För det tar på dom som är där

59) Jenny: Det tar definitivt på dom som är där

60) Karin: Jo, men det är ju inte konstigt att det bli::r liksom sjukdomar och långtidssjukskrivningar [...]

Problemet utvidgas till att inte bara orsaka effekter på barngruppen utan även på personalgruppen. Även detta delproblem beskrivs som en kedjereaktion i form av en ond cirkel som blir ondare och ondare.

Via frågor berättar sedan Jenny hur de arbetar med pojken och även deras kontakter med föräldrarna. I samband med det sistnämnda dyker det åter upp en fråga om orsaken till detta dilemma.

84) Katarina: Är föräldrarna medvetna om det som är problemet?

85) Jenny: Jo, men det är ju vår sak att lägga fram det alltid, utan att skuldbelägga HONOM för det är ju inte HANS fel detta [...]

Jenny betonar att det inte är pojkens fel att han agerar som han gör. Detta kan jämföras med t.ex. beskrivningen i dilemma två där berörda pojke ansågs agera mycket medvetet.

En summering ger vid handen att problembeskrivningen och lösningsförslagen i stort förblev densamma genom denna diskussion. På kollektiv nivå skedde en viss utvidgning av problemet genom att personalomsättningen inte endast ansågs orsaka problem hos ett förskolebarn utan även hos personalen. Några lösningsförslag för att få en kontinuitet i verksamheten introducerades under samtalet, t.ex. en vikariepärm, utan att finna genomslag.

Dilemma 5: Oprofessionellt agerande av en vikarie

Katarina inleder med att hon ska prata om något helt annat och presenterar därefter sin skola.

109) Katarina:[...] Och det är ju det här att få tag på vikarier igen då liksom. Det är ju svårt, men vi har ändå en vikarie som- som äh (.) är glad och liksom pratar med barnen och så där

110) Någon: Ställer upp

111) Katarina: Ja ställer upp äh men jag känner att äh den här kvinnan hon tar sån PLATS i gruppen ((någon: hm)) och uttrycker sig på ett så OERHÖRT klumpigt sätt ähm. Hon pratar över huvudet på barnen ((flera: hm)) äh (.) Jag vet det var en annan som frå- Det kan vara föräldrar som frågar henne vad hon har för utbildning. Jag är MAMMA svarar hon då och jag står liksom i bakgrunden, hjälp så kan man ju inte SÄGA ((någon: hm)). Man kan inte uttrycka sig så. Jag menar mamma det är hon hemma men i yrke nu [...]

Dilemma fem skiljer sig från övriga dilemman genom att det rör sig om en vikarie och inte som i övriga fall ett barn. Problemet ramas in i tur 111 genom yttranden om vikariens uppträdande. Denna konkreta sinnesförnimmelse, hur hon uppträder, tolkas och förmedlas av Katarina via en förförståelse om hur barnskötare bör agera.

Katarina utvecklar sin beskrivning genom exempel från t.ex. personalrummet där vikarien pratar om andra barn och namnger dem inför kökspersonal eller från kontakter med föräldrarna. Här ett exempel på det sistnämnda.

129) Katarina: När hon bemöter föräldrarna då, då gör hon det på ett VÄLDIGT lättsamt och glatt sätt ((någon: ja hm)) precis som att vi är så här va och det känns- det gäller ju liksom att hålla

130) Karin: Distans

131) Lena: Det är en distans ja absolut

132) Katarina: Så va att här är jag i mitt yrke ((någon: ja)) och om vi känner varandra privat eller om vi- (.) men man pratar inte med- med- om mina barn och mina problem (flera: nä nä) och ditten och datten när man liksom är på arbetet. Det är det här

133) Lena: Man MÅSTE ha det att- personlig

134) Katarina: Professionell då

135) Lena: Äh professionellt för de-

136) Jenny: Vi har problem också exakt där vikarien dessutom känner flertalet [...]

Beskrivningen går från en konkret beskrivning av en vikaries agerande till en mer abstrakt generell nivå om hur en yrkeskår bör uppträda. I det sistnämnda perspektivet tolkas vikariens agerande som oprofessionellt. Detta sätts i relation till motsatsen, d.v.s. ett professionellt agerande. Till det sistnämnda räknas bl.a. att vikarien ska ha en "distans" vid mötet med föräldrarna. Deltagarna tycks ha gemensamma erfarenheter av vikarier eller åtminstone en antagen gemensam erfarenhet som bidrar till en gemensam diskurs. Här exemplifierat med att Jenny fyller på med att beskriva ett liknande fall (tur 136).

Så småningom leder diskussionen in på hur personalen kan hantera detta dilemma.

145) Maria: Men de- men det kan man inte göra som kollega egentligen utan att kanske- ((flera samtidigt, ohörbart)) man är skyldig att anmäla ((flera: ja))

146) Anna: Jag tror nämligen att går man via till exempel chefen eller så så blir det mycket mycket värre på nått sätt om man inte SJÄLV som kollegor eller nu tar upp det i första hand. Sen gäller det HUR man framför det och (det är dä:r jag-)

147) Maria: Man kan framföra det som en allmän- Man kan ta upp det på en planering och diskutera hur bemöter vi barn [...]

