

# Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken

## Exemplet måltiden

EVA JOHANSSON OCH INGRID PRAMLING SAMUELSSON  
Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

**Sammanfattning:** *Svensk förskola utmärks av en ambition att förena omsorg och pedagogik. I olika styrdokument framgår denna strävan mot helhet och integration mellan pedagogiska och vårdande inslag i förskolans verksamhet. Men vad betyder det att förena omsorg med pedagogik? Vad innebär omsorg? I denna artikel diskuteras omsorg som en central aspekt av pedagogik. Vidare behandlas relationen mellan omsorg och pedagogik samt omsorgens innebörd och position i förskolepedagogiken. I artikeln analyseras två måltidssituationer i förskolekontext i avsikt att belysa den position omsorg kan ha i de vuxnas pedagogik och vad detta för med sig i mötet med barn och i strategier för lärande. Vilken relation får omsorg till pedagogik, uttryckt i pedagogers förhållningssätt?*

Svensk förskola karaktäriseras av en strävan efter att förena omsorg och pedagogik. I olika styrdokument betonas helhet och integration mellan pedagogiska och vårdande inslag i förskolans verksamhet. Det goda lärandet förutsätts mynna ur en syntes av omsorg och pedagogik<sup>1</sup>. Vår utgångspunkt är att vända på denna tanke och i stället studera omsorg som en central aspekt av pedagogiken, vilken också avspeglar sig i fokus, innehåll och strategier för lärande.

Inledningsvis diskuteras grunderna för vårt antagande att omsorg kan betraktas som en aspekt av pedagogiken. Här tar vi fasta på mötet med barns livsvärld. Därefter analyseras begreppen pedagogik och omsorg i relation till pedagogiska dokument och forskning. Omsorgens innebörd framträder här som en etisk dimension som också kan ha en riktning mot lärande. Avslutningsvis analyseras relationen mellan pedagogik och omsorg empiriskt med utgångspunkt från två måltidssituationer. Observationerna är genomförda i projektet »Pedagogers förhållningssätt och små barns lärande» (Johansson & Jansson 1999, 2001) och är hämtade från två småbarnsavdelningar i två olika förskolor med samma antal barn i grupperna. Måltidssituationen är intressant därför att den har inslag av såväl lärande som omsorg. Situationerna studeras

avseende omsorgens roll i pedagogiken. Den fråga vi här ställer oss är: Vilken betydelse har omsorg i pedagogers förhållningssätt under en måltidssituation?

## BARNNS LIVSVÄRLD

Teorin om livsvärlden är ett filosofiskt perspektiv som tar fasta på en odelbar relation mellan människa och värld (Merleau-Ponty 1962). Den utgör grunden för vår diskussion. Svensk pedagogisk forskning, som tar sin utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk teoribildning (jfr Husserl 1989, Heidegger 1981, Merleau-Ponty 1962, Schutz 1972) har bland andra initierats och utvecklats av Jan Bengtsson (t ex 1998). Empiriska studier som baserar sin forskning på livsvärldsteori är exempelvis Berndtsson (2001), Carlsson (1999), Claesson (1998), Friberg (1999), Johansson (1999 a, b) och Öhlén (2000). Följande begrepp, utvecklade av Maurice Merleau-Ponty (1962) är här av särskilt intresse: ›livsvärlden›, ›den levda kroppen›, ›intersubjektivitet› och ›mening›.

Livsvärlden är referenspunkten för alla våra erfarenheter. Det är den värld där vi först lärde oss vad en flod, en äng och en skog är, skriver Merleau-Ponty (1962 s ix). Livsvärlden förenar natur, samhälle, kultur, historia och subjekt. Det kollektiva och det individuella bildar en helhet, påverkar och påverkas av varandra. Livsvärlden är också en upplevelsevärld, ständigt närvarande i våra upplevelser, i det vi ser, gör eller erfar. Samtidigt överskrider världen människan; den finns där då vi föds och dör, men kan för den skull inte reduceras till en rent objektiv och beräkningsbar värld. Vi kan aldrig undslippa livsvärlden så länge vi lever i den. Livsvärlden är i oss, ständigt närvarande i våra upplevelser, i det vi ser, gör eller erfar. Livsvärlden är också social; som människor är vi födda in i en värld som vi delar med andra (Merleau-Ponty 1962, Bengtsson 1998).

En viktig del i teorin om livsvärlden är att människan varseblir, erfar och upplever världen genom sin ›levda› kropp. Kroppen är en enhet av sinnen, tankar, känslor, språk och motorik där det fysiska är integrerat med det psykiska. Kroppen är inte ett objekt eller ett redskap, enbart till för att utföra handlingar med. Kroppen är också sammanlänkad med världen genom att människan är i ständig interaktion med allt hon möter i denna, samtidigt som kroppen är ständigt närvarande i allt hon gör. Ur kommunikationen med andra, genom tolkningar, ömsesidiga ›överenskommelser› och förgivettaganden om vad som är meningsfullt i det dagliga livet, erfar vi mening (Merleau-Ponty 1962). Det vi gör eller uttrycker har en mening för oss. Detta är en grundläggande mänsklig aktivitet, att rikta sig mot världen och att erfara mening i den.

Merleau-Ponty framhåller att människan till sin natur är intersubjektiv. Vi har spontant en grundtillit till andra och är från första stund involverade i kommunikation med andra och med världen. Vi kastas in i en värld vi delar med andra, skriver Merleau-Ponty. I interaktion med andra möter vi varandra som två delar av samma helhet. Vi går in i varandras världar, bekräftar och korrigerar varandra. Både enighet och oenighet kan uppstå (Bengtsson 1993). Intersubjektiviteten är emellertid skör och kan lätt bryta samman. Vi kan

också välja, menar Merleau-Ponty, att vända oss från den andres livsvärld. Likväl är detta uttryck för en delad värld, där intersubjektiviteten är förutsättningen för vårt avståndstagande till andra.

Hur förstår vi andra? Förutsättningen för att förstå andra är, enligt Merleau-Ponty, interaktionen med den andre. Vanligtvis förstår vi den andre genom dennes reaktioner. Den andres kropp, ansiktsuttryck, gester och ord bildar en helhet, uttryck för en livsvärld som vi kan förstå. Ändå kan vi inte fullt ut förstå andra människor eftersom vi inte kan kliva ur vår egen kropp och in i den andres. Vi kan inte vara den andre. Det finns alltid kvar något hos den andre som vi inte kan få tillgång till. På samma sätt finns det också något fördolt hos oss själva som vi inte förstår och som den andre kanske kan hjälpa oss att förstå (Merleau-Ponty 1962).

Med denna utgångspunkt blir tänkande, sinnlighet, kroppslighet, känslor och sätt att förhålla sig till andra och till världen en helhet. De utgör alla delar i barns och vuxnas livsvärldar. I den stund pedagoger möter barn i deras livsvärldar möter de också hela barnet med alla dess erfarenheter. Med i detta möte finns självfallet de vuxnas erfarenheter, deras livsvärldar. I interaktionen mellan barn och pedagoger finns en förutsättning för delade livsvärldar på samma gång som intersubjektiviteten också kan bryta samman. I dessa möten finns också möjlighet till gemensam mening men också till disparata erfarenheter av mening. Utifrån detta sätt att se har även små barn, trots att de inte har vuxnas begreppsapparat eller livserfarenhet, förmåga att erfara mening.

I den stund vi tar fasta på livsvärlden som den beskrivits ovan kan vi tänka oss att omsorg är (eller borde vara) en central aspekt av pedagogik. Pedagogik förstådd som ett möte mellan livsvärldar inkluderar även en etisk dimension som tar hela människan i beaktande. För att pedagogiska möten skall komma till stånd krävs ett engagemang i och en omsorg om den lärandes livsvärld. I en pedagogisk kontext, vilar ansvaret för dessa möten på pedagogens strävan att försöka närma sig barnets livsvärld. Om pedagogisk verksamhet saknar dimensionen av omsorg, kommer pedagoger inte att möta och involvera barnet i sin helhet med dess tänkande, sinnlighet och kroppslighet. Man kan som pedagog välja att bortse från den andres livsvärld, vilket då innebär att det pedagogiska mötet med den andres livsvärld uteblir.

