

Det önskvärda barnet

*Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar
mellan lärare och barn i förskolan*

Det önskvärda barnet

*Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar
mellan lärare och barn i förskolan*

Anette Emilson

Abstract

The aim of this research is to acquire knowledge about fostering young children, as expressed in everyday interactions between teachers and children in Swedish preschools. The three empirical studies in this doctoral thesis investigated partly specific democratic values such as participation and influence and partly the values that teachers explicitly or implicitly encourage and how these values are communicated to children. The thesis takes a critical approach in order to also acquire knowledge about important fostering aspects that can move hierarchal power structures towards a fostering of values characterized by intersubjectivity. In order to understand the interactions, the concepts of communicative and strategic action (Habermas, 1984) are used, as well as strong and weak classification and framing (Bernstein, 2000). Preschool fostering is also analyzed from a double perspective, with a starting-point in Habermas' (1984, 1995a) concepts of the system and the life-world. The fieldwork took place with three different groups of toddlers in Swedish preschools. Forty-six children (aged 1 to 3 years) participated, as well as their ten teachers. The data consisted of videotaped observations of teacher and child interactions. The first study investigated how a toddler's participation can be understood in two kinds of educational activities where the degree of teacher control differs. The results showed how strong classification and framing risk restricting children's participation and how a weak classification and framing can promote children's opportunities to participate on their own terms. Important issues for children's participation were found to be a participant teacher who creates meaningful contexts, where teacher control is about being emotionally present, supportive and responsive. The purpose of the second study was to investigate how very young children can exert an influence in circle-time situations in relation to teacher control. The results showed that the children do, in fact, make choices, mostly based on several fixed alternatives, and that they do take the initiative, sometimes to express an opinion or a right, sometimes to express what they want to do in circle time. It was also found that the influence young children are able to exert varies with the control the teacher exercises. It is evident that strong teacher control is maintained in different ways and that strong control does not necessarily limit children's influence; it depends on the nature of the control. Children's influence increases when the teacher's control over the what and how aspects of communications is weak, and is characterized by closeness to the child's life-world and a communicative approach. The third study examined the values that

teachers explicitly or implicitly encourage and how these values are communicated to children. The analyses resulted in ten specific values embedded in value dimensions of discipline, caring and democracy. These, in turn, can be divided into different social orientations – both collective and individualistic. The values are communicated differently and the *what* aspect of the communication (the value) is interrelated with the *how* aspect of the communication; how teachers communicate influences and sometimes changes the communicated value. In order to change power structures in teacher and child interactions, three aspects of importance have been identified: teachers' closeness to the child's perspective, their emotional presence and playfulness. Theoretically, the aspects are within the framework of communicative action and contribute to the understanding of what the theory might mean in communication with the youngest children in the educational system.

Publikationslista

- Artikel I Emilson, A. & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and Teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 219-238.
- Artikel II Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38.
- Artikel III Emilson, A. & Johansson, E. (under tryckning). The Desirable Toddler in Preschool – Values Communicated in Teacher and Child Interactions. I D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Red.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. New York: Routledge.

Innehåll

Förord

1	Introduktion	15
1.1	Syfte.....	17
2	Bakgrund	19
2.1	Fostran och socialisation	19
2.2	Fostran och intersubjektivitet	21
2.3	Fostran och lärande.....	23
2.4	Förskolefostran – ett samhälleligt intresse	25
2.4.1	Förskolefostran med blick i backspegeln	25
2.4.2	Rådande samhälleliga intentioner – ett uppdrag i och om demokrati	27
2.5	Förskolefostran som kunskapsobjekt.....	31
2.5.1	Fostran till social ordning.....	32
2.5.2	Fostran till omsorg om andra.....	34
2.5.3	Fostran till demokrati.....	36
3	Teoretiskt ramverk – Fostran som kommunikation.....	43
3.1	Lärarkontroll, klassifikation och inramning	43
3.2	Kommunikativt handlande	45
3.3	Fostran ur ett dubbelt perspektiv	49
4	Metodologi, design och metod.....	55
4.1	En tolkande kritisk ansats	55
4.2	Videoobservation av kommunikationshandlingar	57
4.2.1	Några etiska aspekter.....	58
4.3	Val av undersökningsgrupper	60
4.4	Datakonstruktion, tolkning och analysförfarande	62
4.4.1	Artikel I – Children’s participation and teacher control.....	66
4.4.2	Artikel II – Young children’s influence in a preschool context	68
4.4.3	Artikel III – The Desirable Toddler in Preschool –Values Communicated in Teacher and Child Interactions.....	68
4.5	Dataredovisning.....	69
4.6	Tolkningarnas trovärdighet.....	70
4.6.1	Hantverksskicklighet	70
4.6.2	Kommunikativ validitet.....	71
4.6.3	Pragmatisk validitet	72
5	Sammanfattning av avhandlingens tre artiklar	75
5.1	Artikel I – Children’s participation and teacher control.....	75
5.2	Artikel II – Young children’s influence in a preschool context	77

5.3 Artikel III – The Desirable Toddler in Preschool –Values Communicated in Teacher and Child Interactions.....	80
6 Diskussion.....	85
6.1 Väsentliga aspekter i intersubjektiv fostran.....	85
6.1.1 Närmande av barnets perspektiv.....	86
6.1.2 Emotionell närvaro	89
6.1.3 Lekfullhet.....	91
6.2 Spänningsfältet mellan makt och intersubjektivitet.....	94
6.2.1 Asymmetri kontra symmetri.....	95
6.2.2 Kontroll kontra frihet.....	99
6.3 Förskolefostran ur ett system- och livsvärldsperspektiv	104
6.4 Avhandlingens vetenskapliga värde	108
6.5 Fortsatt forskning.....	110
7 Summary.....	113
7.1 Study I – Children’s participation and teacher control.....	115
7.2 Study II – Young children’s influence in a preschool context	116
7.3 Study III – The Desirable Toddler in Preschool –Values Communicated in Teacher and Child Interactions.....	118
7.4 Discussion.....	120
Referenser	123

Artikel I – III

Figurförteckning

1. Handlingstyper enligt Habermas.....	46
2. Avhandlingsdesign.....	63
3. Kommunicerade värden.....	81

Förord

Innan jag helt sätter punkt vill jag särskilt uppmärksamma några av alla de personer som på olika sätt har varit betydelsefulla för mig i arbetet med denna avhandling.

Ett ovärderligt stöd under hela arbetsprocessen har jag funnit hos mina handledare Ingrid Pramling Samuelsson, Eva Johansson och Anne-Mari Folkesson, som med stor kompetens, engagemang och skicklighet på olika sätt har fört detta arbete framåt. Ingrid, du har med din enorma kunskap om det förskolepedagogiska fältet fått mig att se helheter och dra upp avhandlingens stora drag, liksom hjälpt mig hålla blicken riktad mot det praktisknära när det funnits tendenser att dra åt andra håll. Tack för allt ditt stöd och din uppmuntran! Eva, inget har undgått din kritiska och konstruktiva blick! Jag är oändligt tacksam för alla lärorika och intressanta diskussioner då vi i timmar dryftat stort som smått. Tack för att du har fått mig att ta en vända till när jag har trott att jag inte förmått mer! Det har också varit en ynnest att få skriva en artikel ihop med dig. Tack för allt gott samarbete som har gett så mycket mer än det som hör avhandlingsarbetet till! Anne-Mari, du blev officiellt min ”lokala” handledare sent i avhandlingsprocessen men i praktiken har du funnits med hela tiden, inte minst genom den artikel vi skrev tillsammans. Det var en fantastiskt rolig och lärorik tid. Jag är dig evigt tacksam för ditt aldrig sinande intresse och engagemang, och för att du alltid har tagit på dig rollen som min mest kritiske vän!

Andra personer som bistått med oerhört värdefulla synpunkter under avhandlingsarbetets olika skeden är Ference Marton, Lena Fritzén samt Birgitta Qvarsell. Det har varit ett stort privilegium att få sitt manus granskat av så skickliga forskare. Ference, tack för att du så generöst delgav mig *ditt perspektiv* och varsamt ifrågasatte och problematiserade de antaganden som låg till grund för avhandlingsprojektet vid mitt planeringsseminarium. Lena, tack för din grundliga och konstruktiva läsning, framför allt när det gäller de teoretiska delarna, när jag hade kommit drygt halvvägs in i detta arbete. Birgitta, stort tack för att du så nogsamt och intresserat tog dig an manuset i dess slutskede. Dina synpunkter vid slutseminariet var oerhört värdefulla för slutbordandet av denna avhandling! Därutöver har texter under processens gång manglats på ett antal arbetande seminarier där många av mina kollegor engagerat har läst och kommit med kreativa synpunkter. Tack till er i Ceciliagruppen, och till alla som aktivt har deltagit i de

utbildningsvetenskapliga doktorandseminarierna under konstruktiv ledning av Berit Askling.

Efter många år som *nomaddoktorand* finns det också några personer, i motsvarande sits, som bidragit till att göra denna tid oförglömlig, nämligen Lisa Frank, Lotta Bjervås och Marianne Holm Djurfeldt. Tack för den period då vi delade på nästan allt, utom möjligtvis tandborste! Jag vill också rikta ett särskilt tack till övriga BBK-are: Helena Ackesjö, Marianne Dahl och Maria Magnusson. Tack för att ni har läst och kommit med synpunkter liksom varit ett stöd längs vägen. Lena Swalander, ett varmt tack riktas till dig, inte bara för att du varit en god diskussionspartner när det gällt avhandlingen, utan främst för att du finns och för att du under denna tid har sett till att jag fått min dagliga dos av koffein och vardagligt småprat. Tom Gagner har bistått med teknisk support. Tusen tack för alla akuta uttryckningar du har fått göra för min skull! Donna Berthelsen, thank you very much for all help with the English language! I really appreciate everything you have done for me. Stort tack även till Lisbeth Söderberg som på ett utomordentligt sätt har hjälpt till med lay out. Jag vill också passa på att uppmärksamma Barbro Morsing Berglund vars tilltro och uppmuntran ledde in mig på tanken att skriva en avhandling. Barbro, för det är jag dig evigt tacksam!

Detta arbete hade dock inte kunnat komma till stånd utan de medverkande förskolorna. Tusen tack alla lärare och barn (med föräldrar) för att ni så generöst tillät mig videofilma samspelet er emellan! Stort tack även till Högskolan i Kalmar och NLU som har finansierat detta projekt och därmed gjort mitt mål att disputerat möjligt.

Sist men inte minst går mina tankar till min familj som under hela denna tid varit ett ofantligt stöd och en källa till glädje och trygghet i tillvaron. Tack Emil för att du har orkat intressera dig och samtidigt stått ut när jag har varit i min bubbla. Tack Frida, Liza och Kajsa för att ni har tvingat mig ut ur bubblan och påmint mig om livets väsentligheter, om att ett friskispass gör susen, om att det fortfarande är gott med nybakade bullar ibland och om att fredagsmys inte innefattar en dator i knäet! Älskar er innerligt!

Härmed tillägnas avhandlingen Frida, Liza och Kajsa.

Kalmar, i september 2008

Anette Emilson

1 Introduktion

De värden och normer som lärare¹ i förskolan medvetet eller omedvetet kommunicerar till barnen när de interagerar med dem, kan antas säga något om förskolefostran och om vilka barn förskolan bidrar till att konstituera. Detta antagande ligger till grund för föreliggande avhandling, som innefattar tre empiriska studier av små barns fostran i förskolan. Uppmärksamheten i dessa tre studier har riktats mot fostran som både innehåll och form, uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn. Att vinna kunskap om fostran via kommunikationshandlingar markerar att fostran i denna avhandling ses som språkligt konstruerad i samspel med andra. Det innebär att fostrans innehållsdimension, i form av värden och normer, ska förstås som något som erfars tillsammans med andra, något som uttrycks och förhandlas om som antingen positivt eller negativt, bra eller dåligt i mötet med andra människor. Dock bör det poängteras att språkligt burna värden och normer inte enbart kommuniceras i möten mellan vuxna och barn utan även barn emellan, vilket betyder att barn också fostrar varandra. Föreliggande avhandling har emellertid avgränsats till att enbart studera fostran uttryckt i kommunikationshandlingar mellan lärare och barn.

För att förstå de kommunikationshandlingar som det empiriska materialet består av har begrepp från framför allt Jürgen Habermas (1984) och Basil Bernsteins (2000) teorier använts. Att förankra en avhandling om förskolefostran i Habermas teori om den sociala verkligheten är att betrakta som ovanligt, och kanske också utmanande, varför det längre fram kommer att föras en kritisk diskussion om teorins bärighet i sammanhanget. Ett avgörande skäl till att ändå välja en dylik teorigrund är de grundläggande antaganden som inte, vetenskapligt sett, går att belägga, utan som istället hänvisar till tron på, i detta fall, kommunikationens kraft för individens integrering och delaktighet i samhället. Det medför att det som fokuseras i avhandlingen snarare är interaktion människor emellan än individuella subjekt. Vidare möjliggör utgångspunkten i Habermas teoribildning (1984, 1995a) en analys av förskolefostran utifrån ett dubbelt perspektiv genom användande av begreppen system och livsvärld, som i sin tur

¹ I föreliggande avhandling benämns samtliga vuxna som arbetar i barngrupp i förskolan för lärare.

relaterar till kommunikationsformerna strategiskt och kommunikativt handlande. Det som framträder i kommunikationshandlingarna har således dels tolkats utifrån ett livsvärldsperspektiv, dels utifrån ett systemperspektiv. Poängen med att analysera ett fenomen ur ett dylikt dubbelt perspektiv är, enligt Lena Fritzén (1998), att det då uppstår ett spänningsfält mellan det livsvärlds- och systemmässiga, vars synliggörande kan bli något för människor att förhålla sig till och argumentera kring. Genom att studera kommunikationshandlingar mellan lärare och barn ur ett dubbelt perspektiv är avsikten i denna avhandling att vinna kunskap om väsentliga fostransaspekter som kan rubba hierarkiska maktstrukturer, och därigenom bidra till att skapa ny förståelse av betingelser för förskolefostran, liksom att föra en kritisk diskussion beträffande eviga frågor rörande fostran som både innehåll och form. Då det tidigt i analysarbetet av kommunikationshandlingarna också framträdde tydliga maktstrukturer mellan lärarna och barnen behövdes ytterligare begrepp för att kunna tolka och förstå dessa. Därför har även Bernsteins (2000) begrepp stark respektive svag klassifikation och inramning använts. Dessa begrepp har brukats som ett komplement till de begrepp som hämtats från Habermas kommunikativa handlingsteori, som inte i första hand fokuserar maktens betydelse. Med hjälp av Bernsteins begrepp blev det således möjligt att analysera kommunikation utifrån makt och kontroll mer explicit. Teoretiskt kan resultaten vara överförbara till många olika pedagogiska sammanhang men föreliggande avhandlings giltighet avser specifikt förskolans kontext.