Lösningförslagen går från att anmäla till att prata med kollegan eller i det här fallet vikarien. Förslagen (anmäla eller samtala) syftar till att ändra vikariens agerande, ungefär på samma sätt som lösningförslagen i dilemma ett och två syftar till att ändra ett barns agerande.

Jenny fyller på utifrån sin egen erfarenhet och ger ett exempel där de på hennes förskola gick via rektorn. Det blir några replikskiften kring detta innan ämnesfokus åter hamnar på Katarinas förskola. Katarina söker råd och får rådet av Lena att inte ringa in vikarien igen. Detta föranleder en del meningsutbyten där Katarina tar vikarien i försvar och pekar på att "hon kränker ju inte alla barnen" (tur 175). Katarina uttrycker här en ambivalens mellan å ena sidan en vilja att förändra situationen, å andra sidan en vilja att inte agera för förändring.

Denna ambivalens kommer åter upp när hon ska avrunda sitt dilemma.

190) Eva: Vad hade du velat göra?

191) Katarina: Ja, jag skulle naturligtvis ta upp detta med personen ifråga ((Eva: hm)) och liksom tala rakt till HENNE att så här upplever JAG det ((Eva: hm)). Har du tänkt på detta? Jag vet mån som har sagt till henne mån gång men hon har bara br:: blivit mer- babblat på [...]

192) Eva: Du är det nånting du skulle vilja säga innan vi lämnar över till Anna?

193) Katarina: Ja då skulle jag vilja att den här (1 s) tjejen verkligen kommer in på utbildningen ((skrattar till)) (Eva: hm)) så att hon får ett annat perspektiv på det [...]

Katarina söker lösningen på sitt dilemma genom att hoppas att andra faktorer än hennes (d.v.s. Katarinas) agerande leder till att situationen förändras. På så sätt avvisar hon lösningförslaget att själv samtala med vikarien, med hänvisning till hur vikarien brukar uppträda.

På den kollektiva nivån kom problembeskrivningen att ligga inom den ram som Katarina introducerade i inledningen, dvs. vikarien agerar oprofessionellt. Denna beskrivning ändrades således inte under samtals gång. Några lösningförslag, t.ex. inte ringa in vikarien, samtala med vikarien eller gå via rektorn, introducerades av deltagarna genom konkreta exempel från deras egna verksamheter.

På den individuella nivån kan vi inte se att Katarina har ändrat sin uppfattning eller sitt synsätt varken vad gäller problembeskrivning eller lösning av problemet.

Det som skiljer problemdefinieringen i detta fall från övriga dilemman är att det grundas i personalens agerande. För att beskriva detta agerande aktiverade deltagarna de kontextuella resurser som handlar om deras uppfattningar av vad som är professionellt respektive oprofessionellt bemötande av barn och föräldrar inom förskolan.

Dilemma 6: Gör jag rätt?

Seminariets avslutande dilemma kan delas in i två relaterade problem. Det ena problemet berör en pojkes agerande medan det andra problemet berör dilemmabeskrivarens upplevelse

av sitt eget agerande. Dessa båda problem berörs redan vid de inledande beskrivningarna av dilemmat, även om fokus i detta skede av samtalet mestadels är på det första problemet.

200) Anna: [...] Vi har en kille som är fem år, som är otroligt- (.) vad vi än ska göra äta äh alltså ska han vara först i allt, till vilket pris som helst. Så (här) jagar, knör sig fram eller ”JAG ska” hela tiden (.) och det är ju äh när vi sitter och äter och så liksom har man ju ett system när man håller upp mjölken. [...] men ibland så blir man- idag SKA DU BLI SIST alltså oavsett hur du RÄKNAR ((flera: förstår det)) [...]

Anna börjar beskrivningen på en konkret nivå och berättar hur pojken brukar agera och också hur hon själv ibland tänker: ”idag ska du bli sist”. En tolkning av detta dilemma är att det inbegriper en moralisk dimension som handlar om det moraliska i att tävla. Detta dilemma vidgas i tur 202 till att inkludera att pojken aldrig är nöjd oavsett vad de gör på skolan.

En orsak till pojkens agerande tror Anna kan vara hans skolsituation.

205) Karin: Har han hållit på med detta under en längre tid eller?

206) Anna: Ja, fast det har börjat nu mest på våren då. Sen är det ju så han ska ju till förskoleklassen så vi funderar på om det kan ha lite med det att göra att han ska byta miljö nu då

207) Karin och Lena: Hävda sig då

208) Anna: Han är på väg- ja precis

Förutom pojkens skolsituation söker deltagarna även i detta fall också orsaker utanför skolmiljön.

211) Katarina: Hur ser hans hemförhållanden ut då? Är han trygg i dom eller hur-?

212) Maria: Hur många syskon har han? ((flera talar samtidigt))

213) Anna: Han har två halvbröder och så har han en lillasyster [...]

224) Lena: Men han är ju egentligen ett typiskt mellanbarn ((flera instämmer)). Han är inte äldst och han är inte yngst och han kan få skulden för allting egentligen. [...]