## BEGREPPET OMSORG OCH DESS RELATION TILL PEDAGOGIK

Vilken innebörd ges begreppet omsorg i läroplaner, pedagogiska dokument och pedagogisk forskning? Låt oss börja med att se hur omsorg har definierats i pedagogiska sammanhang. I *Pedagogiskt uppslagsverk* (1996 s 442) skriver man:

Omtanke, omvårdnad, noggrannhet. Begreppet har tidigare främst förknippats med samhällets insatser för att hjälpa utvecklingsstörda. /.../ På senare tid har ordets betydelse vidgats till att omfatta även samhällets stöd och service åt bl a barn och äldre.

Vi kan se att begreppet betecknar en institutionaliserad form för samhälleliga insatser gentemot de som antas behöva stöd och service. Dessutom har

begreppet en innebörd som har att göra med hur man kan förhålla sig till någon eller något. Det gäller att ta hand om, men inte på vilket sätt som helst. Omtanke, omvårdnad och noggrannhet är begrepp med en positiv karaktär riktade till något eller någon annan än det subjekt som utför dem.

### Omsorg och pedagogik – kvinnliga och manliga karaktäristika

Omsorg i förskolans praxis kan alltså handla om olika moment man gör i verksamheten, specifika situationer vilka har med vård att göra. Den andra sidan av omsorgen berör hur man förverkligar verksamheten och möter andra, vilket har med omtanke att göra. Omsorg i den sista bemärkelsen har alltså en etisk aspekt och kan självfallet inte begränsas till vissa situationer. Vilket utrymme har dessa aspekter haft i svensk förskola?

I barnomsorg- och skolakommitténs betänkande diskuteras relationen mellan pedagogik och omsorg (Skolverket 1998). Man utgår där främst från två aspekter. För det första antas relationen vara en syntes av en specifik pedagogisk idé framsprungen ur olika institutioner. För det andra kan dessa begrepp ses som »typiska» manliga eller kvinnliga karaktäristika.

Den sammanvävning av omsorg och pedagogik man anser är betecknande för svensk förskola, kan ses som en naturlig sammanlänkning av barnkrubban och barnträdgårdens verksamhet. De vårdande momenten skall förenas med de pedagogiska, riktade mot lärande. Omsorg och pedagogik diskuteras också i termer av kvinnliga respektive manliga drag. Pedagogiken kan traditionellt ses som en manlig arena, dominerad av män. Den syn på kunskap som tidigare dominerat pedagogikens domän har varit instrumentell och prestationsinriktad. Forskning och teoribildning inom pedagogiken har i första hand utförts och utarbetats av män. Kunskapsområdet omsorg representerar det kvinnliga. Typiska omsorgsyrken domineras av kvinnor, av kvinnliga roller och positioner. Prototypen för omsorg är den goda modern, som tar hand om och vårdar (Skolverket 1998). Annika Månsson (2000 s 25) skriver:

Det är mycket i atmosfären i förskolan som är hemligt och liknar familjelivet i flera avseenden ... . Speciellt är detta fallet på en småbarnsavdelning, där omvårdnadsmomenten med mat, vila och blöjbyten har en stor plats. Även den omgivande miljön med krukväxter, kuddar, hushållsattiraljer och »gosedjur» gör att daghemmet på många sätt påminner om ett hem. /.../ Det finns mycket i denna hemlika atmosfär och i detta mönster som kan framkalla och förstärka den traditionella kvinnobilden; en kvinna som vårdar, fostrar och skapar trivsel.

I ett historiskt perspektiv kan begreppen pedagogik och omsorg relateras till idén om den objektiva vetenskapliga kunskap som på femtiotalet växte fram i vetenskapssamhälle och i pedagogiska dokument och praxis (Englund 1986). Pedagogiken skulle då stå för den strikta vetenskapliga kunskapen och omsorgen för det subjektiva och irrationella som inte har sin plats i pedagogiska sammanhang. Motsvarande skillnad finns också att se mellan förskola och daghem, där förskolan av tradition varit mer pedagogiskt orienterad, medan daghemmet varit mer omsorgsinriktat. Kanske har denna distinktion nu för-

flyttats till att gälla förskoleklass och skola, det vill säga förskoleklassen anses ha mer karaktär av omsorg medan skolan fokuserar mer på pedagogik.

I detta kan vi förstå att den innebörd som omsorg har när det gäller förskolan konstitueras å ena sidan i de vårdande moment som ingår i förskolan. Å andra sidan bygger omsorg på tanken om det kvinnliga, det omhändertagande, subjektiva och irrationella och ger en antydning om det sätt som omsorg kan utföras på. Två aspekter av omsorg framträder alltså. Denna distinktion är inte alltid tydliggjord eller problematiserad i dokument som gäller förskolan. Frågan är om den sistnämnda delen alls haft en framträdande position vare sig i kunskapsbildning eller i anslutning till den pedagogiska verksamheten?

### **Omsorg – något annat än pedagogik?**

Svensk förskola har, som vi redan konstaterat, sedan lång tid tillbaka strävat efter att förena omsorg (där de vårdande aspekten av omsorg framträtt tydligast) och pedagogik, något som internationellt inte alltid varit fallet. I stället har man ofta skilt mellan pedagogik för barns lärande och de omvårdande moment som ingår i förskoleverksamhet. En viss förändring i detta synsätt kan emellertid skönjas. Under de senaste decennierna har man i den engelskspråkiga världen försökt att lansera »edu-care» som ett nytt engelskt begrepp, just för att föra tanken mot en helhetssyn på omsorg och lärande. Men fortfarande dominerar skillnaden mellan dessa aspekter. Personal med olika kvalifikationer har tagit hand om respektive del av omsorg och pedagogik. Den person som har högsta utbildningen har också ansvarat för pedagogiken. Ett exempel på det är förskoleverksamheten i Frankrike (Combes 1993).

En liknande rangordning av omsorg och pedagogik finns också inom vår svenska förskola. Barnskötare, med den lägsta utbildningen och den lägsta lönen, har traditionellt arbetat med de yngsta och mest »omsorgskrävande» barnen. Förskollärare däremot har i första hand ägnat sig åt de äldre förskolebarnen där verksamheten ofta antas innehålla mer pedagogiska inslag. Kanske kan man påstå att förskolan för de yngsta barnen av tradition har betonat omsorg och vård, även om olika styrdokument sedan länge strävat med att introducera helhet och integration i detta avseende (t ex SOU 1972:26, Socialstyrelsen 1987:3). Ett konkret uttryck för att pedagogikens plats hos de yngre barnen inte alltid varit självklar finner vi i Familjestödsutredningen (1978). Här föreslogs att förskolans verksamhet skulle organiseras i åldersintegrerade barngrupper, vilket motiverades med att de yngre barnen då också skulle få del av förskollärarnas större kunnande när det gällde pedagogik.

Att pedagoger i förskolan tidigare visat prov på skepsis mot att små barn skall vara i förskolan, har flera studier vittnat om (Familjestödsutredningen 1978). För 10 år sedan, genomförde Palmérius, Pramling och Lindahl (1991) ett utvecklingsprojekt riktat till pedagoger verksamma i småbarnsgrupper. I projektets början gav pedagogerna i stor utsträckning uttryck för att deras uppgift var att kompensera barnens relation till sin mamma. De flesta pedagoger menade också att omsorg och vård var viktigast i arbetet med de små barnen. Pedagogiken kom i andra hand, om man fick någon tid över. I slutet

av projektet gav pedagogerna uttryck för att de hade en annan roll än föräldrarna. Det handlade inte om att hinna med pedagogik eller ej, utan istället såg de vuxna en möjlighet att utnyttja omsorgssammanhang pedagogiskt.

I *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet 1998 s 8) framhålls att förskolan skall erbjuda barnen »en god pedagogisk verksamhet, där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet». Arbetslaget skall verka för att barn erbjuds en god omsorg. I läroplansförslaget betonas det fruktbara mötet mellan omsorg och pedagogik. På så sätt skapas förutsättningar för en pedagogisk miljö som på ett nyanserat sätt förhåller sig till barnet som ett subjekt (SOU 1997:157 s 65).

Trots att man i dokumenten antyder att syntesen av pedagogik och omsorg är att barnet betraktas som ett subjekt, kan vi konstatera att omsorgens innebörd och dess plats i förskolan är starkt förknippade med de vårdande momenten i verksamheten. Samtidigt tycks också en hierarki och en diskrepans finnas mellan hur man betraktar omsorg och pedagogik. Pedagogiken förefaller historiskt vara högre värderad, omsorgen har ansetts tillhöra de yngsta barnen och de lägst utbildade i förskolans verksamhet. Att omsorg har en pedagogisk innebörd har inte heller betraktats som självklart, lika lite som omsorg har haft en plats i pedagogiken.