Att börja i dagens förskola innebär att ta ett första kliv in i utbildningssystemet och därmed också bli en del av samhällets offentliga socialisation. Genom inträdet i förskolan kan staten, dvs. systemet, förvänta att barnet möter en fostran som genomsyras av de fastställda samhälleliga intentionerna, som är att finna som pedagogiska mål och visioner i läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998). Denna officiella fostran har således en normativ riktning som pekar ut med vad, liksom hur, barnet ska påverkas i sina attityder, åsikter och tankar så att hon/han utvecklar de medborgerliga förmågor som för närvarande betraktas som önskvärda i det svenska samhället. Rådande pedagogiska mål och visioner, har en uttalad riktning mot att fostra barn i, och om, demokrati (Utbildningsdepartementet, 1998). Det normativa innehållet är dock tämligen öppet (Fjellström, 2004), varför läroplanen lämnar ett tolkningsutrymme för varje förskola, arbetslag och enskild lärare att hantera. I och med det rymmer fostran i en institutionaliserad kontext som förskolan inte bara en offentlig dimension utan också en personlig, dvs. lärares

(samt föräldrars och barns) personliga normer och värderingar, vilka i vårt värdepluralistiska samhälle inte med självklarhet sammanfaller med rådande politiska styrdokument. Pedagogisk praktik omfattas därför alltid av spänningen mellan personliga och offentliga krav och behov, där en avgörande fråga är hur interaktionen mellan människor med olika intressen och preferenser skall formas (Boman, 2002). Det är med andra ord på intet sätt självklart *vilka* värden och normer som ska kommuniceras till barn, och inte heller *hur* dessa värden ska kommuniceras, då det som betraktas som socialt önskvärt skiljer sig åt mellan individer, kulturer, tid och plats. Officiell förskolefostran, så som denna är formulerad i auktoritativa texter, har tidigare studerats av t.ex. Kenneth Hultqvist (1990) och Ann-Kristin Göhl-Muigai (2004), som båda har visat, utifrån olika utgångspunkter, på en förändrad syn på barn och fostran över tid. Föreliggande avhandling syftar dock inte till att vinna kunskap om förskolefostran utifrån officiella konstruktioner, utan i fokus för avhandlingens studier står snarare förskolan som pedagogisk praktik.² Fostran har i dessa studier utforskats i samspelet mellan lärare och barn; ett samspel som således innefattar både en offentlig och en personlig dimension. Det är därför av intresse att studera fostran som både form och innehåll – inte bara teoretiskt utan också empiriskt, det vill säga utifrån hur kunskaper, erfarenheter och traditioner beträffande barns fostran kommer till uttryck och kan förstås via kommunikationshandlingar, då dessa kan tänkas få konsekvenser för vilka barn förskolan bidrar till att konstituera. Med utgångspunkt i de empiriska studierna, som säger något om hur och till vad barn fostras i förskolan, är avsikten i föreliggande avhandling att ytterligare granska de centrala begrepp som också ligger till grund för studierna. Skälet till detta är att vidare kunna synliggöra och diskutera de fostransaspekter som skulle kunna rubba hierarkiska maktstrukturer mellan fostrare och den som fostras till förmån för en fostran karakteriserad av intersubjektivitet.

1.1 Syfte

Avhandlingens övergripande syfte är att vinna kunskap om fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.

² Begreppet pedagogisk praktik ska förstås som ”en helhet av sociala relationer inom vilka människor utvecklar kunnande och skapar mening i personliga, samhälleliga och kulturella angelägenheter” (Fritzell, 2003, s 13).

Uppmärksamheten riktas dels mot *hur* värden kommuniceras, dels mot *vilka* värden som framträder som eftersträvansvärda i dessa kommunikationshandlingar. Avhandlingen har en i grunden kritisk ansats och avser också att vinna kunskap om aspekter i fostransprocessen som kan rubba hierarkiska maktstrukturer och därigenom bidra till en fostran karaktäriserad av intersubjektivitet, vilket här innebär att fostraren (läraren) och den som fostras (barnet) kan mötas i kommunikation och samförstånd där det blir möjligt för de inblandade att dela en verklighet (se kap. 2.2). För att få syn på sådana aspekter kan det också vara värdefullt att synliggöra det som kan tänkas hindra en intersubjektiv fostran från att komma till stånd, varför uppmärksamheten riktas mot såväl möjligheter som hinder. Avhandlingen innefattar tre studier vars specifika syften och frågeställningar presenteras nedan. En redogörelse för hur de olika studierna har tillkommit och relaterar till varandra är att finna i avhandlingens metodkapitel (kap. 4.4.1-4.4.3).

I den första studien är syftet avgränsat till att vinna kunskap om ett specifikt värde i institutionaliserad fostran, nämligen *delaktighet*, med fokus på hur detta värde kommer till uttryck i kommunikationshandlingar mellan lärare och barn. Följande frågeställning ligger till grund för undersökningen: Hur kan små barns delaktighet förstås utifrån två olika aktiviteter i förskolan där lärarkontrollen skiljer sig åt?

Avhandlingens andra studie syftar till att vinna kunskap om ytterligare ett specifikt värde i förskolefostran, närmare bestämt barns *inflytande* relaterat till lärarkontroll i samlingssituationer. Studien fokuserar följande frågeställningar: Vilka möjligheter har barnen att göra egna val? Vilka möjligheter har barnen att ta egna initiativ? Hur framträder lärarkontrollen? Hur framträder fasta strukturer som regler och rutiner?

Till skillnad från ovan nämnda studier, där blicken medvetet riktats mot två specifika värden, är syftet i den tredje studien att vinna kunskap om *förskolefostran som både innehåll och form* uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn. Studien söker svar på följande frågeställningar: Vilka värden framträder som eftersträvansvärda i förskolefostran? Hur kommuniceras dessa värden i interaktioner mellan lärare och barn?

2 Bakgrund

Ett av avhandlingens mest centrala begrepp är fostran vilket föranleder en problematisering i avsikt att fördjupa förståelsen för, men också klargöra, de antaganden som ligger bakom begreppet. För att synliggöra dessa antaganden diskuteras fostran inledningsvis i relation till närliggande begrepp som socialisation och lärande, men också utifrån möjligheten, och till viss del konsekvenserna av, att tillskriva fostran en intersubjektiv innebörd. En teoretisk utgångspunkt, som också grundats empiriskt genom avhandlingens tre studier, är just att när fostran karaktäriseras av intersubjektivitet blir det möjligt att rubba maktstrukturer mellan lärare och barn så att makten fördelas jämnare mellan de båda parterna, vilket är av specifikt intresse för föreliggande avhandling. Då fostran har studerats i ett specifikt pedagogiskt sammanhang, dvs. i förskolan, innefattar kapitlet också en diskussion som fogar samman fostransbegreppet med just förskolans kontext och det samhälleliga uppdraget så som detta är formulerat i läroplanen och andra utbildningspolitiska dokument. Avsikten är att därigenom kasta ljus över något av det som är att betrakta som förskolefostrans systemmässiga förankring, vilket ligger i den kritiska granskningens intresse. Avslutningsvis presenteras den tidigare forskning som varit relevant för avhandlingens tre studier. Först introduceras forskning av förskolefostran i stort, följt av särskilt riktat fokus mot de demokratiska värdena delaktighet och inflytande då dessa ligger till grund för två av avhandlingens tre studier.

2.1 Fostran och socialisation

Inte sällan uttrycks begreppen fostran och socialisation i ett och samma andetag som varande liktydiga, eller åtminstone så väl sammanflätade att de svårligen låter sig säras på. I föreliggande avhandling ses fostran som en del i socialisationsprocessen och förstås på så vis som en mer avgränsad företeelse. Därmed blir socialisationsbegreppet av övergripande karaktär vars grundläggande antaganden dock får konsekvenser för förståelsen av fostran, varför också socialisationsbegreppet i någon mån behöver diskuteras.

De innebörder som läggs i begreppet socialisation kan kopplas till grundläggande föreställningar om individ och samhälle, varför ett individorienterat närmande kontra ett samhällsorienterat kan tänkas få konsekvenser för förståelsen av vad socialisation är. I föreliggande avhandling ligger en samhällsorientering till grund för närmandet av socialisationsbegreppet vilket här, till skillnad från en individorientering, betyder en fokusering på relationen mellan människa, samhälle och kultur (Habermas, 1995a). Dock bör det påpekas att en samhällsorientering inte innebär en enhetlig syn på socialisation utan relationen mellan människa, samhälle och kultur är att betrakta som problematisk både teoretiskt och empiriskt sett, vilket enligt Asle Høgmo (1992) har lett till en utveckling av olika förståelsegrunder. Gemensamt är emellertid synen på socialisation som en dialektisk process mellan individen och samhället där individen, genom interaktion med sin omvärld, både påverkar och påverkas. Det är en dylik dialektisk förståelse av socialisation som utgör basen för denna avhandling. I den ligger att socialisation är att betrakta som både en social och en individuell process som dels hänvisar till individers inväxande i samhället, dels till skapandet av jaguppfattning. Betoningen ligger på processen, en process som drivs av samhällseliga krav på individers anpassning men också av enskilda personers krav, eller snarare behov av, att kunna fungera och hantera sin omvärld (Wernersson, 1992). Denna betoning signalerar att socialisation inte kan göra den som socialiseras till en passiv mottagare i enlighet med Knud Illeris (2000) antagande att socialisationsprocessen aldrig kan vara en problemfri överföring av samhällseliga förhållanden till den enskilde individen. Processen innefattar alltid både utveckling och begränsningar eller hinder. Således är individen att betrakta som aktivt deltagande i socialisationsprocessen. Det innebär att människan redan från början ses som en social varelse som föds in i en värld som är relationell till karaktären, vilket Dion Sommer (2005) beskriver i termer av barns *agens*³ och banden *mellan* människor när det handlar om såväl socialisation som fostran och lärande. Genom att relatera socialisation till banden mellan människor gör Sommer tydligt att barns *agens* inte är detsamma som att barn är kompetenta nog att socialisera sig själva utan snarare att barnet är ”aktivt och involverat i att skapa sig självt och sin värld” (a.a., s 56) i samspel med andra. Det är utifrån en dylik syn på

³ Agens är det begrepp som Sommer använder för att beskriva synen på människans ”aktiva inverkan på sin egen utvecklings- och socialisationsprocess och hennes motivation för att utforska och lära sig nya saker” (2005, s 54). Med referens till bl.a. Bruner menar Sommer att *agens* bygger på idén om att människan redan från födseln är en intentionell varelse. Därigenom skiljer sig *agens*begreppet från närliggande begrepp som *aktivitet*, *aktiv inverkan* på och *motivation* enligt Sommer, varför jag i detta sammanhang har valt att tala i termer av *agens* även om det på svenska kan förefalla något främmande.

barns agens och socialisationens relationella karaktär som avhandlingen har tagit form. Möjligheterna för barns agens är således att finna i banden mellan människor, eller annorlunda uttryckt i vår tillgång till intersubjektivitet. Som nämndes inledningsvis har det i avhandlingens tre studier framkommit att när fostran tar sig intersubjektiva uttryck så tycks också maktstrukturer mellan lärare och barn rubbas. För att senare kunna diskutera vad detta mer konkret kan tänkas innebära med utgångspunkt i studiernas resultat behöver först begreppets teoretiska innebörder klargöras.

2.2 Fostran och intersubjektivitet

Att se individen som en varelse som konstituerar sig själv genom självreflektion har, enligt Michael Uljens (2001), utmanats av flera tänkare som till exempel Mead, Arendt, Habermas, Merleau-Ponty och Levinas just genom begreppet intersubjektivitet. Dock används detta begrepp inte entydigt, men den intersubjektiva traditionen tycks emellertid ha det gemensamt att betoningen ligger på relationen mellan två eller flera subjekt. Det är i relation med andra som individens subjektivitet blir till, i en gemensamt språkligt konstituerad värld, vilket också utgör en grundläggande tanke i denna avhandling.

Intersubjektivitet handlar i enlighet med Habermas (1995a) kommunikativa handlingsteori om samförståndsprocesser. Det innebär att den kommunikativa situation, som det intersubjektiva bottnar i, utgår ifrån tron på att människor både strävar efter och har möjlighet att förstå varandras handlingar. Kopplat till kommunikationen mellan lärare och små barn i förskolan är detta antagande inte självklart utan i allra högsta grad avhängigt rådande barnsyn. Ses barnet som en i grunden social och kommunicerande människa med förmåga att känna in och förstå andra blir denna förutsättning inte särskilt märklig till skillnad från om barnet betraktas som oförmöget att förnimma andra människors upplevelsevärldar (Sommer, 2005). Genom begreppet intersubjektivitet framhålls och betonas ett ömsesidigt perspektivtagande som skapar något *mellan* individer. Strävan efter att förstå andra människor har, enligt Habermas, som mål att nå samförstånd som mynnar ut i intersubjektiv gemenskap innefattande ”ömsesidig förståelse, gemensamt vetande, ömsesidigt förtroende och inbördes överensstämmelse” (Habermas, 1995a, s 145). En viktig poäng i sammanhanget är att Habermas framskrivning av samförstånd inte, enligt Fritzén (2003), ska förväxlas med

konsensusperspektiv fritt från konflikter och kritik. Tvärtom, menar Fritzén, är mångfald och kritiskt tänkande själva förutsättningen för bland annat barns fostran och socialisation.