Katarina och Maria leder med sina frågor in problembeskrivningen på pojkens hemförhållanden. Efter att Anna har delgivit uppgifter om syskon och gett konkreta exempel på pojkens agerande hemma, hämtat från föräldrars utsagor, konstaterar Lena att hans agerande kan härledas till att han är mellanbarn. På så sätt lämnas den konkreta nivån i beskrivningen och orsaker söks i en generell föreställning om mellanbarns livsvillkor.

Efter att ha diskuterat pojkens hemförhållande ett tag och hur detta kan påverka honom till att agera på ett visst sätt återupptar Katarina pojkens skolsituation som en möjlig förklaringsfaktor.

266) Katarina: Och så just det att dom får en roll kanske när dom är fem år och äldst på förskolan ((flera instämmer)). Att nu är du liksom äldst här och så där ((någon: ja)). Och det har han kanske också fått.

267) Anna: Jo jo, det är klart han har. Och det kanske tyvärr inte alltid att man säger i positiv bemärkelse ((Katarina: ja)) ”nu är du äldst” man använder det kanske också i-

268) Katarina: När man vet att dom ska ingå i stora gruppen.

269) Anna: Ja dom har ju sina femårsgrupper och det här va så att det äh det har dom ju.

270) Katarina: Han kanske har förväntningarna på sig menar jag [...]

Katarina söker en orsak till pojkens agerande i förväntningar på honom från förskolan. Så här långt i samtalet har deltagarna sökt orsaker till pojkens agerande dels i pojkens hemförhållanden, dels i skolsituationen. Dessa båda spår hålls dock åtskilda. Problemet kommer så småningom att istället riktas mot hur Anna känner det.

275) Katarina: Men hur känner du liksom, att du är elak mot honom när du tänker så då?

276) Anna: Ja de gör jag ju. ((flera samtidigt, ohörbart)) Ja det gör jag för han har ju haft en sysselsättning med att sitta och räkna UT så egentligen är han ju väldigt duktig [...]

Katarina pekar genom sin fråga på att Annas känslor också kan vara en del av hennes dilemma. Detta bekräftar också Anna och framhåller att pojken också lär sig saker med sitt agerande. På så sätt tycks hennes dilemma handla om hon gör rätt eller fel när hon försöker få pojken att komma sist.

Så småningom kommer deltagarna fram med ett lösningsförslag.

287) Katarina: Men du, man kan ju också vända på det ((någon: hm)) äh och liksom ja vara steget före liksom att äh just det här hur är det att vara sist då liksom ((någon: hm)), är det farligt, vad händer då? (xx xx)

288) Maria: Det var det jag menade ((flera instämmer)) att man i först- att man ger positiv ja nu fick du sist ((Maria skrattar))

289) Katarina: Ja man kan ju sitta i en samling och ha lite enkel matte med dom här femåringarna [...]

En tolkning av ovanstående utdrag är att Katarina och Maria i sitt lösningsförslag använder sina tidigare erfarenheter av att arbeta med barn. Exempelvis pekar Katarina i tur 289 på ett moment som alla deltagare har varit med om, dvs. samling, och i detta moment placerar hon en övning som syftar till att lösa Katarinas dilemma. Lösningen syftar till att få bukt med det första problemet, pojkens agerande att alltid vilja vara först. På så sätt skulle även det andra problemet, Annas känslor inför sitt eget agerande, kunna lösas.

I Evas avrundning ställs frågan vilket problem som är värst:

296) Eva: Ja, jag tror att vi ska börja avrunda. Alltså, jag tänker så här och äh skulle du kunna utveckla lite vad som är ditt största problem. Handlar det om det moraliska i att vilja tävla eller handlar det om att du gör rätt eller fel som vill stoppa honom?

297) Anna: Att om jag gör rätt eller fel när jag stoppar honom. Det är ju det som sagt, det är inget-jag menar- Jag är en idrottsälskande människa så det är inte det men det är liksom hur jag ska kunna BEGRÄNSA honom så att han inte kommer till skada både för sig själv och sin omgivning med sin tävlingsinriktning [...]

Anna fokuserar i sin sammanfattning på pojkens agerande och vad hon anser vara bäst för pojken. Hon går på så sätt mot Evas tolkning av detta delproblem som ett moraliskt dilemma. Istället tolkar Anna dilemman som att pojkens vilja att tävla kan komma honom till skada.

En summering av dilemma sex ger vid handen att dilemman med en pojke som alltid ska vara först utvecklas i diskussionerna till ett antal sammanlänkade delproblem, dels pojkens

agerande som i sin tur kan delas in i den nuvarande förskolan och i en kommande förskolklass, dels Annas känslor om hon gör rätt eller fel. Orsakerna till pojkens agerande söks dels i den nuvarande skolsituationen, dels i pojkens hemförhållanden. Dessa båda uttryckta orsaksfaktorer knyts inte ihop, åtminstone inte verbalt, under diskussionen.

De lösningsförslag som behandlas kan delas upp i två kategorier som i sin tur är i fokus under två skeden av diskussionen. Det ena äger rum i inledningen där Anna berättar vad hon har gjort, t.ex. att hon försöker få pojken att komma sist. Det andra äger rum i slutskedet av diskussionen där Katarina föreslår följande: ”Men du kan ju också vända på det och liksom vara steget före, just det här hur är det att vara sist, är det så farligt, vad händer då?”(tur 287). Några deltagare spinner sedan vidare på denna tråd och pekar på hur en samling kan användas för att såväl kognitivt som socialt luckra upp detta dilemma.