### Omsorg som en etisk och pedagogisk aspekt

Låt oss se hur forskare som Gilligan och Wiggins (1988), Gilligan (1993) och Noddings (1993) har utvecklat begreppet omsorg eller »caring». Enligt författarna står begreppet för en etisk relation vars innebörd refererar till att jag inte vänder mig från den som behöver mig. Det handlar om ett engagemang i andra, att den andres behov och upplevelser berör mig. Man poängterar här att omsorg är en ömsesidig process som inbegriper både den som ger omsorg och den andres svar på omsorgen. Den som ger omsorg riktar sig mot och är känslig för vad den andre upplever. Omsorgsgivaren är benägen att hjälpa, antingen direkt eller genom att stödja den andre bortom den specifika situationen. Samtidigt är den andres reaktioner och behov essentiellt och avgör om och hur relationen skall fortgå. Det gäller alltså att ta hänsyn till den andres perspektiv på den omsorg man vill ge. Omsorg syftar också till att bistå den andre så att personens kompetens vidgas, skriver Noddings (1993). Med Gilligan, Noddings och Wiggins kan vi se att omsorg också innehåller en pedagogisk aspekt. Det gäller att bistå den andre bortom situationen så att personens kompetens vidgas. Detta sätt att se på omsorg har vi också tagit fasta på. På så sätt betonas omsorg som ett förhållningssätt och en del av pedagogiken.

Låt oss här också granska tre former av dialoger som tydliggör omsorgens position i pedagogiken (Hundeide 2000; se även Johansson & Jansson 2001). Dessa dialoger skall inte förstås som förhållningssätt skilda från varandra utan som integrerade dimensioner i mötet med det lärande barnets livsvärld. I (i) *den emotionella dialogen* deltar de vuxna spontant i barnets upplevelse, delar barnets erfarenheter. Den vuxna ser och följer barnets initiativ. Det rör sig om en intim dialog, med turtagande, där positiva känslor och glädje

uttrycks i förhållande till barnet. Fysisk kontakt och beröring tillhör också denna form av dialog. Barnet bekräftas på olika sätt.

I (ii) *den meningsskapande och utvidgande dialogen* är barnets initiativ riktat mot omvärlden. Det handlar, enligt Hundeide (2000), om en informativ kontext. Här är gemensamt intressefokus och engagemang centralt. Poängen är att den vuxne följer barnets uppmärksamhet. Pedagogen är en medresenär i barnens upptäckter av sin livsvärld. En känsla av gemensam förståelse är typiskt för denna dialogform. Det krävs att den vuxne benämner det som sker och samtidigt lämnar sin vuxnecentrerade förståelse, går med i barns livsvärld. Ytterligare en del i samspelet handlar om att gå utanför situationen. Man förutser vad barnets intresse kan riktas mot närmast, ger förklaringar som går utöver det man ser, jämför med andra situationer etcetera. Hundeide (2000 s 21) talar här om att »bygga broar från det kända till det okända».

I (iii) *den avgränsande dialogen* är kontexten mer kontrollerande och reglerande. Här handlar det om att stödja, leda och ge barnen hjälp att komma vidare i sina målinriktade handlingar. Men det rör sig inte om begränsande, negativa eller fördömande korrigeringar, utan att strukturera och hjälpa barnet till överblick så att det kan reflektera över hur det kan komma vidare och att handla mer strategiskt än tidigare. Här får inte pedagogen fullständigt ta över kontrollen eller initiativet från barnet. Poängen är att barnet skall få den hjälp det behöver. Gränssättning finns med som aspekt i denna dialog. Istället för som i negativa varianter, där barns oönskade beteenden regleras genom instruktioner, förbud, hot och syndabockar, genomförs här gränssättning i en varm atmosfär med ömsesidig respekt. Det gäller också att uppmärksamma barn på det som är tillåtet och hur man kan göra i stället.

Som vi ser det är dessa dialoger inte skilda åt. De bör mer ses som dialektiska, där olika fokus för pedagogers strategier får olika framtoning beroende på sammanhang och barnets strävanden. Omsorgens del är tydlig. Pedagogerna är riktad och engagerad i barnets livsvärld samtidigt som det i pedagogens strategi finns en riktning mot att barnets kompetens skall vidgas.

Vad innebär en pedagogik som tar fasta på omsorg i den bemärkelse som vi har beskrivit ovan? En pedagogik som inrymmer omsorgen som ett förhållningssätt med en etisk dimension, innefattar såväl barnets som pedagogens livsvärldar oberoende av de sammanhang det rör sig om. Pedagogerna är den som skall utmana barns lärande och i detta visa omsorg. Huvudintresset ligger inte på en statisk förställning om hur barn är, utan snarare på vad och hur barn och pedagoger kan bli i en ständig förändringsprocess. Den riktning som pedagogiken måste ta är att skapa ett möte med barns livsvärld. Då blir barns tänkande, sinnlighet, kroppslighet, känslor och sätt att förhålla sig till andra och till världen en helhet. Det vi vill lära barn måste bygga på barnets alla erfarenheter och upplevelser. Ömsesidighet, emotionell närvaro och helhet blir väsentligt. Mötet kräver engagemang, närvaro och riktadhet mot barnet och helheten i sammanhanget, där också den vuxna är en del. Ansvar för pedagogen, som den som omsorgsfullt visar vägen till lärandet, kan inte fråntas henne, men svaret från barnet blir centralt för det fortsatta samspelet. Det fordras att mötet syftar till att stödja barnets kompetens i ett vidare perspektiv, men via omsorgen och på barnets villkor. Vi menar att med denna

utgångspunkt kan man inte separera omsorg från pedagogik eller pedagogiken från omsorg. Pedagogiken förblir instrumentell om den inte sammanfås med omsorg och omsorgen saknar en riktning om den inte tar fasta på lärandet också bortom här och nu.

## METODER OCH TOLKNING

I projektet varifrån data till denna artikel är hämtad, ingår 30 barngrupper från hela Sverige (Johansson & Jansson 1999, 2001). Studien syftar till att ge en bild av det pedagogiska arbetet med de yngre barnen<sup>2</sup> genom att studera pedagogers förhållningssätt, verksamhetens innehåll och organisation, samt följa barnens erfarenheter på gruppnivå respektive individuell nivå. Ledningspersonal har i enkäter beskrivit villkor och mål för verksamheten. Pedagogerna<sup>3</sup> har i enkäter och intervjuer skildrat villkor för arbetet, liksom de mål de strävar efter och de strategier de använder. Dessutom har verksamheten observerats med hjälp av video. I en rad vardagliga situationer har samspelet i gruppen, liksom vissa barn studerats. Av dessa har vi valt två måltidssituationer som underlag för vår analys.

### Måltiden i förskolan

I denna artikel är måltiden som ett innehåll i förskolans vardag föremål för vår analys. Omsorg kan här få flera betydelser. Måltiden i sig är en situation som har med vård att göra. Måltiden är primärt en stund för bibehållande av livet, barn skall få mat. Dessutom kan måltiden genomföras omsorgsfullt, alltså med utgångspunkt från en etisk aspekt. Stunden är ofta förknippad med närhet och känslor. Å andra sidan är måltiden en specifik situation där olika dimensioner av lärande utmanas och gestaltas. Måltiden är därmed en aktivitet i förskolan som har en potential för en pedagogik som inbegriper såväl omsorg som lärande.

Måltiden har varit av central betydelse i förskolans verksamhet sedan lång tid tillbaka. I barnkrubban var syftet med måltiden att se till att de arbetande, ofta fattiga kvinnornas barn fick mat, men också att lära dem bordsskick och goda vanor (J-E. Johansson 1994). På så sätt var måltiden inte enbart till för att se till att barn fått näringsriktig mat, utan fungerade också som en socialpedagogisk aktivitet, främst i avsikt att fostra de mindre belevade till att bli bättre skickade i att uppföra sig och »rädda» dem från kriminalitet. Detta sätt att förhålla sig till måltiden är fortfarande delvis förankrat i förskolan. Pedagoger i dagens förskola beskriver gärna den dubbla funktion som måltider har: att vara en stund för trivsam samvaro, men också ett tillfälle då barn skall lära sig goda matvanor och bordsskick (Johansson & Jansson 2001).