Habermas (1995a) beskriver också det intersubjektiva mötet mellan människor som präglad av symmetri, vilket innebär att det råder ett jämlikhetsförhållande i mötet och i dialogen (se kap. 3.2). Den kritiska frågan är då huruvida det är möjligt att tala i termer av symmetri när det gäller interaktion mellan lärare och barn. Lena Carlsson (2001), som har tolkat Habermas symmetribegrepp i relation till pedagogisk praktik, menar att symmetri i dylika pedagogiska sammanhang inte kan betyda att de som möts besitter lika stor kunskap och erfarenhet, utan symmetri måste snarare förstås som att läraren, i kraft av sin professionalitet i mötet med barnet, kan visa att relationen vilar på en grund av alla människors lika värde. A priori ligger en dylik innebörd till grund för hur symmetribegreppet använts och till viss del också legitimerats i avhandlingen. Emellertid har just anspråket på symmetri empiriskt visat sig vara något problematiskt varför den symmetriska idén kommer ägnas särskild uppmärksamhet i föreliggande avhandlings diskussionskapitel.

Till skillnad från Habermas, som inte skriver fram sina teoretiska och filosofiska antaganden med specifik utgångspunkt i pedagogisk praktik, har Moira von Wright (2000) problematiserat intersubjektivitetens betydelse för pedagogiskt handlande med utgångspunkt i Meads teori. Hon framhåller att:

Intersubjektiviteten omfattar det som sker i den gemensamma världen, i den väv av relationer i vilka individer med sina enskilda 'subjektiviteter' ingår. Med 'intersubjektivitet' avses alltså koordineringen av subjektiviteterna, dock så att intersubjektiviteten som fenomen inte kan reduceras till enskilda subjektiviteter. Intersubjektivitet omfattar ett samförstånd i en samtidighet, dvs. att deltagarna i en interaktionssituation möts i kommunikation och delar en verklighet som kommer till dem ur detta möte (a.a., s 75).

Som går att utläsa av citatet betyder intersubjektivitet även utifrån denna tolkning ett möte i kommunikation och samförstånd, där det blir möjligt för de inblandade att dela en verklighet. Också von Wright påpekar att samförstånd i sammanhanget inte handlar om total enighet utan alltid omfattar mångfald. Intersubjektiviteten ska alltså snarare förstås som en kommunikativ process av meningsskapande än som ett tillstånd i enighet.

Sammantaget kan sägas att intersubjektivitet i föreliggande avhandling betraktas som en osynlig förutsättning för gemensamt socialt handlande men den markerar också något specifikt. Att förstå fostran utifrån en intersubjektiv

utgångspunkt markerar enligt ovan att fostraren (läraren) och den som fostras (barnet) kan mötas i kommunikation och samförstånd där det kan bli möjligt för de inblandade att dela en verklighet. Fostran kan då bli en kommunikativ process av meningsskapande. Vidare markeras också antagandet att fostransprocessen kan präglas av symmetri, under förutsättning att symmetri förstås som allas lika värde och ömsesidiga nyfikenhet på varandras perspektiv. En dylik intersubjektiv förståelsegrund bryter därmed mot den, enligt Roger Fjellström (2003), vanliga föreställningen att fostran skulle avse ett förhållande mellan en auktoritet och en underlydande. Dock är det inte en gång för alla givet vad ett ord som fostran ska betyda, utan det finns ett visst utrymme för att också tilldela begrepp en önskvärd betydelse i enlighet med Fjellströms resonemang. Hittills har jag lyft fram att fostran i föreliggande avhandling antas utgöra en del i socialisationsprocessen och att det är en poäng att tillskriva fostran en intersubjektiv innebörd om antiauktoritära fostransprocesser är önskvärda. Vidare är fostran och lärande begrepp som hänger intimt samman och utgör varandras förutsättningar. Nedan följer en kort argumentation för att dessa begrepp inte bör särskiljas.

2.3 Fostran och lärande

Det särskiljande som ofta görs mellan fostran och lärande problematiseras av bland andra Fjellström (2003), som menar att denna uppdelning på intet sätt är självklar. Utgångspunkt för resonemanget tas i samhällets uppdrag till förskola och skola, vilket enligt författaren består av två tydligt uttalade huvuduppgifter, nämligen att fostra och att lära. Att fostra avser då barns och ungas värderingar, karaktärer och beteenden, medan att lära avser kunskaper och färdigheter (Fjellström, 2003, Utbildningsdepartementet, 1994; Utbildningsdepartementet, 1998). Vari skillnaden egentligen består är oklar menar författaren, och tar i sin argumentation hjälp av ett antal kriterier som grundas i Israel Schefflers tes om innebörden av att "*lära (ut) / teaching*" (Fjellström, 2003, s 39). Verbet lära är i vårt svenska språkbruk något problematiskt då det både hänvisar till det eleven gör, dvs. lär in, och till det läraren gör, dvs. lär ut. När Fjellström talar om lärande i relation till fostran gör han det med fokus på det läraren gör, dvs. i betydelsen lära ut. De kriterier som avses är: 1) *avsiktskriteriet*, dvs. att lärarens handling uttrycker en avsikt att lära någon något, 2) *rimlighetskriteriet*, dvs. att lärarens strategi är rimlig i förhållande till det lärande som åsyftas samt 3) *rationalitetskriteriet*, dvs. att lärarens handlande har en elementärt

rationell karaktär. Enligt Fjellström bör dessa kriterier även gälla för fostransbegreppet då han menar att såväl fostran som lärande förutsätter en lärare som är mer kompetent än den som ska fostras/läras. Därtill lägger författaren ytterligare två kriterier av vikt i sammanhanget, nämligen: 4) *karaktärskriteriet* varmed menas att fostran har med personlighet eller karaktär att göra samt 5) *det etiska kriteriet* som hänvisar till åstadkommandet av en ideal personlighet eller karaktär. Enligt detta sätt att resonera, när det gäller både fostran och lärande, finns det således ett innehåll för aktörerna att förhålla sig till. Den figuration som framträder utgörs därmed av läraren/fostraren, den som lär/fostras samt ett innehåll. I och med det torde didaktikens grundläggande frågor även vara relevanta då det gäller fostran. Dels handlar det om selektionsfrågan *vad*, dvs. valet av innehåll, dels legitimitetsfrågan *varför* just detta innehåll, men också kommunikationsfrågan *hur*, dvs. hur ett innehåll ska organiseras och kommuniceras för att nå fram till barnen. Utifrån Fjellströms (2004) resonemang tycks såväl fostran som lärande i ett utbildningssammanhang avse en slags påverkan av rationell karaktär. Denna påverkan behöver dock inte ses som en ensidig överföring av värden och normer i enlighet med förmedlingspedagogik och det författaren benämner som auktoritarianism utan min tolkning är att såväl fostran som lärande skulle kunna bedrivas i intersubjektiva processer.

Förskolans uppdrag, så som detta är formulerat i rådande läroplan, framstår dock som dubbelt; att lära och att fostra. Till exempel betonas att de vuxna ska uppmuntra barns vilja och lust att lära samt att genom medveten fostran förmedla och förankra de grundläggande värden vårt samhällsliv vilar på (Utbildningsdepartementet, 1998). Denna dubbelhet problematiseras även av Christer Fritzell (2003), då i termer av kunskap och demokrati. Det finns en risk, menar författaren, att det dubbla uppdraget uppfattas som två aspekter av verksamheten och att diskussionen lätt hamnar i "ett ställningskrig mellan fraktioner som anser att nationen behöver antingen en kunskapsskola eller en medborgarskola" (a.a., s 9). Fritzell vill dock göra gällande att demokratiuppdraget inte är en separat aspekt utan istället en konkret kvalitet i allt meningsfullt pedagogiskt arbete. Problematiken är på intet sätt specifikt för vår tid utan diskussionen har tidigare förts av exempelvis Dewey i början av 1900-talet (Dewey, 1997) och Bernstein på 1970-talet (1977, 2000).

Med grund i ovan förda resonemang förefaller det problematiskt, och inte heller önskvärt, att särskilja fostran från lärande i föreliggande avhandling. I detta

sammanhang har därför fostran och lärande förståtts som väl sammanflätade. Den intersubjektiva syn på fostran som tidigare deklarerats torde därför även gälla för lärande, vilket här innebär att ömsesidig kommunikation intar en särskild ställning i båda processerna. Efter denna begreppsliga redogörelse kommer nu fostran att relateras till det sammanhang som knyter till avhandlingen, nämligen förskolan.

2.4 Förskolefostran – ett samhälleligt intresse

Det som sker i kommunikationshandlingar mellan lärare och barn har också antagits ha med samhälleliga villkor att göra. Inledningsvis ges därför en kort historisk tillbakablick beträffande förskolefostran som ett samhälleligt intresse. Därefter dryftas rådande samhälleliga intentioner i termer av det demokratiska fostransuppdraget med särskild riktad uppmärksamhet mot demokratiidealen delaktighet och inflytande då dessa värden specifikt studerats i två av artiklarna.

2.4.1 Förskolefostran med blick i backspeglarna

Förskolefostran är ingen ny företeelse. Ända sedan industrialismens genombrott har barns institutionella fostran och plats i samhället varit föremål för diskussion. Den kan sägas ha sin upprinnelse i den reproduktionskris som följde i industrialismens spår beträffande vård, omsorg och fostran (Tallberg Broman, 1991). Krisen ledde till samhälleliga insatser, i syfte att integrera barnen i samhället och förhindra den vanvård som blev följden av att de yngsta barnen lämnades utan tillsyn under tiden som föräldrarna arbetade i fabrikerna. Den stora samhällsomvandlingen förde således med sig att barnens värld separerades från de vuxnas och att det omgivande samhället tog på sig ansvaret för att uppfostra arbetarklassens barn. Barnens avskärmning från vuxenlivet hänger således intimt samman med intresset för institutionaliserad fostran och därmed också för de barnpedagogiska idéer som kom att slå rot. Dylka idéer har studerats av Hultqvist (1990) som poängterar att 1900-talets förskoleprogram ger uttryck för olika bilder av barnet utifrån tre olika diskurser, vilka han benämner en naturromantisk, en socialvetenskaplig samt en barn- och utvecklingspsykologisk diskurs. Genom den naturromantiska diskursen, med rötter i idéer från såväl Rousseau som Fröbel, anfördes en bild av barnet som subjekt för det goda och det gemensammas bästa. Denna bild utgjorde en symbol för den nya tidens ambitioner att bidra till individernas utveckling och forma en mer civiliserad samhällsgemenskap. Hultqvist liknar detta barn vid Messias där bilden

blev till en kristen utopi om frälsning i en översinnlig värld. Det önskvärda barn som då framträdde var en socialiserad jag-individ som internaliserat folkhemmets moraliska principer, normer, värderingar och kunskaper. Ett typiskt drag hos detta officiellt konstruerade barn var enligt Hultqvist att det höjde sig ovanför och bortom 1900-talets rådande ekonomiska, sociala och kulturella realiteter. Därefter gav förändrade samhällsvillkor och nya ideologiska strömningar upphov till den socialvetenskapliga diskurs som bland annat kom att representeras av Alva Myrdal. Den karismatiska bilden ersattes av en bild av barnet som projekt (se Halldén, 1986; Linné, 1996). Barnet frigjordes i och med det från den naturromantiska diskursen och tanken om gemenskapen omvandlades till social ordning (Hultqvist, 1990). Enligt Ingegerd Tallberg Broman (1991, s 170) betonades vid denna tid pedagogisk och psykologisk stimulans framför moral och karaktärsdanning. Den fostrande leken och lekmaterialen ersattes med ”riktig lek” och ”riktiga leksaker”. Barnet skulle inte längre fästas till hem, familj, natur och byggd vilket tidigare framhållits. Under 1930-talet ersattes vidare den sociala ordningen av den barn- och utvecklingspsykologiska diskursen, vilken starkt kom att bidra till en förändrad syn på barnet liksom på fostran och lärande (Hultqvist 1990; Tallberg Broman, 1991). Den grundläggande förståelsen för vad ett barn är har enligt Sommer (1998) förändrats dramatiskt sedan 1990-talet och talar därför i termer av ett paradigmskifte. Han menar att vi har gått från en syn på små barn som bräckliga varelser som måste skyddas och vårdas från allt ont till att se barn som kompetenta att lära sig hantera omgivningen på egen hand. Numera framträder ett barn som tar plats i samhället på sina egna villkor och utifrån sina egna erfarenheter och kompetenser (Johansson & Johansson, 2003). Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence (2002) beskriver det lilla barnet som en medkonstruktör av såväl kunskap som kultur och identitet, där varje barn står fram som unika, kompetenta och individuella subjekt. Genom betoningen på barnet som aktiv medkonstruktör blir inte barnet längre en passiv mottagare för vuxnas fostran.

En konklusion av ovan förda resonemang är således att synen på barns institutionella fostran har förändrats över tid, både vad gäller dess mål och medel. Diskursivt tycks innehållet ha gått från en betoning på religion och moral till en betoning på bildning och autonomi där auktoritär uppfostringsstil har gett vika för mer demokratiska former (se även Orlenius, 2001; Juul & Jensen, 2005). Det förefaller också som att dessa diskursiva förändringar hänger intimt samman med samhälleliga förändringar och intentioner. Förändringen av institutionell fostran kan

också beaktas i relation till vilka barn som denna fostran var, och numer är, ämnad för. Till skillnad från de institutioner som kom i industrialismens kölvatten råder i dagens förskolor en pluralism beträffande barnens socioekonomiska bakgrund men också beträffande andra faktorer, exempelvis etnicitet, som kan tänkas få konsekvenser för förskolefostran som både innehåll och form (se t.ex. Lunneblad, 2006).