Sammantaget indikerar såväl diskussionerna kring orsaksfaktorer som kring lösningar att det uttryckta ”kollektiva medvetandet” kring dilemma sex utvecklades och förändrades under diskussionen. På individplanet är det dock något svårare att uttala sig om förändringar. Anna tycks hela tiden uppleva två problem i detta dilemma. Det andra problemet, hennes eget agerande, kom särskilt i fokus i hennes svar på en fråga (tur 275). När Anna skulle avrunda sitt dilemma genom att jämföra de två problemen valde hon att fokusera på problem ett, pojkens agerande.

5 Diskussion

Samtalsmönster

Som vi har konstaterat i resultatredovisningen finns det en skillnad mellan den deltagare som har förberett sitt dilemma och övriga deltagare. I det förstnämnda fallet behöll dilemmabeskrivarna i stort samma ram för sitt dilemma som de hade vid den inledande beskrivningen. På den kollektiva nivån skedde dock vissa utvecklingar av såväl problemet som av lösningarna av problemet. Dessa utvecklingar höll sig dock mestadels inom den ram som den förste talaren har introducerat. Den första talarens centrala roll har också framhållits av Anna Malmbjer (2007) i hennes studie av lärarstudenters seminariesamtal.

Om vi ser närmare på den förste talarens roll ser vi emellertid en viss variation. Exempelvis kom det på den individuella nivån att ske en viss förskjutning av tyngdpunkten i dilemmat i såväl dilemma tre som i dilemma sex. En anledning till denna förändring kan vara att i båda fallen sökte dilemmabeskrivarna, mer än i övriga fall, aktivt stöd och svar på hur de skulle eller borde handla. Detta skulle i sin tur betyda att i övriga dilemman hade den inledande talaren en relativt färdig bild av sitt dilemma innan samtalet. Denna bild bidrog i sin tur till att dels försvåra för dilemmabeskrivaren att förändra sin bild av dilemmat, dels att sätta en ram för övriga deltagares samtalsbidrag.

Den inledande talarens beskrivning mötte i några fall konkurrens i form av en alternativ beskrivning. I det första dilemmat innebar detta att övriga deltagare så småningom slöt upp bakom den inledande talarens beskrivning och den konkurrerande beskrivningen ebbade ut i sanden. I dilemma tre fanns det också konkurrerande uppfattningar, diagnosbarn har sociala behov respektive har inte sociala behov. Även här kom den inledande talarens beskrivning att påverka övriga deltagares beskrivningar. Denna påverkan bidrog till att några deltagare uttryckte en ändrad uppfattning.

De förändringar som ägde rum i samtalet föregicks inte av att deltagarna summerade och jämförde olika alternativ och perspektiv. På så sätt ser vi ett annat mönster i dessa samtal än i de som Bee Tin Tan (2003) studerade. Tan framhåller bl.a. hur summeringar möjliggjorde att nya tankar genererades i ett seminariesamtal. I vår studie var det istället enskilda initiativ som byggde vidare på någon aspekt av dilemmat och som på så sätt öppnade upp för en förändring eller förskjutning av problemet. Som exempel kan nämnas hur Katarina i dilemma sex spinner vidare på Annas agerande för att pojken ska bli sist och istället försöker avdramatisera denna tävlan, t.ex. genom att föreslå samtal i en samling.

Samtalssituationen kan antas på olika sätt ha påverkat interaktionen och deltagarnas utvecklande av samtalsämnen. Att deltagarna har förberett sitt eget dilemma, men inte övriga deltagares dilemman, kan antas bidra till att dilemmabeskrivaren kom att få en dominerande roll. I förberedelserna ingick även att kunna se dilemmat från olika perspektiv. Denna del av uppgiften kom dock inte att få något större genomslag i den första talarens beskrivning. På den kollektiva nivån kom det dock att finnas olika perspektiv representerade, t.ex. i dilemma ett och tre. Dock kom sällan olika perspektiv att jämföras och integreras. Istället kom

förändringar att ske inom något perspektiv, t.ex. genom en breddning av detta perspektiv. Ett exempel på det sistnämnda är dilemma fyra där hög personalomsättning och många vikarier först ansågs orsaka ett barns aggressivitet och sedan även framkalla stress hos personalen. En anledning till att deltagarna ofta anslöt sig till den förste talarens perspektiv kan vara att det var första gången de träffades och att de därför valde att bekräfta varandra, inklusive varandras perspektiv. Det vill säga deltagarna tycktes välja samma strategi som flertalet av de kvinnliga deltagarna gjorde i Lena Wilhelmssons (1998) studie av gruppsamtal med personal från barnomsorg och dess förvaltning.