I ett kulturellt och socialt perspektiv är måltiden en situation där en rad samhälleliga, kulturella och personliga föreställningar om fostran och lärande kommer till uttryck. Måltiden är ett viktigt inslag i vardagen för barn och vuxna. Deltagarna äger ett gemensamt intresse, maten, även om de kan förhålla sig på olika sätt till denna. Under måltiden sitter man ofta i en mindre grupp som medger att man på nära håll kan se och höra varandra. På så sätt



kan också kommunikation och samspel bli möjliga. Måltiden kan utmana färdigheter, med allt vad det innebär av att få i sig maten, använda redskap, och göra bedömningar av olika slag. Det gäller att fördela mat mellan deltagarna, bedöma hur mycket mat som får plats på tallriken eller i magen. Vissa kommunikativa inslag krävs för att måltiden skall fungera. Emotioner av olika slag tycks också utmanas i måltiden. Stunden utgör en intimitet, en kombination av att tillfredsställa primära behov och närhet. Inte minst är måltiden en situation som, såväl implicit som explicit, gestaltar en rad förgivettagna värderingar för samvaro och fostran.

Måltiden inbegriper alltså å ena sidan en rad olika moment som kan ge tillfälle till lärande, närhet och omsorg. Det som sker runt måltiden skulle på ett naturligt sätt kunna kopplas till olika innehållsliga mål i läroplanen (Utbildningsdepartementet 1998). Å andra sidan är inte utförandet av alla dessa moment självklara och entydiga, vare sig vi betraktar dem i ett interkulturellt perspektiv eller inom den kultur som är förskolans. Måltiden behöver inte genomföras så att deltagarna övar färdigheter, kommunicerar i någon högre grad eller upplever intimitet och närhet. Det betyder att det lärande, den omsorg och de intima erfarenheter som barn gör är av olika slag, inte bara som uttryck för olika samhällskulturer utan också som uttryck för olika förskolors kultur.

### Exemplen Apelsinen och Bananen

Vi har valt två måltidsexempel med utgångspunkt från att de är vanliga. De uttrycker en vardaglighet i förskolekontexten och innehåller inga extrema eller ovanliga händelser. I båda dessa grupper råder ett lugn och en vänlig atmosfär. Pedagogerna drivs av ett starkt intresse för arbetet och har många ambitioner med sin verksamhet.

Som en ram för vår analys har vi tagit med pedagogernas egna beskrivningar om sina mål för måltiden. Vår intention med analysen har varit att finna kritiska drag i barnens och de vuxnas ageranden under måltiden som belyser den position och innebörd omsorg har i de vuxnas pedagogik. Vi har försökt förstå barns och vuxnas riktadhet, var de har sitt fokus samt de samtal som sker och på vilka villkor. Vi har utgått från följande frågor:

- Hur gestaltas omsorg? Vilken relation får omsorg till pedagogik, uttryckt i pedagogers förhållningssätt?
- Möts barns och vuxnas livsvärldar? Om så är fallet vad gestaltas i detta möte? Om inte; vad sker?

Varje måltidssituation redovisas för sig. Inledningsvis ges en kortfattad introduktion av pedagogernas mål och strategier för sin verksamhet och en kortfattad analys av dessa. Måltiden beskrivs sedan i sin helhet, med avbrott för tolkning och resonemang. Avslutningsvis sammanfattas diskussionen med ett resonemang om omsorgens position i pedagogiken och det lärande som därmed stöds av de vuxna. Analysen relateras till de grunder för omsorg som presenterats i artikelns inledande del.

## FÖRSKOLAN APELSINEN

Småbarnsgruppen hör till en förskola med fyra avdelningar. I småbarnsgruppen finns 13 barn, varav två barn med annan etnisk bakgrund än svensk. Tre pedagoger arbetar här fördelat på 2,85 tjänster. En av pedagogerna är förskollärare. Om sina mål med måltiderna skriver pedagogerna i enkäten:

Att kunna umgås och föra ett samtal vid maten. Att våga smaka på maten. Vänta på sin tur, äta med bestick efter mognad. Bestämda platser och samma personal gör att vi lär känna barnen väl och kan jobba på att få en lugn måltidsstund.

Om måltiderna berättar Agneta<sup>4</sup>, pedagogen, i intervjun:

Ja och det fungerar bra tycker jag måltiderna. De är väl lite tramsiga en del tjejer då så där, men jag tror inte att det är någon större... Ja visst äter de små med händerna och så där, men jag menar det får man ju acceptera.

Om målet att barnen skall våga smaka på maten:

(A) Ja det är väl lite så och så. Vi har ju en del som är väldigt stöniga, men de flesta faktiskt smakar en tugga. Men så finns det ju sådana stönmoment då.... Du kan göra vad som helst, de smakar inte.

(I) Hur reagerar ni då?

(A) Ja jag får väl säga det är lite olika vilket humör man är på själv. För ibland, det beror ju lite på vad det är [för mat] också, men är det middagsmat, då blir det ju inget annat. Det finns ju inget annat, men är det mellanmål då så kan de ju få en smörgås eller något om de inte vill ha. Middagen är ju svårt, jag kan ju inte springa och hämta en annan sort [mat] åt den... Den kanske äter potatisen då eller tvärtom, att den äter bara köttet då, men den kan väl få en fyra, fem köttbullar då kanske, medan de andra kanske bara får tre. Sedan talar man om för föräldrarna att de har ätit dåligt idag.

Även om de vuxna strävar efter att barnen skall smaka på maten så är det inte möjligt att genomföra detta med alla barn, menar pedagogen. Vissa barn smakar inte oavsett vad de vuxna gör. Den strategi man använder är att låta barnet äta den mat det tycker om, och om det går ge barnen något annat samt att berätta för föräldrarna så att de kan kompensera detta hemma.

I följande situation vid frukosten har fyra barn kommit. Två pedagoger, Alice och Agneta är med under måltiden. Frukosten inleds med en ramsa. Barnen förväntas vara tysta innan man läser ramsan. De vuxna läser och barnen stämmer in.

*Anastasia (3:0)<sup>5</sup> är glad. Hon ser sina föräldrar utanför fönstret. »Titta!» säger hon ivrigt. »Ja nu vinkar dom igen», bekräftar Agneta. »Ja dom åkte nu», berättar Anastasia ivrigt. »Pappa. Otte kola», inflikar Adam (2:1). De vuxna lyssnar. De är inte säkra på vad han säger, men enas om att det betyder att Petter [storebror] är i skolan. Cecilia (2:1) sjunger blinka lilla stjärna. »Såg du*

*några blåa älgar?» frågar Agneta avledande och iakttar Cecilia. »Ja», svarar Cecilia samtidigt som hon betraktar den vuxna. »Skogen är full med blåa älgar», menar Agneta. »Somnade du när du åkte hem igår?» frågar nu Alice, men Cecilia svarar inte. »Pappa mamma bil», berättar Adam. »Min pappa bil», instämmer Cecilia. Hon pekar mot fönstret och iakttar Adam. »Din mamma?» frågar hon. Agneta uppmanar henne nu att äta och samtalet mellan barnen avbryts. Barnen äter. Anastasia vill ha mer äpplepos. »Men har du smakat på gröten?» frågar Agneta. »Nej», svarar Anastasia. »Ja men gör det då!» tycker Agneta (med tonvikt på gör) och skrattar lite. Adam och Cecilia fortsätter att prata om sina mammor. »Mi mamma!» berättar Cecilia med ett bestämt tonfall. »Nä, mi mamma!» betonar hon och iakttar Adam. »Nehej!» markerar nu Agneta bestämt. Alice fyller i: »Cecilia, vet du vad din mamma sa i morse? Hon sa, säg till Cecilia att hon äter mycket till frukost.»*

Vi kan först lägga märke till att en strävan till möten med barns livsvärldar visas av de vuxna, dock utan att barnens intresse riktigt fångas. Man småpratar med barnen och relaterar till deras erfarenheter bortom här och nu. Agneta inleder ett samtal med Cecilia om blåa älgar. Troligen knyter hon an till något de talat om vid ett annat tillfälle. Frågan om blåa älgar kan komma ur en delad erfarenhet och en gemensam mening. Kanske det absurda, att blåa älgar skulle finnas i skogen, har fascinerat både barnet och pedagogen. I alla fall tycks Cecilia inte riktigt nappa på detta idag. Hon har sett blåa älgar, men kommenterar det inte mer. Alice anknyter också till Cecilias livsvärld utanför förskolan. Hon frågar Cecilia om hon somnat föregående dag. Men flickan är inte intresserad av detta just nu.