2.4.2 Rådande samhälleliga intentioner – ett uppdrag i och om demokrati

Ett antagande i föreliggande avhandling är att förskolefostran, uttryckt i kommunikationshandlingar mellan lärare och barn, bland annat villkoras av systemmässiga aspekter formulerade som samhälleliga ambitioner i den läroplan förskolan har att följa (Utbildningsdepartementet, 1998), vilket föranleder en redogörelse för hur fostran också skrivs fram i styrdokument av detta slag. I läroplanen betonas en medveten fostran av barn till demokratiska samhällsmedborgare, varför fostran i svenska förskolor torde, åtminstone diskursivt sett, vara detsamma som demokratifostran. Där uttrycks de grundläggande demokratiska ideal och värden som samhällslivet vilar på i termer av ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta” (Utbildningsdepartementet, 1998, s 7). Barn i förskolan förväntas, i enlighet med läroplanen, således lära sig vad det innebär att vara en demokratisk medborgare⁴, vilka rättigheter och skyldigheter som råder, samtidigt som de förväntas utveckla användbara medborgerliga demokratiska förmågor. Intressant att notera här är talet om små barn som medborgare, vilket är relativt nytt och egentligen har blivit möjligt först under senare delen av 1900-talet i samband med att synen på barn har förändrats radikalt. Att betrakta små barn som medborgare innebär ett erkännande av det lilla barnet som en del av, och som en medlem i, samhället. Enligt Dahlberg, Moss och Pence (2002, s 78) betyder det för barnet att:

4 Länge har medborgarbegreppet brukats i enlighet med juristernas språkbruk och kort definierats som statstillhörighet. Enligt Habermas (1995b) är det först på senare tid begrepps innebörden utvidgats till att också omfatta medborgerliga rättigheter och plikter. En medborgarstatus definierad av medborgerliga rättigheter och plikter leder emellertid till en funktionalistisk förståelse och inte till den holistiska syn på ett demokratiskt medborgarskap som förespråkas av Habermas. Ett demokratiskt medborgarskap kan enligt Habermas (1995b) inte reduceras till passivt utnyttjande av tilldelade rättigheter utan han framhåller betydelsen av individens autonomi i en samhällsgemenskap som konstitueras i en intersubjektivt delad praxis. En dylik förståelse lyfter fram deltagarperspektivet, dvs. vikten av alla medborgares ”aktiva utövande av sina demokratiska deltagar- och kommunikationsrättigheter” (a.a., s 127).

... vara en medborgare med medborgares rättigheter och – allteftersom han eller hon blir kapabel att åtaga sig dem – också en medborgares skyldigheter. Det betyder också att det lilla barnet inte bara är inlemmat i utan också har en aktiv relation till detta samhälle och denna värld. Han eller hon är inte någon oskyldig varelse, avskild från världen, som ska beskyddas av någon nostalgisk, av vuxna producerad, representation av det förflutna. Det är snarare så att det lilla barnet finns i världen som den är idag; han eller hon förkroppsligar denna värld, påverkas av den – men handlar också på grundval av den och skapar mening utifrån den.

När det gäller synen på små barn som medborgare är det möjligt att skönja dels en mer funktionell materialistisk hållning, där barn framför allt ska garanteras vissa rättigheter, dels en mer essentialistisk och idealistisk hållning där barnet framstår som en aktiv medkonstruktör i samhället. Därmed framstår medborgarbegreppet som bestående av två sidor, en sida som riktas mot rättigheter och en som riktas mot gemenskap.

Frågan är då vad det ligger i dessa samhälleligt formulerade förväntningar om barn som demokratiska medborgare. Konkreta innebörder är på intet sätt givna då demokrati, enligt Hans Albin Larsson (2003), inte är definierat en gång för alla utan är något som både kan tolkas och praktiseras på olika sätt, vilket också blir synligt i avhandlingens artiklar. I avhandlingens empiriska studier har särskilt fokus riktats mot demokratidealen delaktighet och inflytande, vilka båda framhålls i läroplanens värdegrundsdiskussion (Utbildningsdepartementet, 1998). Barns delaktighet och inflytande har aldrig tidigare betonats så starkt i svenska läroplaner (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Icke att förglömma är dock läroplaners ideologiska karaktär där komplexa begrepp skrivs fram på ett oproblematiserat sätt (Göhl-Muigai, 2004). Avsikten är ändå att dylika dokument ska vara styrande i lärares arbete med både det kunskapande och det demokratifostrande uppdraget. Begrepp som delaktighet och inflytande är emellertid relativa och tolkas därför olika vilket, enligt Pia Williams, Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson (2001), synliggörs i lärares pedagogiska handlande gentemot barn. Därmed utgör vuxnas handlingar såväl förutsättningar som begränsningar för barns delaktighet och inflytande i förskolan (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), vilket också avhandlingens tre studier ger empiriska belägg för.

När barns *delaktighet* betonas i såväl styrdokument som i den mer allmänna pedagogiska debatten tycks det innebära att barnet i någon form ska ta aktiv del i något som händer och därigenom vara med och påverka. En semantisk analys visar dock att begreppet är betydligt mer svårdefinierat än så, och enligt Anders Gustavsson (2004) är det i princip omöjligt att vare sig hitta eller att utveckla en

entydig definition, utan delaktighet har olika betydelse i olika kontexter. Martin Molin (2004) visar att delaktighet bland annat kan betyda inflytande, tillhörighet, engagemang, ansvar och makt, och föreslår i sina konklusioner att delaktighet bör beskrivas som ”ett samspel mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning” (a.a., s 79). En sådan definition kan tolkas som att delaktighet relaterar till såväl en egen vilja att delta som till yttre förutsättningar som möjliggör delaktighet, en förståelse som ligger till grund för föreliggande avhandling. I läroplanstexter framträder delaktighet som barnets rätt till deltagande och inflytande i den dagliga verksamheten, vilket innebär att barn ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att uttrycka sina tankar och idéer för att på så sätt få möjlighet att påverka sin vardag i förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998). Det finns också explicit uttryckta strävansmål som innebär att barn ska få delta i olika former av samarbete och beslutsprocesser. Dessutom står där att barnens behov och intressen, så som de uttrycks av barnen själva, bör ligga till grund för utformningen av verksamheten och miljön. Enligt läroplanen framstår delaktighet således som en demokratisk rättighet som också relaterar tydligt till inflytande. En rimlig tolkning torde därför vara att både delaktighet och inflytande handlar om att kunna påverka, vilket för små barn kan innebära att det i förskolan finns möjligheter att göra egna val och att ta egna initiativ. Praktiska implikationer beträffande delaktighet som en demokratifostrande aspekt är mångtydigt, men i ett projekt kring temaarbete i förskolan är delaktighet definierat som barns möjligheter att fatta beslut (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Det är rimligt att förutsätta att fatta beslut utgör en väsentlig aspekt men det är också rimligt att förutsätta att det finns fler aspekter av vikt. I föreliggande avhandling förstås därför delaktighet som möjligheten att vara en del av något, att vara inkluderad, accepterad och engagerad samt att ha tillgång till att göra val, ta initiativ, och fatta beslut. Delaktighet har i avhandlingen tolkats som varande av mer övergripande karaktär än begreppet inflytande som snarare inbegrips i delaktighetsbegreppet.

När det gäller barns och ungas *inflytande* har det samhälleliga intresset tolkats vara omfattande (Forsberg, 2000), vilket inte minst framgår i diverse statliga utredningar och rapporter (t.ex. SOU 1996:22; Utbildningsdepartementet, Ds 2003:46). De intentioner som här kommer till uttryck har en tydlig riktning mot ett ökat inflytande, vilket i sammanhanget uttrycks med en slags självklarhet då inflytande skrivs fram som någonting gott och riktigt. Begreppet inflytande omges således med en positiv värdeladdning och problematiseras sällan utifrån frågor

beträffande t.ex. innebörder, nyttoaspekter eller konsekvenser, varför retoriken också får en normativ karaktär. I dessa texter (SOU 1996:22; Utbildningsdepartementet Ds 2003:46) framkommer framför allt tre fundamentala skäl till varför barn ska ges inflytande. För det första framhålls inflytande som en mänsklig rättighet, för det andra lyfts inflytande fram som en del av skolans demokratiuppdrag och för det tredje talas det om inflytande som en förutsättning för lärande.

Att se inflytande som en mänsklig rättighet innebär att inflytande har ett värde i sig och inte enbart för barns kunskapande och socialiserande processer (SOU 1996:22; Utbildningsdepartementet, Ds 2003:46). På så sätt blir inflytande inte enbart en förberedelse för framtiden utan något som pågår här och nu. Som mänsklig rättighet betyder inflytande här att man som individ ska bli sedd, hörd och respekterad. Resonemanget ligger i linje med FN:s konvention om barnets rättigheter, som i artikel 12, den s.k. demokratiartikeln, uttrycker att alla barn har rätt att göra sin röst hörd och även få sin åsikt beaktad. Lärare och andra vuxna i pedagogisk praktik har således enligt detta synsätt skyldighet att närma sig barnets perspektiv.

Ytterligare ett angivet väsentligt skäl till varför barn och unga ska ges inflytande är att detta helt enkelt inbegrips i demokratiuppdraget (Utbildningsdepartementet, 1998, 1994; SOU 1996:22; Utbildningsdepartementet, Ds 2003:46). Enligt Gunilla Zackari och Fredrik Modigh (2000) förhåller det sig till och med så att demokrati i skolsammanhang har kommit att bli detsamma som barns och ungas inflytande, ofta i en slags instrumentell mening där formen har blivit viktigare än innehållet. Vad som åsyftas är olika forum som upprättas i syfte att göra barns röster hörda men som enligt kritiska röster sällan leder till reellt inflytande utan blir en fin dekoration utåt (Utbildningsdepartementet, Ds 2003:46).

Lärarnas demokratiuppdrag, med fokus på inflytande, skiljer sig inte nämnvärt från det som tidigare beskrivits beträffande delaktighet, utan begreppen delaktighet och inflytande förekommer ofta tillsammans som om de vore liktydiga. Genom att använda begreppet inflytande, betonas möjligen än starkare att varje barn ska få utveckla sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därigenom få möjlighet att påverka sin situation. Varje barn ska också få möjlighet att utveckla förmågan att handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande (Utbildningsdepartementet, 1998). Sedan 1998 omfattas även barn från ett års ålder av dessa mål och intentioner som utbildningssystemet vilar

på, vilket i sammanhanget innebär att även små barn har rätt till inflytande i sin vardag.

Inflytande som en förutsättning för lärande utgör ännu en fundamental utgångspunkt för att aktivt framhålla betydelsen av barns inflytande. Det hävdas att det är först när barn har inflytande över sin egen kunskapsprocess som det är möjligt att tala om ett lärande i en djupare mening (SOU 1996:22; Utbildningsdepartementet, Ds 2003:46). I enlighet med styrdokumentet innebär det att de behov och intressen som barn själva ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten (Utbildningsdepartementet, 1998). Det innebär dock inte att verksamheten helt vilar på barns initiativ utan att vuxna samtidigt kan skapa ett intresse för ett innehåll de vill att barnen ska lära något om (Utbildningsdepartementet, Ds 2003:46; Pramling Samuelsson & Sheridan 2003).

Trots betoningen på barns och ungas inflytande i läroplaner, skollag, FN:s barnrättskonvention och statliga utredningar förefaller det råda förvirring beträffande inflytandets innebörder. Det finns vare sig en entydig tolkning av begreppet som sådant eller en beskrivning av hur det ska ta sig uttryck i praktiken. Ett antagande är att det finns ett spänningsfält mellan det som normativt kommer till uttryck i svenska statliga utredningar, rapporter, läroplaner och lagstiftningar och det som faktiskt sker i pedagogisk praktik, ett spänningsfält av värde att beakta. Begreppet inflytande sammansmälter till stor del med begreppet delaktighet men har i föreliggande avhandling, som tidigare nämnts, förståtts som underordnat delaktighetsbegreppet och har avgränsats till innebörder som relaterar till möjligheter att kunna påverka genom att göra sin röst hörd, bli sedd och respekterad. Mer konkret har inflytande studerats utifrån barnens möjligheter att kunna göra egna val och ta egna initiativ.

2.5 Förskolefostran som kunskapsobjekt

Nedan följer en genomgång av de tidigare studier som avhandlingens artiklar har refererat till och som därmed också sätter in detta projekt i ett vidare forskningssammanhang. Över lag har det varit svårt att finna undersökningar, särskilt inom internationell forskning, som direkt knyter an till avhandlingen innehållsligt, teoretiskt och/eller metodiskt. Möjligen har sökningarna varit alltför

snävt gjorda, särskilt i avhandlingsarbetets inledande skede då sökorden riktades specifikt mot begrepp som demokrati, delaktighet och inflytande kopplat till förskoleverksamhet. Inför den tredje studien var sökorden öppnare med fokus på socialisation, fostran, värden och normer, vilket kan ha bidragit till ett mer omfattande sökresultat.

Även utanför det specifika kunskapsobjektet finns det, relativt sett, få studier om de yngsta barnen i förskoleverksamhet liksom studier av mikroanalytisk karaktär av detta slag. Summeringen nedan syftar inte till att ge en generell bild av den forskning som finns om små barn i förskola utan kunskapsobjektet har varit styrande för urvalet, varför studier som riktats mot de tidiga skolåren också har tagits med. Presentationen som följer har strukturerats under tre teman; fostran till social ordning, fostran till omsorg samt fostran till demokrati. Ett genomgående drag i dessa teman är att förskolan utgör en betydelsefull arena för barns sociala och moraliska utveckling (se t.ex. Johansson, 2006, 2007; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Løkken, Haugen & Røthle, 2005; Markström, 2005).

2.5.1 Fostran till social ordning

Fostran till social ordning tycks inte ha förändrats nämnvärt över tid, då andemeningen framstår på liknande sätt i flera studier oavsett om dessa är från 1980- 1990- eller 2000-talet. Det som framhålls kraftigt är att barn i förskolan fostras till social ordning via strukturell disciplinering (Ehn, 1983; Ekström, 2006; Henckel, 1990; Nordin-Hultman, 2004). Denna innebär att förskolan regleras av tid, rum, funktion, rutiner och aktiviteter, vilket enligt Boel Henckel (1990) leder till en anpassningspedagogik. I studierna beskrivs också disciplineringen som ansiktslös (Ehn, 1983) eller opersonlig (Nordin-Hultman, 2004), vilket innebär att styrningen snarare hänvisar till regler och rutiner än till auktoritära vuxna. Att lärare i förskolan betonar vikten av konformitet och lydnad gällande regler och rutiner visar också Donna Berthelsen (2005) i en Australiensisk studie. Resultaten kan sägas ge stöd åt begreppet organisatorisk moralitet som utvecklats av Brian McCadden (1998), och som innefattar lärares uppmuntran av barns självdisciplin bland annat när det gäller att följa regler.