Seminarieledarens roll kom mestadels att bestå i att påbörja en avrundning av respektive dilemma. I ett fall, dilemma två, innebar detta att hon introducerade ett nytt begrepp i samtalet; maktbegreppet. På så sätt försökte seminarieledaren knyta an till uppgiften där deltagarna skulle reflektera kring sitt dilemma ur såväl barn- som pedagogperspektiv. Detta spann dock inte problembeskrivaren i berörda fall vidare på utan behöll sitt perspektiv. Överhuvudtaget tycks det som att samtalets examinerande funktion inte gav något större utslag i utvecklandet av respektive dilemman. Deltagarna aktiverade de kontextuella resurser (Linell, 1998) som låg dem närmast, i det här fallet innebär det yrkeserfarenheter från förskole- och fritidsverksamheten.

Dessa yrkeserfarenheter kan i sin tur delas in i i vilken mån de i samtalet delas av övriga deltagare eller om de är individuella. Denna dimension kan sammanfattas med begreppsparet individ-kollektiv.

En annan dimension berör i vilken mån deltagarnas erfarenheter och föreställningar är kontextberoende respektive kontextoberoende eller generell. Vid det förstnämnda fallet utgår beskrivningen eller lösningen från den konkreta situationen, medan i det sistnämnda utgår det från en generell föreställning som i varierande grad täcker in liknande situationer.

Om vi sätter ihop de två dimensionerna får vi följande fyrfältstabell:

Tabell 1: Dimensionerna individ/kollektiv och kontextberoende/generell

| | <i>Individ</i> | <i>Kollektiv</i> |
|------------------------|---|--|
| <i>Kontextberoende</i> | 1) En deltagare utgår från en konkret kontext | 3) Flera deltagare utgår från och delar en konkret kontext |
| <i>Generell</i> | 2) En deltagare utgår från en eller flera generella föreställningar eller teorier | 4) Flera deltagare utgår från en eller flera generella föreställningar eller teorier |

Utifrån uppgiften att utgå från en vardagssituation i sin verksamhet kom ruta ett att bli utgångspunkten i alla sex dilemmabeskrivningarna. Från denna ruta kom den första talaren ofta in på ruta två, dvs. en generell uppfattning av t.ex. förskoleverksamheten. Denna uppfattning innebar t.ex. i dilemma ett en form av stadieteori, i dilemma två att pojken beteende är medvetet, i dilemma tre en generell uppfattning av diagnosbarn och i dilemma fem en föreställning om professionellt respektive oprofessionellt agerande.

Övriga deltagare kunde sedan spinna vidare på t.ex. den konkreta dimensionen av dilemmat (ruta 3) och ge egna exempel från sin verksamhet, t.ex. gav Jenny vid utvidgningen av dilemma fem ett exempel på hur de hanterade problem med en vikarie på hennes förskola.

Ett annat sätt att utvidga samtalsämnet är att knyta an till ruta två och introducera andra generella föreställningar, t.ex. introducerades en föreställning om mellanbarn i dilemma sex. Dessa generella föreställningar kan sedan övriga samtalsdeltagare bygga vidare på (ruta 4). En annan variant är att ifrågasätta en upprättad gemensam föreställning (ruta 4) och introducera någon form av motstridigt perspektiv till den dittills gemensamma föreställningen. Detta motsatta perspektiv kan i inledningsskedet placeras i ruta två. Ett exempel på det sistnämnda är hur Maria i dilemma ett introducerade en problembeskrivning och lösning som inkluderade personalens agerande. Beroende på hur övriga deltagare agerar kan det antingen inkluderas eller transformeras i en gemensam generell föreställning (ruta 4) eller förbli ett individuellt perspektiv i samtalet (ruta 2).

Beroende av dilemmats art, deltagarnas erfarenheter av dilemmat och utvecklingen av samtalet kom deltagarna att i varierande grad fokusera på konkreta och kontextberoende aspekter av dilemmat respektive mer generella föreställningar och teorier av dilemmat. Exempelvis kom generella föreställningar och idéer att få en framträdande plats i dilemma ett, medan dilemma fyra kom att domineras av mer kontextberoende aspekter.

Spår av teorier

I detta avsnitt kommer vi att summera och diskutera några av de generella föreställningar och spår av teorier vi tolkar att deltagarna ger uttryck för. Dessa teorier kommer vi att diskutera i relation till a) förskoleverksamheten (till viss del även fritidsverksamheten) och dess historia, b) ett barnskötarperspektiv och c) uppgiften i seminariet.

Deltagarna ger under seminariesamtalets gång uttryck för olika och delvis motstridiga synsätt på barns utveckling. En motsättning är mellan perspektiv som fokuserar på den sociala miljöns betydelse för barns utveckling och perspektiv som fokuserar på barns inre egenskaper.

I det förstnämnda synsättet kan vi bl.a. placera det som brukar benämnas som ett socio-kulturellt perspektiv (Säljö, 2000). I detta perspektiv betonas såväl den sociala miljöns betydelse för barns utveckling och agerande, som barns interaktion med denna omgivning. När seminariedeltagarna fokuserar på barnens hemförhållanden skulle dessa utsagor kunna ingå i detta perspektiv.