De vuxna försöker också förstå vad Adam berättar och enas om en tolkning: Petter (Adams bror) är i skolan. Samtalet med barnen avstannar därefter och Adam övergår till att prata med Cecilia om sin pappa och hans bil. Cecilia försöker ta fasta på det han säger. Barnen berättar för varandra om sina mammor och blir ivriga. Efter en stund hejdar de vuxna barnen och försöker återföra deras intresse till frukosten. Barnen avbryts först av Agneta med ett bestämt: Nehej! Alice påminner Cecilia om att hennes mamma vill att hon skall äta.

I nästa fas övergår de vuxnas uppmärksamhet till den egna arbetssituationen som är en viktig och problematisk fråga för dem.

*Nu pratar de vuxna sinsemellan. Barnen fortsätter sitt samspel. Efter en stund försöker Cecilia fånga Agnetas uppmärksamhet. »Neta, Neta!» säger Cecilia ivrigt, flera gånger. Hon tittar på de vuxna, som samtalar. Cecilia upprepar sitt budskap. Efter en stund vänder sig Agneta till Cecilia och svarar: »Ja vad är det? Fjanterier!» fortsätter hon sedan vänligt. Cecilia leker nu med maten, har smörgåsen i munnen. »Bit, du har väl tänder!» menar Agneta bestämt. De vuxna fortsätter sitt samtal om vikariebrist och gårdagens behov av hjälp från den andra avdelningen. Agneta berättar att hon har dåligt samvete för att man inte kan hjälpa till så mycket. Nu sjunger Cecilia och tittar på Adam. En förälder kommer med Ann-Marie (2) och ber om ursäkt för att de är sena. Agneta går ut i hallen och kommer sedan in med Ann-Marie och placerar henne i en stol och ger henne gröt. Nu vill Cecilia ha smörgås. »Vart har du*

*gjort av din smörgås?» undrar Agneta. Cecilia pekar på Adam. »Där!» säger hon och låter glad. Adam har Cecilias smörgås. Agneta tittar först på Adam och sedan på Cecilia. »Ville han ha den då?» frågar Agneta. »Ja», svarar Cecilia med självklarhet i rösten. Hon får en mjuk smörgås som den vuxna gör i ordning. Cecilia äter. Alice berättar att Cecilia är svår att få att äta. Till någon av barnen säger nu Agneta: »Du får sitta här hela förmiddagen om du fjantar dig så.»*

Barnens och de vuxnas världar tycks nu alltmer uppdelade. De vuxna samtalar sinsemellan. Barnen gör likadant. Men Cecilia söker de vuxnas uppmärksamhet. Hon är ihärdig och bryter sig till sist in i de vuxnas värld. Cecilia visar, lite skämtsamt, hur hon håller smörgåsen i munnen. Agneta, den vuxna, besvarar hennes utmaning på liknande sätt. Fjanterier, konstaterar Agneta vänligt. Hennes beskrivning av situationen är att vänligt visa att hon inte tar barnens lekfulla samspel på allvar. Samtidigt uttrycker hon också implicit ett visst ogillande. Då de vuxna fortsätter sitt samtal, fortsätter barnen sin lek. Agnetas kommunikation med barnen sker främst genom dubbelbottnade tillsägelser och antydningar om påföljder, dock i vänlig, lite skämtsamt samtalston. Bit, du har väl tänder! Du får sitta här hela förmiddagen om du fjantar dig så. I termer av intersubjektivitet och gemensam mening kan vi säga att det finns en ton av skämtsamt mellan barn och vuxna. Samtidigt blandas denna med antydningar om att barnen inte får hållas hur mycket som helst i sitt samspel. Låt oss fortsätta att följa måltiden.

*Nu vill Adam gå ifrån. »Vänta lite!» uppmanar Agneta. Adam skruvar på sig, klagar och vill fortfarande gå. »Gå», säger han flera gånger med klagande röst. »Tusen gånger säger du samma sak.» påpekar Agneta (med neutral röst) och släpper ner honom på golvet. »Nu går du och tvättar händerna!» fortsätter hon bestämt. Adam går till dörren som är stängd. Han försöker öppna. »Nej, jag skall öppna!» invänder Agneta med ett distinkt tonfall, och fortsätter lika bestämt: »Nu tvättar du händerna!» Hon går tillbaka till bordet. »Jag kan väl ta det här då», säger hon och tar Anastasias tallrik varpå Anastasia protesterar klagande. »Hade du velat äta mer gröt?» frågar Alice. »Ja», svarar Anastasia. Agneta tittar på tallriken och på flickan och fnysar. Alice skrattar lite. Så går Agneta ut till Adam som är på toaletten. »Nu e det bra, men du använder fel handduk», påpekar hon när han torkar sina händer. »Nej», invänder Joakim. »Det gör du visst!» insisterar Agneta. Hon går och fortsätter att plocka bort från bordet. Alice sitter kvar och har tagit Linus i knät. Adam som är ute i hallen rycker i något. »Nej, men vad gör han nu?», säger Agneta och går. »Nej men vad gör du, så får du inte göra!» fortsätter Agneta. Hennes röst är stark.*

Då Adam har tröttnat och vill gå markerar pedagogen att han upprepar sin fråga, samtidigt som hon lyfter ner honom på golvet. Om vi inte kan veta om Adam förstår det, förmedlar den vuxna ändå ett dubbelt budskap. Hon markerar att hon ogillar att han upprepar sig, samtidigt som han får sin önskan tillgodosedd. Pedagogen ledsagar sedan Adam i vad han skall göra. Nu tvättar du händerna. Nu är det bra, förklarar hon. Då Adam försöker

öppna dörren hejdar den vuxna honom och öppnar själv. Pedagogen påpekar också hans misstag, han har tagit fel handduk. Då han invänder mot detta insisterar hon att han har tagit fel. Hon talar förmanande om och med Adam: Nej, men vad gör han nu? Då hon tar bort Anastasias tallrik utan att fråga om flickan vill äta mer, uttrycks en viss vänlig ironi sinsemellan pedagogerna. Alice skrattar lite då Anastasia vill äta mer gröt och Agneta redan har tagit tallriken.

Även om barn och vuxna gör försök att träda in i varandras livsvärldar (Merleau-Ponty 1962) verkar dessa försök sporadiska och leder inte fram till något möte. Samtalet anknyter då och då till barns och vuxnas gemensamma erfarenheter och livsvärldar. De vuxna och barnen riktar sig då till varandra i en intersubjektiv strävan. Men dessa möten stannar upp. Det tycks som om barnens samspel och initiativ förblir inom eller återförs till barnens världar. På samma sätt sker med de vuxna. Deras fokus är ibland på barnen, men utan att det riktigt leder till ett möte med barnens livsvärld. De vuxna återgår till sin delade värld, där är praktiska frågor som bland annat arbetsituationen och föräldrars tider centrala. Med utgångspunkt från Merleau-Ponty (1962) kan vi säga att intersubjektiviteten bryts, de vuxna vänder sig från barnens världar.

Hur gestaltas då omsorg i denna situation? Kanske är omsorg för dessa pedagoger att lyssna på och försöka svara på barnens frågor. Kanske är förhållandet att barnen ges utrymme att sinsemellan dela världar också ett uttryck för omsorg. Vi skulle kunna tänka oss att pedagogerna inte vill »gå in i» barnens världar av just omsorg om att barnens eget samspel skall skyddas. Samtidigt kan vi se att det finns en gräns för denna omsorg. Då barnen pratar och skojar, avbryts de efter en stund av de vuxna. Barnen återförs till att äta. Vi har också noterat att vuxnas kommentarer över barnens agerande innehåller dubbeltydiga förmaningar, om än de uttalas i vänlig eller skämtsamt ton. Här saknas den ömsesidiga aspekt som vi menar är grunden för omsorg, nämligen att den som ger omsorg är känslig för vad den andre behöver och för den andres svar på omsorgen (jfr Noddings 1993). I underförstådda budskap är just avsikten att någon inte skall förstå. Däremot kan vi i en fas av måltiden se att omsorgen de vuxna uttrycker riktas mot de egna kollegorna, som just nu har en svår arbetsituation. Man vill hjälpa, men upplever sig otillräcklig på grund av arbetsbelastningen.