Vidare har studier visat att disciplineringen inte bara är ansiktslös och opersonlig utan också osynlig. Osynlig styrning riktas mot barns självreglering (Hultqvist, 1990; Nordin-Hultman, 2004). Det innebär, enligt Elisabeth Nordin-Hultman (2004), att barnet ses som ett oberoende och ansvarigt subjekt som genom

upplysning och undervisning gör det rätta av egen vilja. Osynlig styrning av detta slag har kommit att vila på, men också legitimeras av, utvecklingspsykologisk kunskap om vad som är att betrakta som barns normala respektive avvikande utveckling. Förskolan blir därigenom, enligt författaren, ett maktinstrument för normalisering, vari barns anpassning är förgivet tagen. Också Kenneth Ekström (2006, s 116) har funnit att förskolan fostrar ”en normaliserad, anpassad och lydig medborgare som är ansvarig, självständig med förmåga att inordna sig i systemets regler och rutiner.” Osynlig styrning kan också förekomma i barncentrerad pedagogik, vilken då innefattar frågor om hur lärare kan få barn att lyda och låta bli att göra motstånd (Nordin-Hultman, 2004). Resultatet ligger i linje med det Hultqvist (1990) har funnit i form av produktiv maktutövning. Utifrån en granskning av 1900-talets svenska förskoleprogram argumenterar Hultqvist för att maktutövningen mot slutet av 1900-talet har kommit att handla om att lägga beslag på barnets vilja och få det att göra det som bör göras av egen fri vilja. Vidare har Åsa Bartholdsson (2007) i en studie om elevsocialisation funnit, vad hon benämner för, en *vänlig maktutövning*, vilken just handlar om att styra elever genom att få dem att styra sig själva. Denna vänliga styrning är enligt Bartholdsson problematisk på så sätt att den inte vanligtvis förknippas med maktutövning, vilket gör den osynlig och därför svår att reflektera över. Liknande resonemang har tidigare förekommit i samband med talet om den rosa pedagogiken (Callewärt & Kallós, 1992) och den dolda läroplanen (Broady, 1998) och är således inte att betrakta som nytt.

Även leken används för att fostra till social ordning, vilket har studerats av Charlotte Tullgren (2003). Hon kommer fram till att leken är väl reglerad och syftar till att skapa ett framtida barn med vissa kompetenser. Det sker genom att läraren styr barnet bort från det lekinnehåll och de lekhandlingar som betraktas som icke önskvärda, mot dem som uppfattas som eftersträvensvärda. På så vis kommer leken att bidra till att de förmågor och egenskaper som lärare anser viktiga för barnets framtida liv understryks. En dylik disciplinering handlar om homogenitet, där barnen ska lära sig följa rådande normer, ta ansvar, reglera sig själva och göra bra val.

Hur förskolan skapas och upprätthålls genom barns och lärares ständiga förhandlingar och överträdelser av den institutionella sociala ordningen har studerats av Ann-Marie Markström (2005). Hon har funnit att lärare, i den dagliga verksamheten, artikulerar och förhandlar bilden av det normala förskolebarnet, medan barnen å sin sida handlar som normala förskolebarn samtidigt som de

konstruerar sin egen sociala ordning tillsammans med jämnåriga eller föräldrar. Lärare står, enligt Markström, för en grundläggande idé om barnet som socialt, där sociala kvalifikationer, som t.ex. anpassning till nya situationer, framstår som viktiga – inte minst för barnets framtida liv. Barnet ska vara en individ, men på ett specifikt sätt genom att vara ett socialt barn, eller med andra ord en individ i ett kollektiv. Ett kollektivistiskt fostransideal ska leda till att de enskilda individerna stärks.

Sammanfattningsvis kan således sägas att det i tidigare forskning som relaterar till förskolefostran finns en stark betoning på disciplinerande värden. Lydnad och anpassning till systemets regler och rutiner framhålls liksom att styrningen har gått från öppet auktoritära former till att bli av mer *osynlig* eller *vänlig* karaktär vilket gör den svår att identifiera som maktutövning. Med grund i ovan refererade studier föreföll det väsentligt att i föreliggande avhandling följa upp och vara uppmärksam på olika styrningsmekanismer i de kommunikationshandlingar som det empiriska materialet innehåller. Vem som kontrollerar vad i kommunikationen har därför ägnats särskild uppmärksamhet. Likaså har fokus riktats mot regler och rutiner i en av avhandlingens tre studier.

2.5.2 Fostran till omsorg om andra

Flera studier lyfter fram att lärare mot yngre år främst utgörs av kvinnor som har baserat sitt arbete utifrån idén om omsorg, vilket har resulterat i ett omsorgsideal i förskolan och skolans tidigare år (Ekström, 2006; Gannerud & Rönnerman, 2006; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002; Thronton & Goldstein, 2006). Enligt Candra Thronton och Lisa Goldstein (2006) tar kvinnliga lärare positionen som omsorgsgivare genom att skydda barnen, knyta an och trösta dem, värdesätta det barnen åstadkommer och genom att tillgodose deras fysiska behov. Även Markström (2005) har funnit att omsorg är viktigt ur lärarens perspektiv men menar samtidigt att lärares övergripande mål är att få barnen att själva bli kompetenta vad gäller omsorg, något som förmodas utvecklas genom självständighet. Barnens självverksamhet framhålls också av Ekström (2006) som har kommit fram till att denna självverksamhet är starkt styrd av rutiner och att det är via rutinsituationer barnet till stor del garanteras omsorg i förskolan. Väl fungerande rutiner kan därför enligt Ekström vara ett stöd i barnets utveckling.

Ett område inom forskning om etik och moral betonar barns relationer till varandra. Eva Johansson (2002) har funnit att lärare i förskolan inte bara framhåller att barn ska lära sig ta hand om andra utan de ska också utveckla en förståelse för

andra och visa andra medlidande. Vidare uppmuntrar lärare barn att dela med sig och respektera andras tillhörigheter. Johansson har också visat hur lärare vill få barn att uppträda i enlighet med vad som betraktas vara moraliskt gott liksom var gränserna för rätt och fel går. Vidare framkommer att barn ska lära sig att förhandla och kompromissa samtidigt som vissa normer och värden förefaller vara absoluta och icke förhandlingsbara. I Johanssons forskning (2002; Johansson & Johansson, 2003) har det framkommit att lärares fostrande strategier relaterar till fyra olika idéer om hur barn lär sig moralitet. En vanlig idé är av emotionell karaktär och innebär att barns förståelse för andras känslor ligger till grund för moralisk utveckling. En annan idé är kognitivt inriktad och utgår från att barn har få möjligheter att förstå moraliska problem, då deras förmåga att uttrycka sig verbalt är begränsad. Ytterligare en idé som framkommit innefattar föreställningar om barns oförmåga att vara moraliska vilket leder till att lärare korrigerar barns beteenden. Straff och belöning är i detta arbete en vanlig strategi. Moral är då något som placeras inuti det enskilda barnet, som något som finns eller inte. Slutligen lyfter Johansson fram en fjärde idé som är mer relativistisk och betonar tydliggörandet av barns olika perspektiv i moraliska konflikter.

Sara Irisdotter (2006) har, utifrån lärares tal om etiska aspekter, identifierat tre parallella lärardiskurser: en konventionell, en marknads- och en kommunikativt orienterad diskurs. I den konventionellt orienterade diskursen rekonstrueras traditionella maktrelationer mellan lärare, elever och föräldrar. Den ideala eleven gestaltas som disciplinerad och väluppfostrad. Ordning liksom lydnad framhålls som viktigt. Inom den marknadsorienterade diskursen framträder en mer liberal syn på människan, där lärarens förhållande till eleven beskrivs som distanserat och attityden till fostransuppdraget förefaller instrumentellt och pragmatiskt. Det handlar om att så effektivt som möjligt fostra elever till just sådana medborgare som samhället efterfrågar. Dessa två diskurser utmanas enligt Irisdotter av den kommunikativa diskursen i vilken dialoger och perspektivtagande utgör betydelsefulla aspekter. Eleverna beskrivs i termer av kompetenta, moraliska, aktiva subjekt, värda att kommunicera med, liksom lära av.

Sammantaget kan sägas att tidigare forskning pekar ut omsorgsetiska värden som högprioriterade i förskolan, sett utifrån lärarnas perspektiv, vilket riktar uppmärksamheten mot omsorgsetiska dimensioner också i föreliggande studier. Dock stod inte omsorg i direkt fokus i avhandlingsarbetets början utan kom in först mot slutet, i den tredje studien som fokuserade de värden som uppmuntrades i

kommunikationshandlingarna. Vad gäller den omsorgsetiska värdedimensionen tog studien främst utgångspunkt i Johanssons forskning om etik och moral, men skiljer sig såväl teoretiskt som metodiskt från denna liksom övriga refererade studier genom att analysera kommunikationshandlingar mellan lärare och 1-3-åringar utifrån Habermas (1995a, 1984, 1987) begrepp strategiskt och kommunikativt handlande samt begreppen system och livsvärld. Studien avsåg därmed att bidra med empiriska beskrivningar som ytterligare kunde kasta ljus över dels *hur* omsorgsetiska värden kommuniceras i interaktioner mellan lärare och små barn i förskolan, dels *vilka* värden inom denna fostransdimension som explicit eller implicit uppmuntras i kommunikation.

2.5.3 Fostran till demokrati

Att fostra till demokrati har sedan länge betonats i skriftliga dokument men det finns relativt få empiriska studier på området, särskilt då det gäller de allra yngsta barnen i utbildningssystemet (Killen & Smetana, 2006; Lindahl, 2005). Forskningsgenomgången har här koncentrerats till de två demokratiska värden som specifikt fokuseras i avhandlingen, nämligen barns delaktighet och inflytande.

Tidigare studier beträffande *delaktighet* har i stor utsträckning riktats mot marginaliserade och utsatta grupper i samhället. Delaktighet förs i dessa studier fram som en mänsklig demokratisk rättighet (t.ex. Gustavsson, 2004), där det handlar om att vara en del av något, att vara inkluderad, accepterad och engagerad men också att ha tillgång till nödvändiga resurser för att kunna delta. Dock finns några studier av delaktighet relaterat till lärande, vanligtvis med en sociokulturell utgångspunkt. I dessa studier jämförs ofta olika kulturella kontexter i förhållande till hur barn lär, och samtidigt blir en del av samhället. Med grund i en studie om två- och treåringars tillträde till, och delaktighet i, vuxnas arbete jämfört med specifikt barnfokuserade aktiviteter i olika kulturella kontexter, argumenterar Barbara Rogoff och Cathy Angelillo (2003) för vikten av att ge barn tillträde till de vuxnas vardagliga sysslor och arbete. Det begrepp Rogoff (2001; 2003a) använder för att beskriva barns lärande är då *guided participation*, vilket i vid mening innebär att barn guidas av samhälleliga värden och praktiker genom att bli vägleda i vardagliga situationer av sina omsorgsgivare. Rogoff framhåller det informella lärande som sker i naturliga sammanhang, och som hon med ett samlat begrepp kallar för *intent participation*. Mot detta lärande ställer Rogoff *an assembly-line instruction* och avser då lärarförmedlat icke kontextuellt lärande, vilket hon menar är vanligt i skolsammanhang (Rogoff, 2003b).

Lärarstyrt lärande problematiseras även av Birgitta Qvarsell (2005), som utgår från att lärande är varje barns rättighet men att lärande kan tolkas och förstås på olika sätt. Hon utmanar lärarstyrt lärande genom att understryka vikten av att bemöta barn med respekt och låta barns perspektiv⁵ ligga till grund för kommunikationen. Också Karsten Hundeide (2003) lyfter fram delaktighet i informella sammanhang som betydelsefullt för barnets möjligheter att utvecklas. Särskilt betonas den informella dialogen, där barnet möter en omsorgsgivare som känner in barnet och ser det som en kommunikativ partner. Det finns också studier (t.ex. Rogoff, 2003a; Hundeide, 2003) som visar att lärande i vardagliga situationer ofta är en, för den lärande, oreflekterad process. Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson (2003) argumenterar dock för vikten av att i pedagogisk praktik göra lärandet synligt för barnet. Med grund i ett antal fenomenografiska studier betonar författarna att det är de vuxnas ansvar att utmana barnets erfارande i sin egen lärprocess. Fortfarande är barnets delaktighet väsentligt men i motsats till Rogoffs forskning poängteras barnets reflektion över såväl vad (lärandets objekt) de lär som hur (lärandets akt) detta lärande går till. Ett gemensamt drag för dessa studier verkar vara synen på lärande som delaktighet i en social praktik.

En annan forskning rör delaktighet som förhandling av läroplanen och lärandets objekt i förskolan (Eriksen Ødegaard, 2007). Studien visar att makten mellan lärare och barn bytte plats när barnet initierade en populär saga i förskolan. Maktskiftet var ett resultat av barnets iver att vid upprepade tillfällen leka sagan och samtidigt involvera fler barn i leken, vilket ledde till att läraren gjorde sagan till ett lärandeobjekt med utgångspunkt i läroplanen. Lärarens pedagogiska handlande gick då från att ignorera till att involvera barnets röst.