En annan form av social påverkan är när deltagarna hänvisar till situationer där de försöker påverka ett barns beteende genom att bestraffa barnet, t.ex. när Karin i dilemma två säger att ”han FICK ju ingen macka utav mig, han fick SITTA där till sist” [...]. En motsatt variant att påverka beteendet är att berömma ett önskat beteende, t.ex. i Marias lösningsförslag på dilemma ett. Detta tolkar vi utgår från en teoretisk tradition som brukar benämnas som behaviorism. En av förgrundsgestalterna i denna psykologiska tradition är Burrhus Fredric Skinner (1904-1990). Han utgick från att människor tenderar att upprepa ett beteende som förknippas med något gott, som ger någon form av belöning, och undvika ett beteende som bestraffas (Säljö, 2000).

I synsätt som utgår från barns inre egenskaper ingår bl.a. olika former av utvecklingspsykologiska teorier. En av de ledande gestalterna för utvecklingspsykologin under den första halvan av 1900-talet var Arnold Gesell (1880-1961). Grundläggande i Gesells psykologi var att barns beteendemönster varierade utifrån olika åldrar. Beteendet grupperades i fyra områden: motoriskt, adaptivt, språkligt och personligt socialt beteende. Mognadsbegreppet var här centralt (se t.ex. Tallberg Broman, 1995). Att seminariedeltagarna kopplar ett yttre beteende, t.ex. aggressivt beteende, till en inre egenskap och även till ålder, t.ex. i dilemma ett, kan tolkas som att de har anammat en variant av Gesells utvecklingspsykologi. En annan närliggande teori som också kan ha haft inverkan på beskrivningarna är Jean Piagets konstruktivistiska teori, i vardagligt tal benämnd som en stadieteori. Liksom i Gesells teori förutsätts barns utveckling följa en bestämd ordning och vid bestämda åldrar. En skillnad är dock att Piaget framhåller barnens inre mentala processer, dvs. att de konstruerar en bild av verkligheten (se t.ex. Kroksmark, 2003). I detta sammanhang bör även Maria Montessori nämnas. Hennes pedagogik fick stort genomslag vid utvecklandet av förskolan som en pedagogisk verksamhet. Hon utgick, liksom bl.a. Piaget, från att barnets kognitiva utveckling följer en biologisk utveckling. För Montessori innebar detta bl.a. att barn ansågs vara intresserade av olika aktiviteter under olika perioder. För detta ändamål utvecklade hon ett självinstruerande material anpassat till barnets utveckling. Lärarens uppgift blir bl.a. att skapa ett intresse hos barn utifrån dess utveckling, skapa utrymme för arbete och fästa uppmärksamhet på vad barn vet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

En variant av att utgå från barns inre egenskaper är att utgå från att barnet redan från tidig ålder har kompetenser som gör det möjligt för barnet att ingå i en social samvaro med andra människor. Det bör dock påpekas att i detta synsätt är relationer mellan barn och vuxna inte symmetriska, vuxna har fortfarande ansvar för barnets fostran och lärande. Det nya med detta synsätt är att barnet tillskrivs en egen agens redan från födseln (Sommer, 2005; Archer, 2000; Giddens, 1991). Utifrån detta synsätt har begreppet "det kompetenta barnet" etablerats i förskolan (Bjervås, 2003). Att Karin i dilemma två uppfattar inte endast den pojke hon beskriver utan även barn i allmänhet som att "dom är så fruktansvärt medvetna ändå om vad dom gör och dom förstår mer än man tror" kan tolkas som en influens från diskurser om "det kompetenta barnet". I berörda fall framhölls detta dock inte som någon positiv egenskap. En närmast motsatt diskurs och teori bygge är den referensram som dominerade i dilemma tre, dvs. teorier om barn med diagnoser. Där finns det förväntningar att barnet inte är kompetent att delta i "normalt" socialt umgänge (Hjörne, 2004).

Dessa spår av teorier användes i seminariet för att beskriva och finna lösningar på situationer som handlar om barns samvaro med andra barn och även med vuxna. Det vill säga samtliga dilemman, utom möjligtvis dilemma fem, handlar om omsorg om och till viss del fostran av barnen. Att omsorg och fostran sätts i främsta rummet i detta seminarium kan bl.a. förstås mot bakgrund av förskolans historia. När de första daginstitutionerna för små barn växte fram i Sverige under mitten av 1800-talet, som en följd av industrialiseringen, kom omsorg och fostran att utgöra grunden i denna verksamhet (Tallberg Broman, 1995). Efter kritik av att dessa institutioner mestadels handlade om förvaring kom fokus så småningom att riktas mot att skapa goda utvecklingsbetingelser för barn. I samband med detta kom också olika utvecklingspsykologiska perspektiv att komma in i verksamheten (Tallberg Broman,

1995). Genom barnstugeutredningen (1968-1972) började småbarnsåren betraktas som en fullvärdig del av det allmänna utbildningssystemet (Hartman, 2005). Detta innebar i sin tur att omsorg och pedagogik kom att betraktas som två sidor av samma mynt (Markström, 2007).