## FÖRSKOLAN BANANEN

Förskolan Bananen består av fem avdelningar och är belägen i ett industriområde. Det finns 13 barn i gruppen, varav fem är flickor och åtta är pojkar. Tre pedagoger arbetar i gruppen. Två är förskollärare. Sammanlagt har man 2,55 tjänst. I enkäten skriver pedagogerna om sina mål med måltiden: »Att få en lugn och trevlig matsituation och lära barnen att äta själva.» De strategier man har för att uppnå dessa mål är: kontinuitet, genomtänkt bordsplacering samt samma personal vid borden. Britta berättar:

Ja, att de ska tycka att det är gott med mat, gott att äta, att det är trivsamt vid matbordet. De äter jättemycket våra barn. Vi får ofta hämta mer inne hos Kajsa<sup>6</sup>, för att de är matglada. Ibland sitter vi

länge och äter och ibland går det fort. Ja, jag tror rätt sammansättning på barn det har vi, där har vi ju tänkt att man sätter ju liksom grupper som passar ihop. Och att ibland, ja att det sitter några som äter länge och några som är snabba vid samma bord och att det inte bara är småbarn vid samma bord utan att man fördelar, för småbarnen behöver längre tid. Det behöver aldrig bli några sådana konflikter [om att äta upp]. Och det är väldigt skönt att man undviker sådana saker. Om de inte äter ärtor så äter de inte ärtor, så enkelt är det. Det lär de sig kanske någon gång. Ja, ja och vi sitter gärna och pratar om allt möjligt så här, de berättar och... Vi pratar väldigt mycket, man pratar med barnen. Det är viktigt att alla är med och pratar.

Pedagogen framhåller att man vill undvika konflikter om mat, man betonar det ömsesidiga samtalet: »Vi sitter gärna och pratar om allt möjligt.» Vid lunchen sitter Petter (3:1), Lea (2:6), Billy (2:10) och Britta, den vuxna, vid ett bord.

*Britta iakttar Billy, som sitter med sin napp i munnen och »snuttefilt» om axlarna. Han äter inte mycket. »Du ser jättetrött ut», säger Britta och smeker honom på kinden. Lea vill ha ketchup. Hon tar själv, sprutar ketchup ur flaskan. Det blir en hel del på hennes tallrik. Billy vill nu ha mjölk. Han håller upp själv. Då Petter skall ta hjälper Britta honom. De håller båda i skeden och Petter tar rågade skedar ris. En del åker ut på bordet. Han tar sedan flera skedar Korv Stroganoff helt själv och håller också upp mjölk. »Du gillar ju ketchup Lea», menar Britta. »Lea och jag började samtidigt», berättar Britta »så det är lite speciellt med oss», fortsätter hon och tittar på Lea och ler.*

Pedagogen bekräftar att Billy är trött och hon visar ömhet mot honom, klappar honom på kinden. Han tillåts ha napp och sin snuttefilt vid bordet. Pedagogen tycks mån om en gemensam bas med barnen. Lea och jag började samtidigt, berättar hon och relaterar till att de har något speciellt gemensamt. Att Lea har tagit mycket ketchup beskrivs positivt av Britta. Du gillar ju ketchup, säger hon. Med det uttrycks också en tilltro till Leas förmåga att själv besluta och ha egna uppfattningar. Den vuxna bekräftar att Lea kan gilla något och att hon kan bedöma hur mycket hon vill ha. Barnen ges här möjlighet att pröva att hälla och att göra bedömningar om hur mycket glaset rymmer eller hur mycket de vill ha. Pedagogen kommenterar varken att det blir mycket på tallriken eller att barnen spiller på bordet. Ett av barnen får visst stöd att ta mat, men ges själv initiativet. Pedagogen hjälper, men Petter får bedöma hur mycket han vill ta. De måste ju försöka, säger Britta efter måltiden och skrattar: Jag tycker att de är jätteduktiga. Samtalet vid lunchen handlar också om vad barnen har gjort ute.

*»Petter du lekte ju i lekstugan med Lea», säger Britta. »Ja», instämmer Petter och nickar. »Mamma barn», förklarar han. Britta nickar och vänder sig till Billy och pratar med honom om vad han har gjort, gungat. Måltiden förflyter lugnt. Snart är Billy färdig, vill inte äta mer. Men Britta uppmanar honom att sitta kvar en stund tills de andra också är klara. Så får Britta telefon och går*

*ifrån en stund. Då går Lea också ifrån bordet. När Britta kommer tillbaka undrar hon var Lea är. Hon går ut i tvättrummet och tittar efter Lea. Britta kommer strax tillbaka och förklarar att Lea har tvättat sig och nu sitter och tittar i en bok. Billy, som har tappat sin napp på golvet, säger nu frågande samtidigt som han iakttar Britta: »Hämta tutten?» »Ja gör det!» uppmanar Britta vänligt. Han klättrar ner från stolen, hämtar nappen och klättrar sedan upp i hennes knä och kurar ihop sig. »Sitta Ittas [Brittas] knä», säger han och låter nöjd.*

Pedagogen relaterar samtalet till barnens gemensamma upplevelser, leken strax innan måltiden. Petter och Lea har lekt tillsammans. Petter beskriver kort deras lek. Pedagogens kommenterar emellertid inte hans berättelse. Hon vänder sig i stället till Billy och pratar om vad han har gjort, gungat. Kanske är hennes avsikt nu att involvera de andra barnen i samtalet.

När Billy inte vill äta mer, uppmanas han att sitta kvar och vänta på kamraterna. Han accepterar. Pedagogens frågar barnen om Lea som gått från bordet. Hon berättar sedan för dem om var Lea är och vad hon gör. Barnen ges möjlighet att få en helhetsbild av vad som skett. Billy uppmanas att hämta sin napp och klättrar sedan upp i pedagogens knä. Samtidigt som Billy klättrar upp bekräftar han nöjt sitt företag. Han antyder därmed en insikt om att hans agerande är accepterat av den vuxna. Pedagogens visar tilltro till att han själv kan hämta nappen och uppmanar hans initiativ.

*Petter har ätit upp på talriken, men har mat kvar i munnen. Han ställer sig upp på stolen. »Tugga upp först!» förmanar Britta. Petter står på stolen och tuggar. Britta håller honom i handen. »Är du mätt?» frågar hon och iakttar honom. Petter har spillt en hel del på bordet. När han har tuggat färdigt kliver han ner och gnider sig ömsint mot Britta och biter henne lekfullt i kläderna. »Nej, du får inte bita i mina kläder!» protesterar Britta och skrattar »Mr Bus», fortsätter hon. Nu är barnen klara och man går ut i tvättrummet. Tvättningen går snabbt och barnen sätter sig sedan i soffan i hallen och tittar i böcker.*

I denna sekvens förmanas Petter vid ett par tillfällen. Då han ställer sig på stolen och sedan lekfullt biter den vuxna uppmanas han vänligt att tugga upp och att inte bitas. Pedagogens tillägger lekfullt orden Mr Bus och skrattar.

Intersubjektivitet, gemensam mening och delade världar karaktäriserar måltiden. Pedagogens visar närvaro och tycks sträva efter att möta och dela världar med barnen. Förhållningssättet är stödjande och barnens initiativ uppmanas. Förmaningar är sparsamt förekommande. Situationen uttrycker intimitet och gemenskap. Uppmaning och ömsesidighet är de strategier som den vuxna ger uttryck för. Ömsesidighet är en aspekt av omsorg som framhålls av Noddings (1993). Omsorgen visas i ett engagemang för de enskilda barnens erfarenheter och för den gemensamma samvaron där den vuxna också ingår. Barnen ges ansvar att hantera matsituationen och ta ställning till sin känsla av mättnad respektive hunger. De involveras också i en omsorg om kamraterna. Då Billy vill gå från bordet uppmanas han att sitta kvar med motiveringen att vänta på de andra. Då Lea går ifrån engageras de andra i vad hon gör. Det gemensamma samtalet ingår som en del av måltiden. Pedagogens markerar

deras delade världar i tidigare gemensamma erfarenheter och i den aktuella situationen.

## DISKUSSION

Vi kan konstatera att vuxnas fokus är riktat mot olika aspekter av måltiden. Vid frukosten på förskolan Apelsinen pendlar de vuxna mellan mötet med barnen och den kollegiala samvaron. Gradvis lämnas barnen alltmer att samspela sinsemellan. Omsorgen om arbetskamraterna och arbetssituationen blir framträdande i de vuxnas gemenskap. Även om man initialt strävar efter att möta barnens livsvärldar, tycks de vuxna rikta sig till barnen främst för att återföra barnens intresse till det primära vid måltiden – att äta. I ljuset av det blir barnens lekfullhet ett hinder som tar deras uppmärksamhet från måltiden. Barn och vuxna möts inte i ett ömsesidigt samspel.