I flera studier om *inflytande* förekommer också begreppet delaktighet vilket kan tolkas som att begreppen hänger intimt samman och svårligen låter sig säras på. Det eller de begrepp med de innebörder som författarna använder brukas därför även i presentationen nedan. Ett utmärkande resultat i studier om barns inflytande i pedagogisk praktik är att barns erfارande av inflytandet är avhängigt lärares förhållningssätt (t.ex. Arnér & Tellgren, 1998; Sheridan, 2001). Sheridan (2001) beskriver i en studie bl.a. hur lärares förhållningssätt skiljer sig åt i förskolor med

⁵ Begreppet barns perspektiv problematiseras i avhandlingens diskussionskapitel (se kap. 6.1.1) då just lärares intresse för att närma sig barns perspektiv empiriskt har framträtt som en möjlighetsbetingelse för en fostran av intersubjektiv karaktär. Kort kan sägas att barns perspektiv används i betydelsen som "det som visar sig för barnet, barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening" (Johansson, 2003, s 43).

olika pedagogisk kvalitet. I förskolor med låg kvalitet framträdde förhållningssätt karaktäriserade av dels stark lärarkontroll med betoning på regler, normer och lydnad, dels av ingen kontroll alls, dvs. en låt-gå-mentalitet. Den vuxnes perspektiv dominerade och utgjorde utgångspunkt för planerade aktiviteter som oftast riktades mot hela gruppen. I förskolor som däremot bedömdes ha en genomsnittlig eller hög kvalitet framträdde förhållningssätt av mer demokratisk karaktär, där läraren försökte närma sig barnets perspektiv genom att bl.a. lyssna och känna in barnet, bekräfta och göra barnet delaktigt. Resultatet kan sägas ge stöd åt begreppen nutidsinriktat och framtidsinriktat förhållningssätt som Bodil Ekholm och Anna Hedin fann i en studie från 1993. Sheridan (2001) studie visar i sin helhet att det finns ett glapp mellan den vuxnes och barnets perspektiv, och utifrån barns utsagor konstaterar Sheridan att möjligheterna till delaktighet och inflytande i förskolan är begränsade. Just det att barns inflytande i pedagogisk praktik är begränsat framhålls i ett flertal studier (t.ex. Ekholm & Lindvall, 1991; Selberg, 1999; Forsberg, 2000; Aspán, 2005). Elisabeth Arnér och Britt Tellgren (1998) har visat att barns inflytande i förskolan sker på vuxnas villkor, då den dagliga verksamheten präglas av vuxenformulerade regler som utgör hinder för barns möjligheter att påverka i sin vardag. Ekström (2006) fann i en studie om förskolans pedagogiska praktik att barnen inte gavs något reellt inflytande över sin pedagogiska vardag förutom vid den fria leken. I planerade aktiviteter som t.ex. samlingar fann Ekström en stark inramning, dvs. samtalet kontrollerades helt av lärarna. Liknande resultat har tidigare beskrivits av Peder Haug (1992) som med grund i en norsk undersökning har visat hur förskollärare i mer skolliknande sammanhang tar kontroll över kommunikationen genom att ge instruktioner, ställa frågor, återge berättelser och kommentera barnens inlägg, vilket får till följd att barnen talar mindre och med färre antal ord. David Dickinson och Miriam Smith (1991) har visat att kontrollen över kommunikationen varierar i olika typer av situationer, men också att det som här benämns för kontrollerat tal, definierat som tal innefattande en affärsmässig ton med fokus på uppförande, tenderar att öka i takt med barnens ålder. Även då vuxna medvetet arbetar för barns ökade inflytande kan detta ske utifrån vuxnas villkor t.ex. genom upprättande av formella vägar till inflytande via råd av olika slag. Det konstaterar bl.a. Margareta Aspán (2005) utifrån ett skolprojekt⁶ för ökat elevinflytande och hon menar att elevers inflytande begränsas i dylika

⁶ Skolprojektet utfördes på en skola omfattande förskola upp till år nio. Studiens fokus var dock på år sex till nio. Projektet pågick under tre år.

vuxeninitierade råd. Elever i projektet erfor att deras möjlighet att göra sina röster hörda inte hade någon effekt och inte ledde till förändring. Också Birgitta Odelfors (1996) har studerat villkoren för barn att göra sina röster hörda, men då i förskolans kontext. Hon fann att barns deltagande hänger samman med vuxnas bemötande och att lärare i högre grad skapade utrymme för pojkars delaktighet än för flickors, vilket hon menar sannolikt förstärker den lust att framträda som många pojkar i studien visade prov på. Vidare fann Odelfors att barnen tog tillvara de möjligheter som gavs till att göra sig hörd och sedd. Eva Johansson och Barbro Johansson (2003) understryker i sin studie om etiska möten i skolan att lärares aktiva arbete med barns delaktighet och inflytande inte med säkerhet uppfattas av barnen själva. Barnen i undersökningen gav med en slags självklarhet uttryck för att det är de vuxna som bestämmer, och att det är bra. Föreställningen om att det är så det är, och också ska vara, ligger djupt rotad menar författarna och kan därmed utgöra ett hinder för inflytande. Gunilla Halldén (2003) konstaterar också att barns inflytande i pedagogiska sammanhang är avhängigt lärares sätt att se på och förhålla sig till barn, och menar att vuxnas förhållningssätt avgör vilka positioner barnen ges möjlighet att inta, vilket i sin tur har med makt att göra. En position kan inbegripa mer eller mindre inflytande, något som gör det relevant att problematisera barns inflytande utifrån ett maktperspektiv, vilket också görs i några studier (t.ex. Forsberg, 2000; Öhrn, 1997). Eva Forsberg (2000) har studerat inflytande med utgångspunkt i maktbegreppet och menar att en sådan utgångspunkt öppnar upp för att betrakta inflytande ur ett relationellt perspektiv till skillnad från att förstå inflytande som något en enskild individ eller en grupp kan ha mer eller mindre av. Det intressanta blir då inte, enligt Forsberg, huruvida barn och unga har inflytande eller inte utan snarare hur deras eventuella inflytande gynnar eller missgynnar dem.

Framträdande resultat från tidigare forskning som utger sig för att studera just delaktighet och inflytande är således att dessa värden är begränsade i pedagogisk praktik och att det hänger intimt samman med lärares attityder, regler och makt. Den kunskap som finns verkar främst handla om formaliserat elevinflytande samt elevers och lärares attityder och upplevelser av informellt elevinflytande. När det gäller begreppet delaktighet förefaller det i första hand ha studerats i relation till barns lärande och inte som ett väsentligt värde för barns fostran till demokratiska medborgare. Det kan också påpekas att intresset för delaktighet och inflytande som kunskapsobjekt, jämfört med det samhälleliga, inte förefaller vara lika stort då antalet avhandlingar och artiklar är relativt få och främst inom en svensk kontext (se

även Forsberg, 2000). Dessutom riktas tidigare gjorda studier framför allt mot äldre barn och unga varför kunskap om de yngsta förskolebarnens delaktighet och inflytande i princip saknas. Däremot kan det finnas andra studier som inte direkt knyter till delaktighet och inflytande som demokratifostrande aspekter men som ändå säger något om barns betingelser för att ta aktivt del i och påverka det som händer på förskolan. Hit hör Berit Baes forskning om relationen mellan vuxna och barn i norsk förskola. Hon menar att det i mötet mellan pedagog och barn sker en överföring av viktiga kulturella värden. I en studie har Bae (1992) visat hur vuxna och barn kan utvecklas tillsammans i samspel som präglas av en ömsesidig relation. Hon kom fram till att det inte bara var läraren som påverkar barnets utveckling utan barnet påverkar också lärarens professionella utveckling. Relationer som präglas av *anerkjennelse* skapar enligt forskaren förutsättningar för överskridande utveckling både för barn och vuxna samtidigt som det skapar ett positivt förhållande till lärande. Relationer som inte innefattar *anerkjennelse* bidrar till känslan av att inte vara något värd, liksom till ett negativt förhållande till lärande. En annan studie som i hög grad knyter an till föreliggande projekt är Baes avhandling från 2004 där hon studerat dialoger mellan lärare och barn i syfte att identifiera kännetecken som ger utrymme för barnets erfارande av rätten till sin egen upplevelse. Funna dialogprocesser beskrivs metaforiskt i termer av rymliga och trånga mönster där rymliga mönster kan relateras till demokratifostran då denna metafor karaktäriseras av en rörlig rollfördelning mellan lärare och barn och där det råder tolerans, lyhördhet, förståelse och möjligheter att fritt kunna uttrycka sig och också bli förstådd utifrån egna intentioner. Trånga mönster å andra sidan beskrivs som devitaliserande för barnet där rollfördelningen är ensidig och osynkroniserad och kännetecknas av bland annat upplevelsemässig distans. Dessa mönster går igen i olika typer av situationer och dyader - om än med en viss variation. Studien har även varit intressant för denna avhandling teoretiskt och metodiskt sett. Teoretiskt tas utgångspunkten i Schibbys perspektiv på *anerkjennelse* vilket enligt min tolkning kan ha något värdefullt att bidra med till den tolkningsram som brukats här. Detta dryftas vidare i avhandlingens diskussionskapitel. Också metodiskt faller Baes och föreliggande avhandling inom samma tradition då båda utgår från ett kritiskt perspektiv av mikroanalytisk karaktär.

Sammantaget kan sägas att samtliga refererade studier i forskningsgenomgången på ett eller annat sätt relaterar till föreliggande avhandlings kunskapsobjekt, dvs. förskolefostran. Genomgången tyder på att tidigare

undersökningar placerar sig inom olika forskningsfält som knyter till normalisering, etik och moral liksom demokrati och rättigheter. Ingen studie tycks omfatta samtliga tre värdefält, hur de relaterar till varandra eller hur de kommuniceras vilket föreliggande projekt har gjort – om än med en viss betoning på den demokratiska dimensionen. Det som mer skiljer detta projekt från flertalet är dels dess fokus på de allra yngsta barnen i utbildningssystemet, dels att fostran studeras i vardagliga kommunikationshandlingar med hjälp av videoobservation. Ytterligare en skillnad är det teoretiska närmandet. Hittills har ingen empirisk studie påträffats som brukar Habermas kommunikativa handlingsteori för att tolka och förstå språkligt burna värden i kommunikationen mellan lärare och små barn. Likaså är det kritiska perspektivet att betrakta som ovanligt i småbarnsforskning.

3 Teoretiskt ramverk – Fostran som kommunikation

I det följande kommer avhandlingens teoretiska förankring att presenteras. Som tidigare nämnts har teoretiska begrepp från såväl Jürgen Habermas som Basil Bernstein använts. Från Habermas har begreppen *kommunikativt* och *strategiskt handlande* brukats för att tolka och förstå kommunikationshandlingar men då det tidigt i analysarbetet blev uppenbart att kommunikationshandlingarna var av väldigt olika karaktär till både innehåll och form, liksom att dessas olika karaktär föreföll hänga intimt samman med lärarkontroll, kompletterades begreppsapparaten med Bernsteins begrepp *stark* respektive *svag klassifikation och inramning*. (För ett vidare resonemang om hur Habermas och Bernsteins teorier relaterar till varandra – se kap. 6) Dessa begrepp har således använts för att analysera de kommunikationshandlingar som det empiriska materialet består av. Vidare har förskolefostran även relaterats till Habermas teori om det dubbla samhällsperspektivet, där begreppen *system* och *livsvärld* är fundamentala. Dessa begrepp kan sägas ha fungerat på en mer abstrakt nivå och använts för att sätta in gjorda tolkningar av kommunikationshandlingarna i ett vidare perspektiv. Av utrymmesskäl har studiernas teoretiska förankring presenterats mycket kortfattat i artiklarna, vilket här motiverar en utförligare redogörelse. Presentationen börjar med en kort beskrivning av de begrepp som har hämtats från Bernstein (2000), vilket inte ska tolkas som att dessa är överordnade. Snarare utgör några av Habermas bärande idéer avhandlingens teoretiska bakgrund. Strukturen som följer innebär således att de begrepp som använts på en empirinära nivå presenteras först. Då Habermas begrepp kommunikativt och strategiskt handlande hänger intimt samman med hans resonemang om livsvärld och system presenteras dessa i en följd, men redogörelsen inleds alltså med begreppen lärarkontroll, klassifikation och inramning.

3.1 Lärarkontroll, klassifikation och inramning

För att förstå den lärarkontroll som empiriskt framträdde i kommunikationshandlingarna har hjälp tagits av Bernsteins teori om makt och kontroll i termer av klassifikation och inramning. Begreppet klassifikation är, enligt Bernstein (2000),

starkt förbundet till maktrelationer och används i syfte att undersöka relationen mellan kategorier, t.ex. olika aktiviteter eller ämnen i en pedagogisk praktik. Då maktrelationerna etablerar mer eller mindre tydliga gränser mellan kategorier, talar Bernstein om stark respektive svag klassifikation. Ju starkare klassifikationen är, ju mer specialiserad är t.ex. aktiviteten. En sådan aktivitet karaktäriseras av en tydlig identitet som inte kan blandas ihop med något annat. På så vis säger klassifikationen något om hur innehållet i den pedagogiska praktiken är strukturerat. Det som upprätthåller gränserna mellan kategorier är makt. Klassifikationsbegreppet har använts i avhandlingens första och andra studie för att identifiera olika aktiviteter i förskolan som starkt respektive svagt klassificerade.

Dock kan begreppet inramning anses vara av än större värde i sammanhanget då det används för att analysera olika former av kommunikation med avseende på vem som kontrollerar vad i kommunikationen. Det *vad* som här åsyftas innefattar enligt Bernstein (2000, s 12-13) "the selection of the communication, its sequencing (what comes first, what comes second), its pacing (the rate of the expected acquisition), the criteria, and the control over social base which makes this transmission possible". Graden av kontroll över dessa faktorer leder till stark respektive svag inramning. Värt att notera är dock att graden av kontroll kan variera mellan dessa faktorer. Det är således möjligt att t.ex. ha stark kontroll över val (vilket i artikel II har exemplifierats genom att läraren väljer vilka sånger som ska sjungas i samlingen) och samtidigt ha svag kontroll över hastighet (vilket i artikel II har visat sig genom att läraren till exempel har låtit barnen styra över hur lång tid som ska tillägnas en viss sång). Till skillnad från begreppet klassifikation, som brukas för att tydliggöra gränserna för ett innehåll (the what), används begreppet inramning i syfte att analysera formen (the how). Inramningen är sålunda social till karaktären och riktar sig mot kommunikationen mellan lärare och barn.

Begreppet inramning upprätthåller två regelsystem vilka Bernstein (2000, s 13) benämner *the regulative discourse* samt *the instructional discourse*. Den regulativa diskursen tillhör den sociala sfären och innefattar regler för uppförande, karaktär och sätt, medan den instruerande diskursen riktar sig mot kunskap och kompetens i form av regler för val, ordningsföljd, hastighet och kunskapskriterier. Den instruerande diskursen är innesluten i den regulativa, som således är den dominanta. Tillsammans utgör dessa en, vad Bernstein benämner, pedagogisk diskurs. Problematiskt, enligt Bernstein (2000), är att pedagogisk praktik ofta hanterar den regulativa och den instruerande som två diskurser vitt skilda från varandra, vilket kan innebära att

undervisning om värden framstår som en sak och kunskap en annan. Bernstein argumenterar för att de båda diskurserna måste förstås som en, där den instruerande är inbäddad i den dominanta regulativa diskursen. Bernstein (2000) menar också att stark inramning leder till en synlig pedagogik där såväl den regulativa som den instruerande diskursen framträder explicit. Svag inramning däremot resulterar enligt Bernstein i en osynlig pedagogik där de båda regelsystemen är implicita och i princip okända för mottagaren. Utifrån empiriska studier argumenterar Bernstein (1977) för att den osynliga pedagogiken missgynnar arbetarklassens barn då dessa inte är vana vid att hantera en dylik frihet eller otydlighet utan snarare raka instruktioner och tillrättavisningar. I föreliggande studier görs inga sådana jämförelser mellan vare sig klass eller kön. Däremot används synlig respektive osynlig pedagogik för att diskutera dilemmat i relation till en fostran av intersubjektiv karaktär. Därför har det i studierna också varit angeläget att synliggöra de värden som kommuniceras, liksom beskriva hur denna kommunikation går till, när kommunikationshandlingarna är svagt klassificerade och inramade. Med andra ord var skälet att göra osynlig pedagogik synlig.