Ovanstående historiska betingelser kan således ge en viss vägledning om varför seminariedeltagarna valde att beskriva situationer som fokuserar på förskolans eller fritidshemmets omsorgs- och fostransuppdrag. Dock kan det inte förklara varför de inte beskrev situationer som fokuserar på dessa verksamheters lärandeuppdrag. De gånger lärande var i fokus handlade det mestadels om att det var ett medel (eller lösning) på ett i grunden uppfattat omsorgs- eller fostransproblem. Ett exempel på detta är dilemma sex där ett lösningsförslag bygger på att ett lärandetillfälle, en samling, kunde användas för att lösa ett uppfattat beteendeproblem hos en pojke. Den ambivalens som Anna ger uttryck för i dilemma sex, mellan å ena sidan att se att pojken lär sig mycket genom att räkna ut hur han kan komma först och å andra sidan vilja korrigera hans beteende, skulle kunna tolkas som en ambivalens mellan ett lärande- och ett fostransuppdrag.

Att seminariedeltagarna har fokus på förskolans omsorgs- och fostransuppdrag kan också förstås mot bakgrund av att de vid seminarietillfället var barnskötare. I en studie har det framkommit att det finns olika förväntningar på olika yrkesgrupper inom förskolan. Exempelvis framkom det i denna studie att såväl barnskötare som förskollärare förväntar sig att barnskötare ska ha mer fokus på omsorg, medan förskollärare ska ha mer fokus på det pedagogiska uppdraget (Gustafsson & Mellgren, 2008). Om denna skillnad i yrkesroller även gäller för barnskötarna i denna studie är det dock för tidigt att uttala sig om. I projektets fortsättning kommer vi bl.a. att studera i vilken mån och på vad sätt barnskötarnas yrkesroller förändras när de blir förskollärare. I detta sammanhang kan det vara intressant att nämna att deltagarna i seminariet ger uttryck för att de vill tillhöra en professionell yrkesgrupp. Ett exempel på detta är när Katarina i dilemma fem framhåller att en vikarie som inför föräldrarna uttrycker sin kompetens som att ”jag är mamma” uppträder oprofessionellt. Vikariens yttrande skulle i sin tur kunna tolkas som en gammal kvarleva från en tid då arbete med och omsorg om barn ansågs ligga nära hemmafruns arbete (Hartman, 2005).

Att deltagarna mer fokuserade på omsorg och fostran än på lärande kan även förstås mot bakgrund av den uppgift som seminariet utgick ifrån. Uppgiften bestod i att diskutera vardagssituationer i sin verksamhet och där särskilt beakta etiska aspekter. Det är möjligt att seminariedeltagarna sätter etiska aspekter mer i relation till situationer som är relaterade till omsorg och fostran än till situationer som är relaterat till lärande. Uppgiften gav således inte information om hur deltagarna ser på hela förskolans verksamhet utan om vilka vardagssituationer som de anser vara etiskt problematiska och också hur de diskuterade kring olika lösningar på dessa situationer.

Projektets fortsättning

Projektet kring den utbildning som seminariedeltagarna fick tillträde till genom bland annat detta seminarium kommer att bygga vidare på vad som framkommit i denna delstudie. Motsvarande seminarieförfarande, dock utan den examinerande funktionen, har genomförts

efter halva utbildningstiden. Intressanta frågor som vi nu undersöker är bl.a. om och i så fall på vad sätt de vardagssituationer som väljs är samma eller om de skiljer sig från de situationer som valdes till det inledande seminariet. Vidare är det intressant att undersöka om deltagarnas sätt att ”diagnosticera” dessa situationer har förändrat sig. Det vill säga om de under utbildningstiden har utvecklat någon form av systematik i sina diskussioner. På så sätt hoppas vi få vissa indikationer på om utbildningen bidrar till att utveckla en professionell kunskap hos deltagarna (jfr med Abbot, 1988).

En andra empirisk del är två intervjuomgångar, en har vi genomfört i början av utbildningen och en kommer vi att genomföra vid dess slutskede. Genom dessa intervjuer hoppas vi få underlag för att få svar på frågor kring hur de ser på dels sitt eget lärande under utbildningen, dels på en förändrad yrkesroll. I båda dessa frågor, inklusive de två seminarieomgångarna, är deltagarnas tidigare yrkeserfarenheter som barnskötare en central dimension som vi undersöker. I vilken mån och på vad sätt påverkas deltagarnas lärande och uppfattningar om förskolläraryrket av deras tidigare barnskötarefarenheter? I vilken mån och på vad sätt påverkar utbildningen deltagarnas synsätt på sina tidigare barnskötarefarenheter?