Omsorg som ett engagemang i och ett möte med barns livsvärld (Merleau-Ponty 1962, Noddings 1993, Hundeide 2000) är, enligt vår tolkning, inte framträdande i den pedagogik som de vuxna i exemplet Apesinen ger uttryck för. Däremot kan vi se att barnen får hållas i sitt samspel, de har roligt och avbryts först efter en stund. Omsorgen skulle kunna tolkas som vuxnas respekt för barnens delade världar. Om än det sker till en viss gräns, undviker pedagogerna att störa. Då barnen närmar sig eller utmanar denna gräns, dämpas de av de vuxna. Antydningar ges att barnen kan »bestraffas» om de tramsar, genom att få sitta kvar vid bordet hela dagen. Vid måltiden är inte lek eller trams tillåten, åtminstone inte i det officiella »måltidsrummet». Men detta budskap tycks dubbelt, det uttrycks i en vänlig ton. Kanske är det som redan nämnts, ett uttryck för intersubjektivitet och delad mening, ett sätt för vuxna att skämtsamt svara på barnens skojfriska tilltag. Vi kan också tänka oss att barnen från tidigare måltidssituationer har erfarenheter av att deras eget samspel respekteras inom vissa gränser. Kanske är det också så att barn och vuxna har en underförstådd »överenskommelse» om att hot kan uttalas, utan att de sätts i verket.

Enligt Noddings (1993) handlar omsorg också om att den andres behov och upplevelser berör mig. Frågan är om och hur detta gestaltas i samspelet på förskolan Apelsinen? Uttrycks omsorgen om barns behov i pedagogernas betoning av regler för matsituationen, att barn skall lära sig äta på ett visst sätt, att inte tramsa eller torka sig på fel handduk? Att den vuxna hejdar barnens initiativ och i stället tillrättalägger sammanhanget för barnen skulle också kunna förstås som ett uttryck för omsorg. Pedagogen hjälper barn med det de inte klarar av själva.

Om vi analyserar samspelet med utgångspunkt från de olika dialoger som Hundeide (2000) utvecklat kan denna form av omsorg emellertid ges en annan innebörd. För Hundeide är uttryck för positiva känslor, glädje och bekräftelse av barnet centralt. Poängen är också, enligt Hundeide, att den vuxna följer med i barnens upptäckter i ett gemensamt intressefokus. Förutsättningen är att den vuxna samtidigt lämnar sin vuxencentrerade förståelse. Utan att ta över kontrollen eller initiativet från barnet, gäller det att strukturera och hjälpa barnet till överblick så att det kan reflektera över hur det kan komma



vidare och att handla mer strategiskt än tidigare. Det rör sig om stöd, inte om begränsande, negativa eller fördömande korrigeringar. Med detta sätt att förstå kan delar av de vuxnas förhållningssätt (om än avsikten är omsorg om barnet) tolkas som vuxnecentrerat, begränsande, och fördömande även om de rymmer aspekter av glädje, samtalstonen är vänlig och atmosfären lugn.

I förskolan Bananen är pedagogen inriktad på att samspela med barnen och tycks sträva efter göra det på deras villkor. Pedagogen uttrycker en ömsesidig gemenskap med barnen, bekräftar deras kompetens, deras förmåga att själva känna efter, ha uppfattningar och klara av färdigheter. Att äta är en del av samvaron, men samspel, samtal och delade världar tycks också viktiga. Ordning är inte det som sätts i främsta rummet av pedagogen, som inte tycks notera eller bli bekymrad över att det blir mycket på tallriken och att barnen spiller på bordet. De begränsningar som görs av barnens agerande är få och stödjande. Barnen ges möjlighet till överblick och kontroll. Här tycks förutsättningarna finnas för ett möte mellan barn och vuxnas livsvärldar, där omsorgens ömsesidiga dimension framträder.

Främst är det engagemanget, den emotionella närvaron i barnens värld och samspelet mellan barn och vuxna som skiljer mellan de båda exemplen, något som vi menar är förutsättningen för såväl omsorg som lärande. Ömsesidighet, den andres svar i såväl omsorg som lärande, tycks också vara en viktig skiljelinje. Trots att pedagogerna i de olika grupperna beskriver sina övergripande mål med måltiden på liknande sätt, gestaltar sig pedagogiken vid måltiden på skilda sätt. Hur kan det komma sig? Vår tolkning är att pedagogerna inte menar samma sak med sina mål, även om de på en generell nivå använder liknande begrepp och lyfter fram liknande saker. Vid intervjuerna framkommer att såväl målen, som de vuxnas strategier för att uppnå dessa, framträder som alltmer olika i vad man betonar som viktigt med måltiderna.

Agneta från förskolan Apelsinen, framhåller att måltiderna för det mesta fungerar bra, men att det finns vissa barn som tramsar, vissa »stömmoment», som hon uttrycker det. Om barnen inte äter kan de få något annat i stället, men det beror lite på vilket humör pedagogerna är på, och om det är möjligt att erbjuda barnet något annat. De små barnen äter med fingrarna, det får man acceptera, berättar Agneta. Pedagogen har fokus på att barnen skall äta och att det egentligen skall göras på ett annat »bättre» sätt, även om man tillåter att de yngsta inte riktigt klarar detta ännu. Agneta talar om barnen i termer av de. Britta från Bananen betonar att de vill undvika onödiga konflikter om maten, att barnen äter bra, är duktiga på att ta själva och att samtalet vid måltiden är viktigt. Vi sitter ibland länge, säger hon. Britta talar om måltiden i termer av vi. Hon menar också att arbetslaget har satt samman barn som passar ihop för att måltiden skall fungera.

De tankar pedagogerna här beskriver kan vi se uttryck för i de olika exemplen, vilket tyder på en viss samstämmighet mellan vad de vuxna säger och det de gör. Britta tycks inte främst värdera hur barnen äter och samtalet är viktigt. Barnen ges möjlighet till kontroll. Omsorg blir inte bara en situation utan ett etiskt förhållningssätt. Agneta visar i sitt förhållningssätt att hon uppmärksammar hur barnen gör, att de ibland slarvar och att de behöver korrigeras. Mötet med barnen blir inte framträdande.

Kan det specifika sammanhanget, som måltiden är, medföra att pedagogiken också får en specifik karaktär? På ingen av förskolorna får man en känsla av att de vuxna har ont om tid, i alla fall inte vid den aktuella måltiden. Situationen på Apelsinen utnyttjas främst till en samspelsituation mellan vuxna. Kan det vara så att för pedagogerna på Apelsinen är måltiden en vardaglig situation, där pedagogiken inte heller blir framträdande? Då medger också sammanhanget, och att man har tid, att de vuxna kan ägna sig åt en besvärlig arbetssituation. Det är också flera vuxna vid samma bord på Apelsinen, något som man vet från forskning föder en kommunikation mellan vuxna, vilket också visar sig i den aktuella situationen. Man skulle också kunna uttrycka det så att det indirekt är strukturen som tar vuxnas uppmärksamhet från barnen. Det är ju arbetssituationen pedagogerna talar om! Samtidigt visar de vuxna också en strävan att använda måltiden för att lära barn, även om de inte utnyttjar denna måltid till att skapa ett möte, där omsorgens ömsesidiga dimension blir en aspekt av pedagogiken.

Å andra sidan visar pedagogen på Bananen en annan strategi. För henne tycks situationen inte alls tillåta samspel mellan vuxna. Sammanhanget är också så strukturerat att vuxna har liten möjlighet att samspela, hon är ensam vuxen vid bordet (förutom observatören). Däremot finns det andra barn och vuxna i rummet. I pedagogens strävanden gestaltas en pedagogik där ömsesidighet i omsorg och lärande är framträdande. Den ensamma pedagogen på Bananen blir också helt upptagen och involverad i sina barns värld.

## Lärande

En viktig fråga är om och hur omsorgens pedagogiska aspekt, ett lärande bortom här och nu, tar gestalt i de olika förhållningssätten? Vidgas barnens (känsla av) kompetens? Vilket lärande är möjligt? Barn lär sig naturligtvis något i båda miljöerna, men de lär sig antagligen olika saker. I båda grupperna avser troligen de vuxna att hjälpa barn till ett lärande bortom här och nu. På förskolan Bananen kan man konstatera att pedagogerna ger barn möjlighet till kontroll och överblick, medan man på förskolan Apelsinen ibland överlåter kontrollen till barnen, men försöker återta den då barnen »flippa ur». På Bananen visar man tilltro till barns förmåga: bekräftar att de kan, låter barn avgöra om de är hungriga och låter dem pröva själva. På Apelsinen möter man barn som om de ännu inte är mogna för att klara av saker. Därför är det också i första hand vuxna som innehar eller övertar initiativet då man anser det nödvändigt för barns lärande.