3.2 Kommunikativt handlande

I analysen av de kommunikationshandlingar som det empiriska materialet innefattar har främst begreppen strategiskt och kommunikativt handlande använts (Habermas, 1995a). För att skapa en förståelse för kommunikationsformernas karaktäristika, liksom dessas filosofiska innebörder, följer en redogörelse för några bärande idéer i Habermas kommunikativa handlingsteori. Till grund för teorin som helhet ligger idén om en kommunikativt skapad förståelse mellan människor, vilken i sin tur bygger på en kommunikation utan förvrängning och missförstånd som bottnar i makt, status, prestige, rädsla eller otrygghet (Habermas, 1995a). Enligt Habermas måste det finnas en tro på en dylik fri kommunikation som baseras på god vilja, argumentering och dialog, och han hävdar att språket i sig ger vissa förutsättningar för att uppnå detta ideal. I språket ligger nämligen en förväntning och en önskan att bli såväl förstådd som betrodd av andra samt en implicit förhoppning om att andra kommer att acceptera våra argument och uttalanden. Utan den här typen av förväntningar och ambitioner skulle det inte vara så stor idé att ge sig in i en diskussion eller att uttala sig om något över huvud taget.

Det grundläggande begreppet kommunikativt handlande definieras av Habermas (1995a) som handlingar genom vilka vi upprätthåller mänskliga relationer, präglade av öppenhet, ömsesidighet och samförstånd. Dessa handlingar består egentligen av två huvudaspekter, nämligen handlande och kommunikation. Teoretiskt är det möjligt att behandla aspekterna som två självständiga enheter men i praxis är de ouppslösigt sammanflätade i varandra. För att förstå vad det kommunikativa handlandet innebär behövs först en kort avgränsning från andra handlingsbegrepp. Det är i handlingsteoretiska sammanhang vanligt att göra en distinktion mellan begreppen beteende och handling där beteende närmast kan förstås som respons på stimuli medan handling relaterar till meningsskapande (Fritzén, 1998). I Habermas teori har mening en central betydelse, varför en handling måste förstås som vägled av intentioner. En individs handlande blir således bara begriplig i ljuset av intentionen bakom själva handlingen. Habermas (1995a) talar i sammanhanget om olika typer av mänskligt handlande: instrumentellt, strategiskt samt kommunikativt handlande, där intentionerna bakom respektive handling skiljer sig markant åt, då såväl instrumentellt som strategiskt handlande har framgångens betingelser som ledstjärna medan intentionen bakom ett kommunikativt handlande är att nå samförstånd, förståelse och ömsesidighet. Handlingstyperna har Habermas sammanfattat i enlighet med figuren nedan:

Handlingsorientering \ Handlingssituation	Framgångsorienterat	Förståelseorienterat
Icke-social	Instrumentellt handlande	-----
Social	Strategiskt handlande	Kommunikativt handlande

Figur 1. Handlingstyper enligt Habermas (1995a, s 100).

En framgångsorienterad handling⁷ kan vara såväl instrumentell som strategisk till sin karaktär menar Habermas (1995a). Instrumentell blir den om handlingen är icke-social och utspelar sig mellan individen och naturen. Det är således ett subjekt-objekt-relaterat handlande vilket betyder att det står utanför mellanmänskliga relationer och faller därmed utanför föreliggande avhandlings analysenhet. Även ett strategiskt handlande är att betrakta som en subjekt-objekt-relation med den skillnaden att det är ett socialt handlande. Ett strategiskt handlande styrs av

⁷ En handling som är att betrakta som framgångsorienterad styrs av intentionen att nå specifika mål och därigenom också framgång.

intentionen att uppnå bestämda syften vilket leder till en objektivisering av medmänniskor, det vill säga medmänniskor nyttjas för egen måluppfyllelse och framgång. Strategiska handlingar kan enligt Habermas (1995a) ske dolt eller öppet. När en deltagare medvetet (manipulation) eller omedvetet (systematiskt förvrängd kommunikation) döljer sin avsikt med ett handlande är det en förtäckt strategisk handling. En öppen strategisk handling klargör redan från början att interaktionen har en målorienterad avsikt. Flera av de kommunikationshandlingar som utspelar sig mellan lärare och barn i avhandlingens empiriska material faller inom ramen för det strategiska handlandet varför begreppet har varit centralt i tolkningen av data. Detsamma gäller för den kommunikationsform som Habermas benämner för kommunikativ. Det kommunikativa handlandet kan beskrivas i termer av en subjekt-subjekt-relation präglad av öppenhet, samförstånd och ömsesidighet. Kommunikativa handlingar är alltså handlingar genom vilka vi upprätthåller mänskliga relationer och beskrivs av Habermas (1984, s 286) som handlingar där:

...the agents involved are coordinated not through egocentric calculations of success but through acts of reaching understanding. In communicative action participants are not primarily oriented to their own individual success; they pursue their individual goals under the condition that they can harmonize their plans of action on the basis of common situation definitions.

Det kommunikativa handlandets strävan efter att låta samförstånd och ömsesidighet vara vägledande, innebär med nödvändighet ett erkännande av andra kommunikationsdeltagare. Ett dylikt möte mellan människor är av intersubjektiv och symmetrisk karaktär, i betydelsen att relationen vilar på en grund av alla människors lika värde. Detta grundläggande antagande har varit av särskilt vikt i föreliggande avhandling, då den interaktion som studerats innefattar barn som ännu inte har ett utvecklat verbalt språk, vilket kan tänkas kräva särskilda kvaliteter i upprätthållandet av ett handlande av kommunikativ karaktär. Vad som menas är att Habermas tankar om hur kommunikativt handlande upprätthålls, inte problemfritt kan appliceras i mötet med de allra yngsta barnen i utbildningssystemet. Habermas (1995a) talar nämligen i detta sammanhang i termer av ett antal giltighetsanspråk som han menar visar sig i handling. Ett upprätthållande av detta slag innebär att ett yttrande kan ifrågasättas och prövas i sanning, riktighet samt sannfärdighet. Dessa tre giltighetsanspråk relaterar till olika handlingsslag, teleologiskt, normativt samt dramaturgiskt, vilka i sin tur förhåller sig till världen på olika sätt: objektivt, socialt eller subjektivt. Med andra ord har Habermas inte enbart intresserat sig för att beskriva olika handlingsmönster utan intresset riktas också mot att värdera när en

handling är rationell. Om begreppet kommunikativ handling skriver Habermas (1995a, s 125):

Begreppet kommunikativ handling tvingar oss att betrakta aktörerna också som talare och lyssnare, vilka relaterar sig till något i den objektiva, sociala eller subjektiva världen och därvid ömsesidigt reser giltighetsanspråk som antingen kan accepteras eller bestridas. Aktörerna relaterar sig inte längre direkt till något i den objektiva, sociala eller subjektiva världen, utan relativiserar sina yttranden om något i världen i förhållande till möjligheten att deras giltighet kan bestridas av andra aktörer. Inbördes förståelse fungerar som en handlingskoordinerande mekanism på så sätt att interaktionsdeltagarna enas om den hävdade giltigheten hos sina yttrande, dvs. intersubjektivt erkänner giltighetsanspråk som de reser ömsesidigt.

Den förståelseprocess som här åsyftas i det kommunikativa handlandet har således som mål, enligt Habermas (1995a, s 145), att få till stånd ett samförstånd som leder till ”den intersubjektiva gemenskapen av ömsesidig förståelse, gemensamt vetande, ömsesidigt förtroende och inbördes överensstämmelse”. Det innebär att samförståndet innefattar och vilar på erkännandet av samtliga korresponderande giltighetsanspråk. Relaterat till interaktionen mellan lärare och små barn, som ännu inte bemästrar det verbala språket likvärdigt vuxna, ter sig ett upprätthållande av kommunikativt handlande genom prövning av giltighetsanspråken tämligen svår, medan dess mål om samförstånd förefaller både möjlig och högst rimlig även i mötet med de allra yngsta om än utifrån något andra premisser. I föreliggande avhandling görs heller inte anspråk på att bidra med kunskap om hur giltighetsanspråken kan prövas i kommunikationen med små barn utan avsikten är snarare att bidra med fylliga beskrivningar av olika handlingsmönster i syfte att vinna kunskap om väsentliga aspekter för kommunikativ fostran karaktäriserad av intersubjektivitet.

Teorin om det kommunikativa handlandet kan förleda en läsare att tro att den handlingstyp som bör dominera pedagogisk praktik är just den kommunikativa. Innan detta problematiseras vidare i relation till förskolefostran behöver teorin dock sättas in i sin vidare kontext då Habermas uppdelning i handlingstyper hänger intimt samman med hans sätt att betrakta samhället ur ett dubbelt perspektiv. Nedan följer därför en kort redogörelse för det Habermas benämner för det dubbla samhällsperspektivet, liksom en argumentation för hur detta kan vara behjälpligt i förståelsen av små barns fostran i en institutionaliserad kontext som förskolan.

3.3 Fostran ur ett dubbelt perspektiv

Ett grundläggande antagande i denna avhandling är att Habermas dubbla samhällsperspektiv, i termer av system och livsvärld, har något att bidra med i förståelsen av små barns fostran i en institutionaliserad kontext. Till grund för detta antagande ligger att möten mellan människor i förskolan också har med samhälleliga villkor att göra. Samvaron med barn i förskolan är således att betrakta som något annat än samvaron med barn i till exempel hemmet. Lärare i förskolan har bland annat ett samhälleligt avlönat uppdrag att förhålla sig till, liksom en professionalitet genom en yrkesutbildning vilket inbegriper reflektion över den verksamhet som erbjuds barnen (Møller Pedersen, 2004). Antagandet bäddar också för att betrakta förskolans pedagogiska praktik som ”en helhet av sociala relationer inom vilka människor utvecklar kunnande och skapar mening i personliga, samhälleliga och kulturella angelägenheter” (Fritzell, 2003, s 13). Vidare har det dubbla samhällsperspektivet varit ett sätt att undvika den i pedagogisk teoribildning så vanliga fokuseringen på antingen individen eller omgivningen till förmån för både och. Poängen är att pedagogiska processer, enligt Fritzén (2003), befinner sig just i skärningspunkten mellan individ och samhälle. Det är i spänningsfältet mellan de båda perspektiven som det kan tänkas att väsentliga fostransaspekter som rubbar maktstrukturer kan framträda.

Det dubbla samhällsperspektivet mejslar Habermas fram med hjälp av begrepp och tankegångar från såväl Durkheims samhällsteori, Meads kommunikationsteori, Husserls fenomenologi, Webers rationalitetsteori som Parsons systemteori (Fritzén, 1998), varför han ibland, enligt Per Månsson (2000), talar om sin vetenskapliga produktion som ett rekonstruktionsarbete i vilket han har försökt göra olika teorianspråk kompatibla. Utifrån det dubbla samhällsperspektivet argumenterar Habermas (1987) för en syn på världen som just dubbel och framhåller nödvändigheten av att analysera samhället både utifrån ett livsvärlds- och ett systemperspektiv för att förstå det i sin helhet. Innan vidare diskussion förs kring vad detta mer konkret innebär för föreliggande avhandling behöver begreppen livsvärld och system i någon mån klargöras.

Habermas (1995a) introducerar livsvärldsbegreppet som det kommunikativa handlandets bakgrund bestående av grundläggande komponenter som kultur, samhälle och personlighet. Dessa grundläggande komponenter beskriver Habermas (1995a, s 131) på följande sätt:

Kultur kallar jag det vetandeförråd ur vilket kommunikationsdeltagarna förser sig med tolkningar när de kommunicerar om något i världen. Samhälle kallar jag de legitima ordningar via vilka kommunikationsdeltagarna reglerar sin tillhörighet till sociala grupper och därmed säkrar en solidaritet. Med personlighet avser jag de kompetenser som gör ett subjekt språk- och handlingsförmöget, dvs. i stånd att delta i förståelseprocesser och därigenom hävda sin egen identitet.

Livsvärlden refererar därmed till en slags tolkningsresurs som kan förstås som ett språkligt organiserat förråd av kulturellt betingat bakgrundsvetande som ofta är oreflekterat. På så sätt betraktas livsvärlden som förgivet tagen och något som inte går att ställa sig utanför då människan lever mitt i den (Habermas, 1995a). Med andra ord knyts livsvärlden till de meningssammanhang med vars hjälp människor förstår och tolkar sin situation och sin omgivning, och på så vis markerar livsvärlden det upplevelsenära (Alvesson & Sköldberg, 1994). Livsvärlden relaterar således till sociala relationer, arbete, familj och vänner. Dessutom kan inte livsvärlden på något sätt betraktas som statisk utan utvecklas eller reproduceras i varje kommunikativ handling med hjälp av språk, värderingar och normer, vilket också bidrar till dess högst subjektiva karaktär (Møller Pedersen, 2004). Kärnpunkten i Habermas utvecklande av livsvärldsbegreppet är enligt Peter Møller Pedersen att det är där reproduktionen av några väsentliga kulturella, symboliska resurser sker. De tre mest centrala symboliska resurserna är enligt författaren mening, solidaritet och identitet, vilka utgör livsvärldens förutsättningar. Därmed blir de också väsentliga för all kommunikation, inte minst den som sker inom pedagogisk praktik (Møller Pedersen, 2004). Samhället kan dock enligt Habermas (1987, s 120) inte begränsas till enbart livsvärld och kommunikationsteori, vilket han ger uttryck för på följande sätt:

Every theory of society that is restricted to communication theory is subject to limitations that must be observed. The concept of the life-world that emerges from the conceptual perspective of communicative action has only limited analytical and empirical range. I would therefore like to propose that we conceive of society simultaneously as a system and as a life world.