Referenser

- Abbott, Andrew (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Archer, Margaret Scotfold (2000). *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berntsson, Paula (2006). *Läraryrket, förskollärare och statushöjande strategier. Ett könsperspektiv på professionalisering*. Göteborg: Göteborg Studies in Sociology No 31. Sociologiska institutionen.
- Bjervås, Lotta (2003). Det kompetenta barnet. I: Eva Johansson & Maj Asplund Carlsson (red.). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber. S. 55-81.
- Bronäs, Agneta (2006). Mötesplats eller tomrum – Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I: Agneta Bronäs & Stefan Selander (red.). *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts. S. 119-133.
- Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (2006). Teorins praktiker – praktikens teorier. I: Agneta Bronäs & Staffan Selander (red.). *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts. S. 11-22.
- Claesson, Silwa (2003). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, Marita, Simonsson, Ulla-Lena & Wilhelmsson, Anna-Karin (2008). Ny yrkesroll eller gammal vana: En studie om innebörden i en ny yrkesroll, från barnskötare till förskollärare med lokal behörighet. Masteruppsats. I: *Forskande lärare i praktiken: Vol. 4*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. SA. 147-181.
- Emsheimer, Peter, Hansson, Hans & Koppfeldt, Thomas (2005). *Den svärfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Engström, Pär (2005). *Samtal och ledarskap. En studie av medarbetarsamtal i grundskolan*. Göteborg: Göteborg Studies in Sociology. Sociologiska institutionen.
- Gannerud, Eva & Rönnerman, Karin (2006). *Att fånga lärarens arbete: bilder av vardagsarbete i förskola och skola*. Göteborg Studies in Educational Sciences 246. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gillberg, Christopher (2005). *Ett barn i varje klass: om ADHD och DAMP*. 2 upplagan. Stockholm: Cura.
- Goffman, Erving (1974). *Frame Analysis*. New York: Harper Colophon.
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (2008). *Yrkesroller i förskolan. En utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Läraryrket*. IPD-rapport 2008:01. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Gustavsson, Susanne (2008) *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal*. Göteborg Studies in Educational Sciences 266. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, Monica (1999). *Yrkeskulturer i möte: läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg Studies in Educational Sciences 131. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hartman, Sven (2005). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hjärne, Eva (2004). *Excluding for inclusion?: negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in Swedish school*. Göteborg Studies in Educational Sciences 213. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Josefsson, Ingela (1998). *Läkarens yrkeskunnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Korilija, Natascha (1995). *Två, tre eller flera parter. Om flerpartssamtal i diskurs- och konversationsanalys*. Rapport 1995:4. Linköpings universitet: Tema kommunikation.
- Krokmark, Tomas (red.)(2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärfve, Eva (2000). *Hjärnspöken. DAMP och hotet mot folkhälsan*. Stockholm: Liber.
- Linell, Per (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Impact 3. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, Per (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Arbetsrapport 1994:9. Linköpings universitet: Tema Kommunikation.
- Linell, Per (1990). De institutionella samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. I: *Forskning och utbildning*. Årg. 17. 4/90. S. 18-35.
- Linell, Per & Gustavsson, Lennart (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. SIC 15. Linköpings universitet: Tema kommunikation.
- Malmbjerg, Anna (2007). *Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk.
- Markström, Ann-Marie (2007). *Att förstå förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Linköpings universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, Jon (1996). *Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Rapport nr 26. Stockholms universitet.
- Orlenius, Kennet (1999) *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 142.
- Persson, Bengt (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, Sven & Tallberg Broman, Ingegerd (2002). "Det är ju ett annat jobb". Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. I: *Pedagogisk forskning i Sverige* 7 (4). S. 257-278.
- Pilhammar Andersson, Ewa (1991). *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden*. Göteborg: Göteborg Studies in

Educational Sciences 83.

- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (red.) (2003). *Det lekande lärande barnet: ett utvecklingspedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Rolf, Bertil (2006). Tre kunskapsmodeller. I: Agneta Bronäs & Stefan Selander (red.). *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts. S. 74-98.
- Sarvimäki, Anneli (2006). Kunskapsteoretiskt perspektiv på erfarenhetsbaserad kunskap. I: Gerhtrud Östlinder, Astrid Norberg, Ewa Pilhammar Andersson & Joakim Öhlén. *Erfarenhetsbaserad kunskap – Vad är det och hur utvärderar vi den*. Svensk sjuksköterskeförening 2006. S. 61-66.
- Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. 2 upplaga. Runa förlag.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts
- Söderlund Wijk, Birgitta (2006). *Att göra skillnad: Nya kunskaper och förändrade tankemönster hos barnskötare under utbildning till lärare i förskola/förskoleklass*. Magisteruppsats. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tan, Bee Tin (2003). Creativity, Diversity and Originality of Ideas in Divergent Group Discussion Tasks: The Role of Repetition and Addition in Discovering “New Significant” or “Original” Ideas and Knowledge. I: *Language and Education* 17 (4). S. 241-265.
- Utbildningsdepartementet (2004). *Kvalitet i förskolan*. Proposition 2004/05:11.
- Wilhelmsson, Lena (1998). *Lärande dialog. Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppssamtal*. Arbete och hälsa 1998: 16. Solna: Arbetslivsinstitutet.

Bilaga

Uppgift 3

Med denna uppgift ska du reflektera över och synliggöra dina kunskaper enligt kursmålet:

- ***Kunna diskutera vardagssituationer i förskola och fritidshem ur olika perspektiv***

Förbered dig genom att under ca en vecka skriva loggbok om pedagogiska vardagssituationer som du upplever som dilemman i verksamheten. Fokusera särskilt på etiska aspekter i relation till verksamhetens värdegrund.

Gruppdiskussion: Ni kommer att i grupp reflektera över och diskutera era texter utifrån barn- och pedagogperspektiv. Hur är det att vara barn i den aktuella situationen? Vilken är lärarens (den vuxnes) roll? Förbered dig genom att välja en situation som du vill beskriva. Samtliga deltagare i gruppen ska vara aktiva i gruppdiskussionen.