På Apelsinen skall barn lära sig bordskick och följa instruktioner. Budskapet till barnen är också att de inte riktigt har kompetens att själva ta initiativ och klara av saker. Samtidigt tar barnen sig rättigheter, även om dessa inte är helt »legala». Kanske lär sig barnen också att utnyttja situationer då de kan ta egna initiativ utan att hejdas av vuxna. Kanske erfar de en frihet att själva agera utan den vuxnes bekräftande. Vi kan också tänka oss att barnens omsorg om varandra kan utmanas i deras samspel. Samtidigt finns också möjligheten att barn sinsemellan utvecklar strategier där omsorg knappast ryms.

På Bananen blir barnen explicit bekräftade i sina erfarenheter. De har en frihet att agera som är sanktionerad av den vuxna. Ett gemensamt samspel där

varje persons bidrag och initiativ också kan vara ett viktigt lärande i denna grupp. På Bananen tycks barn få en erfarenhet av att vara kompetenta och värda att lyssna på, det vill säga de är respekterade som barn med rättigheter. Även detta är en viktig komponent i såväl omsorg som lärande.

### Omsorg och lärande – möta barns livsvärld

Vi inledde denna diskussion med antagandet att då pedagogisk verksamhet saknar en dimension av omsorg, kommer denna inte att möta och involvera hela barnets person med dess tänkande, sinnlighet och kroppslighet (jfr Merleau-Ponty 1962). Vi menar att ovanstående analys antyder detta. Samtidigt pekar vår analys även på att aspekter av omsorg inte behöver saknas i de vuxnas pedagogik. Däremot blir det nödvändigt att också fråga sig vilken form av omsorg man ger uttryck för, vem den riktas mot och vilket lärande som är möjligt. Vi menar att utgångspunkten i teorin om livsvärlden, i omsorgsbegreppet så som det definierats här, liksom i en analys av dialogen kan bidra till en förståelse av omsorgens relation till lärande och dess centrala aspekt av pedagogiken.

Det intryck vi får av observationerna är att pedagogen på förskolan Bananen agerar med utgångspunkt i barnets perspektiv, möter och bekräftar barn sinnligt, känslomässigt och tankemässigt (jfr Merleau-Ponty 1962, Noddings 1993, Gilligan & Wiggins 1988, Hundeide 2000). För denna pedagog tycks omsorg och lärande vara integrerat till en helhet. Omsorgen blir en del av pedagogiken. När det gäller förskolan Apelsinens pedagoger är strävan att möta barnens livsvärld och att bekräfta barnens strävanden och upplevelser inte lika framträdande. Pedagogernas engagemang är helt enkelt riktat åt ett annat håll. Omsorg, i den bemärkelse vi har talat om, blir inte synlig i pedagogiken. Oavsett om det är en tillfällig händelse eller inte, kan vi se att vuxna skapar olika förutsättningar för barns lärande och förståelse för sig själva som individer. En fråga vi har återkommit till är att de vuxnas pedagogiska strävan skiljer sig, liksom deras riktadhet och närvaro i barns livsvärld. Kanske är en springande punkt i denna skillnad vuxnas närvaro (i vid bemärkelse) i barns livsvärld, något som vi tidigare påpekat är viktigt för såväl omsorg som lärande. Frågan är om man kan bedriva pedagogisk verksamhet utan att människor möts i sina världar. Möten mellan barns livsvärldar är naturligtvis inte heller oviktigt i sammanhanget.

Tillbaka till frågan om omsorg är en integrerad dimension av den pedagogiska verksamheten. Vi menar att detta inte är självklart. För att ett fruktbart möte mellan omsorg och pedagogik skall ske, krävs att pedagoger analyserar vad omsorg är (eller kan vara) och vilket fäste omsorgen har i pedagogiken. Vi menar att en oreflekterad syn på omsorg och lärande kan medföra att dessa betraktas som dikotomier eller att omsorgens betydelse i pedagogiken undervärderas. Det handlar om att se omsorg och lärande som sammanvävda aspekter i det pedagogiska arbetet med barn. Som professionell pedagog bör man, som vi ser det, både kunna utnyttja traditionella omsorgssituationer pedagogiskt och använda sig av den omsorginriktade aspekten i allt lärande, det vill säga i förhållningssättet till barn i stort.

## NOTER

Denna artikel har tagits fram inom ramarna för projektet »Små barns erfarenheter och pedagogers förhållningssätt», finansierat av Skolverket. Huvudförfattare är Eva Johansson.

1. Med pedagogik avses här teorier och strategier för att åstadkomma lärande.
2. I åldrarna tre år och yngre.
3. Vi använder i vår undersökning ordet pedagoger för de vuxna i arbetslagen oavsett om de är förskollärare eller barnskötare. I denna undersökning är inte syftet att relatera förhållningssätt och strategier till de olika yrkesgrupperna.
4. Namnen är fingerade.
5. Barnens åldrar anges inom parentes. Första siffran står för år och påföljande för månader.
6. Kajsa är kokerska.

## LITTERATUR

- Bengtsson, J. 1993: *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. 1998: *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Berndtsson, I. 2001: *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synsättnings eller blindhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carlsson, N. 1999: Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. Några vuxendyslektikers och lärares svårigheter att mötas. I J. Bengtsson (red): *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. 1999: »Hur tänker du då?» *Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 130). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Combes, J. 1993: France. I M. Cochran (red): *International handbook of child care policies and programs*. London: Greenwood Press.
- Englund, T. 1986: *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions with special reference to citizenship education*. (Uppsala Studies in Education 25) Acta Universitatis Upsaliensis.
- Familjstödsutredningen (1978). *Daghem för små barn. Diskussionspromemoria*. Stockholm: Liber.
- Friberg, F. 1999: Patienten som vill veta och förstå. Ett försök att livsvärldsanknyta aspekter av patientundervisning. I J. Bengtsson (red): *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilligan, C. 1993: *Med kvinnors röst*. Stockholm: Prisma.
- Gilligan, C. & Wiggins, G. 1988: The origins of morality in early childhood relationships. I C. Gilligan, J.V. Ward & J. McLean Taylor (red): *Mapping the moral domain. A contribution of women's thinking to psychological theory and education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Heidegger, M. 1981: *Varat och tiden*. Lund: Doxa.
- Hundeide, K. 2000: *Det nye International Child Development Programmet (ICDP)*. Oslo: Oslo Universitet, Institutet for Psykologi. (manuskript)
- Husserl, E. 1989: *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Johansson, E. & Jansson, A. 1999: *Delrapport 1: Projektet Små barns erfarenheter och pedagogers förhållningssätt. Ledning och pedagoger – perspektiv på arbete, mål och läroplan*. (Skolverket: Regeringsuppdrag Dnr 99:2713). Göteborg:

- Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. (manuskript)
- Johansson, E. & Jansson, A. 2001: *Små barns erfarenheter och pedagogers förhållningssätt. Pedagoger och barn – möten, samspel och lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. (manuskript)
- Johansson, E. 1999a: Etik med små barns ögon. I J. Bengtsson (red): *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. 1999b: *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 141) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J-E. 1994: *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Merleau-Ponty, M. 1962: *Phenomenology of perception*. New York: Routledge.
- Månsson, A. 2000. *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. (Studia Psychologia et Paedagogica, 147) Malmö: Malmö högskola, Institutionen för pedagogik.
- Noddings, N. 1993: Caring. A feminist perspective. I K.A. Strike & P.L. Ternasky (red): *Ethics for professionals in education perspectives for preparation and practice*. New York: Teachers College Press.
- Pedagogiskt uppslagsverk, 1996: Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Palmérus, K., Pramling, I. & Lindahl, M. 1991: *Daghem för små barn. En utvecklingsstudie av personalens pedagogiska och psykologiska kunnande*. (Rapport nr 8) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen.
- Schutz, A. 1972: *The phenomenology of the social world*. Illinois: Northwestern University Press.
- Skolverket, 1998: *Jord för växande. Särtryck ur växa i lärande och att erövra omvärlden*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen, 1987:3: *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1972:26. *Förskolan. Del 1. Betänkande utgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet, 1998: *Läroplan för förskolan. Lpfö-98*. Stockholm: Fritzes.
- Öhlén, J. 2000: *Att vara i en fristad. Berättelser om lindrat lidande inom palliativ vård*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för vårdpedagogik.