Samhället måste med andra ord förstås i termer av både livsvärld och system. Systemet refererar, enligt Habermas (1987, 1995a), till de aspekter av samhället som frikopplats från normer och värden grundade på språklig konsensusbildning, och som därmed är avlägsnade från människornas omedelbara upplevelser. Systemet följer på så sätt en oberoende, objektiverad logik (Alvesson & Sköldberg, 1994), där avgörande styrmedier är pengar och makt, vilka dominerar i ekonomi, administration och delvis politik. Så länge systemet styr över den materiella

produktionen är det rationellt, men om systemet också tar makten över den symboliska reproduktionen leder det till en samhällelig störning i form av systemets kolonisation av livsvärlden (Habermas, 1987, 1995a). Enligt Habermas (1987) sker då ett förtingligande av livsvärlden med konsekvenser av subjektivt upplevd menings- och identitetslöshet.

Att konceptualisera det samhälleliga livssammanhanget med termerna system respektive livsvärld har utsatts för kritik, men enligt Habermas (1995a, s 379) är det inte begreppen som sådana som är kontroversiella utan ”beslutet att sammanfoga dem som aspekter ur vilka samhället kan analyseras i sin helhet”. Det Habermas åstadkommer är nämligen något av en paradigmkombination där han för samman två skilda traditionslinjer, bestående av handlingsteoretiska samt makrosociologiska ansatser. Därigenom blir det möjligt, enligt Habermas, att betrakta livsvärlden och systemet som komplementära och ömsesidigt beroende. Det handlar därmed inte om att reducera samhället till antingen livsvärld eller system utan samhället inrymmer både och. Dock bör vi, enligt Habermas (1995a), ha livsvärlden och det kommunikativa handlandet i fokus i vår samhällsanalys utan att för den skull förkasta eller bortse från systemmässiga förhållanden. Det finns således, som tidigare nämnts, en poäng med att betrakta samhället ur både livsvärlds- och systemperspektiv. När en verklighet problematiseras som dubbel på detta sätt uppstår nämligen ett spänningsfält mellan det system- och livsvärldsmässiga vars synliggörande kan bli något för människor att förhålla sig till och argumentera kring (Fritzén, 1998). Möjligheten till utveckling ligger då just i ett utmanande av mötet mellan de båda perspektiven.

Till grund för Habermas tänkande i termer av system och livsvärld ligger, enligt Møller Pedersen (2004), att det moderna samhället är utdifferenterat och består av en rad delsystem, alla med sin samhälleliga funktion. I det vardagliga livet rör vi oss mellan dessa delsystem, som människan enligt denna tankegång står i ett dialektiskt förhållande till. Delsystemen kan grovt indelas i tre sfärer: staten, marknaden och civilsamhället. *Staten* omfattar hela den offentliga sektorn och dess styrmedium är enligt Habermas makt. Till denna sfär hör förskolan som institution, vilket betyder att verksamheten regleras av politiskt beslutade lagar och regler, liksom av lokal yrkespraxis. *Marknaden* innefattar ekonomi och arbetsmarknad, vars styrmedium är pengar då dess styrlogik grundas på möjligheten att göra vinst utifrån tillgång och efterfrågan. Friskolor av olika slag faller inom ramen för denna sfär. Till *civilsamhället* hör olika slag av sociala gemenskaper som inte styrs av vare sig politik,

yrkesprofessionalism eller markandsmekanismer. Det tydligaste exemplet här är familjen. Styrande inom civilsamhället är istället normer, värderingar och människors förväntningar på varandra. Barns fostran utifrån en dylik civilsamhällelig utgångspunkt tar därmed främst avstamp i andra styrmekanismer än politiskt beslutade lagar och pengar enligt Møller Pedersens (a.a.) tolkning av Habermas teori.

Utmärkande för det moderna samhället när det gäller barns fostran är att det har skett en förskjutning från att enbart ha varit en angelägenhet inom civilsamhällets sfär till att också, och till stor del, vara ett intresse inom statens sfär. Vad kan då denna insikt bidra med när det gäller förståelsen av små barns fostran i förskolan? Värdefullt kan vara förståelsen av att de olika sfärerna, enligt Habermas (1995a), genererar olika typer av mänskliga handlingar, där staten och markanden står för ett mål- och framgångsorienterat handlande och civilsamhället står för ett förståelseorienterat handlande. Medan det mål- och framgångsorienterade handlandet befinner sig inom systemets kontext och vilar på en teknisk-vetenskaplig-instrumentell rationalitet tillhör det förståelseorienterade handlandet livsvärlden med en kommunikativ-politisk-etisk rationalitet. Med grund i ett pedagogiskt perspektiv blir då den oundvikliga följdfrågan hur dessa handlingstyper tar sig uttryck i pedagogisk praktik. Det pedagogiska dilemma som framträder har, enligt Møller Pedersen (2004), att hantera om det är lärarens uppgift att först och främst handla förståelseorienterat gentemot barnen eller om den främsta uppgiften är att handla målorienterat utifrån det samhälleliga uppdraget så som det är formulerat i styrdokumentet. Här löper resonemanget risk att bli dikotomiskt varför det bör understrykas att poängen i Habermas dubbla perspektiv är att målorienterat respektive förståelseorienterat handlande inte utesluter varandra, det vill säga det handlar inte om antingen det ena eller det andra sättet att handla, utan pedagogisk praktik rymmer båda. Av vikt att förstå är dock att de olika handlingstyperna är rationella på olika sätt och får olika konsekvenser som bör beaktas professionellt. Med detta i åtanke är det dags att återvända till diskussionen om vilken handlingstyp som, i enlighet med Habermas idéer, bör dominera pedagogisk praktik.

Klart står att det som bekymrar Habermas (1987, 1995a) är att samhället alltmer präglas av modernitetens tekniska eller instrumentella rationalitet vilket han menar leder till att systemet håller på att ödelägga livsvärlden och det kommunikativa förnuftet. Med andra ord hyser Habermas en oro för den ständiga

objektiveringen och formaliseringen av familjens och skolans pedagogiska processer, vilka han menar leder till ett fjärmande från livsvärlden. Det kan tolkas som att den handlingstyp som bör dominera över den andra i förskolan är den livsvärldsbaserade kommunikativa och förståelseorienterade. Frågan som följer är då om denna handlingstyp är möjlig i en verksamhet som befinner sig inom systemets målorienterade logik? Onekligen ligger det i själva läraruppdraget att sträva mot de i läroplanen formulerade målen som fastställts inom systemets sfär. Om systemfaktorer också tillåts styra över en dylik målorientering av pedagogiska processer torde dess pedagogiska konsekvens bli att det är det enskilda barnets kunskapsutveckling i en viss riktning som står i centrum, en riktning som fastställts utan barnets delaktighet och inflytande. Tillåts istället ett livsvärldsbaserat närmande av denna målorientering kan det å andra sidan leda till att pedagogiska processer framträder som just förståelseinriktade och meningsskapande där barnen i högre grad är delaktiga i sin kunskapsutveckling. Konsekvenserna av de olika sätten att handla, relaterat till barns fostran i förskolan, problematiseras i avhandlingens empiriska studier, i ljuset av de spänningsfält som framträder mellan det kommunikativa och strategiska handlandet, mellan livsvärld och system. Även om det inte handlar om att reducera pedagogisk praktik till antingen det ena eller andra sättet att handla, leder den tidigare deklarerade intersubjektiva förståelsegrunden av fostran i avhandlingen i en viss riktning, nämligen mot ett ställningstagande för att fostran kan vila på dylika kommunikativa grunder. Det innebär en öppning för att fostran inte behöver vara av auktoritär karaktär där fostraren blir subjekt och den som fostras objekt, utan att fostran kan bedrivas i en subjekt-subjekt-relation, dvs. att relationen mellan fostrare och den som fostras är mer jämlik och demokratisk.

4 Metodologi, design och metod

Syftet med avhandlingen är att vinna kunskap om fostran så som denna kommer till uttryck i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i pedagogisk praktik. Den kunskap som efterfrågas riktar dels mot hur, och till vad, små barn i förskolan fostras, dels mot väsentliga aspekter för en fostran av intersubjektiv karaktär. Sammantaget kan detta säga något om vilka barn förskolan bidrar till att konstituera liksom något om hur konstitutionen går till. Kunskap av detta slag kan medverka till att skapa förståelse för den fostran som kommer till uttryck i praktiskt pedagogiskt handlande, men också till att kritiskt kunna förhålla sig till denna fostran. Avhandlingen har en kritisk grundhållning med utgångspunkt i Habermas dubbla samhällsperspektiv vilket innebär att förskolefostran tolkas utifrån såväl ett system- som livsvärldsperspektiv. Med en sådan utgångspunkt följer ett visst emancipatoriskt kunskapsintresse men avhandlingen gör också anspråk på att kunna bidra med praktisk kunskap. Det praktiska består då inte av färdiga föreskrifter beträffande vilka värden som ska kommuniceras eller hur denna kommunikation ska gå till utan snarare bidrar avhandlingen med ett underlag som kan hjälpa lärare att rikta en granskande blick mot sin egen verksamhet. Den kritiska grundhållningen i avhandlingsarbetet handlar dels om att vara uppmärksam på asymmetriska förhållanden i interaktionen mellan lärare och barn, dels om att synliggöra, ifrågasätta och problematisera kommunikationsmönster, vilka får konsekvenser för fostran som både innehåll och form.

4.1 En tolkande kritisk ansats

Inom den kritiska forskningen möts två helt skilda intellektuella strömningar enligt Mats Alvesson och Stanley Deetz (2000). Den ena är en kritisk tradition med inriktning mot att ifrågasätta etablerade samhällsordningar, dominerande praktiker, ideologier, diskurser och institutioner. Den andra strömningen kan kallas *tolkande* med inriktning mot att förstå sociala institutioner och vardagslivets mikropraktiker genom empiriska studier. Vidare menar författarna att kritisk forskning generellt syftar till att "...rubba den rådande sociala verkligheten och ge impulser till

frigörelse från, eller motstånd mot, det som dominerar och hindrar människor från att fritt fatta beslut” (Alvesson & Deetz, 2000, s 7). Karaktäristiskt för studier av detta slag är enligt författarna att forskningsfenomenet ifrågasätts i ett vidare kulturellt, ekonomiskt och politiskt sammanhang samtidigt som fokus riktas mot mer omfattande asymmetriska sociala förhållanden, som klass, senkapitalism och överflödssamhälle. Dock har det på senare tid utvecklats kritiska studier av mer mikroorienterad karaktär. I dessa har visserligen det vidare sociala sammanhanget fortfarande sin plats men intresset riktas alltmer mot de specifika praktiker som ”...skapar och återskapar asymmetri vid viljeyttring, beslutsfattande och, mer generellt, konstruktion av den sociala verkligheten” (a.a., s 7).

I föreliggande avhandling efterfrågas kunskap om förskolefostran genom att empiriskt beskriva, tolka och förstå en begränsad del av den sociala verkligheten i förskolan, nämligen vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn. Därmed faller avhandlingen under den kritiska strömning som här kallats *tolkande*, och som är av mikroorienterad karaktär. Genom en kritisk grundhållning till erhållen empiri syftar avhandlingen till att tolka och förstå förskolefostran som både form och innehåll. Dessutom syftar den till att finna och analysera fostransaspekter som framträder som väsentliga för att fostran ska kunna tillskrivas en intersubjektiv innebörd, vilka i sin tur kan leda till att rubba hierarkiska maktstrukturer mellan lärare och barn.

Den kritiska grundhållningen erbjuder således möjlighet att bedriva forskning utifrån vardagliga problem på mikronivå, samtidigt som dess relation till mer övergripande fenomen som makt, rättvisa och demokrati inte negligeras (Denzin & Lincoln, 2000). Det innebär att fokus kan riktas mot det konkreta (empirin), för att därefter förhålla det konkreta till teori, vilket möjliggör en vidgad förståelse av det studerade fenomenet. Omvänt kan det också innebära att fokus riktas mot teorin för att relatera och förankra denna i empirin, vilket i sin tur kan leda till en vidgad teoretisk förståelse. Värdefullt i denna process är, enligt Norman Denzin och Yvonna Lincoln (2000), täta beskrivningar/tolkningar av det konkreta, här i form av vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och de yngsta barnen i förskolan, dvs. ett till treåringar. Det finns dock ingen given metod för hur sådana täta beskrivningar ska komma till stånd, inte heller ett specifikt tillvägagångssätt för att analysera erhållen data enligt författarna.

4.2 Videoobservation av kommunikationshandlingar

För att vinna kunskap om fostran uttryckt i handling i en institutionaliserad kontext, har kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan videofilmats. Valet att använda videokamera var dock på intet sätt självklart. Även om videokameran medför många fördelar har detta tillvägagångssätt, i likhet med alla andra forskningsmetoder, också sina begränsningar (Sparrman, 2002). I studier där videoobservation använts anges bland annat möjligheten till fylligare och fler data, liksom att materialet kan ses gång på gång som stora fördelar. Samtidigt påpekas att riskerna för att samla på sig för mycket data är stor liksom att det kan vara svårt att avsluta analysen (t.ex. Havung, 2000; Johansson, 1999).

Det är framför allt viktigt att understryka att videoobservationer inte är en neutral observationsmetod, utan att det alltid är forskaren bakom kameran som väljer vad som ska filmas (se t.ex. Johansson, 1999). Det är dock inte bara selektionsfrågan *vad* som har en avgörande betydelse för det empiriska videomaterialet och dess möjligheter för analyser, utan också *hur* själva filmningen har gått till (Heikkilä & Sahlström, 2003; Sparrman, 2002). Mia Heikkilä och Fritjof Sahlström (2003) betonar vikten av att beskriva hur kameran är placerad, hur mycket som hörs och syns, ställt i relation till studiens syfte och de anspråk som formulerats vid studiet av interaktionen mellan barn och vuxna. De beslut som forskaren har fattat angående konkreta val av insamlingsmetod, såsom exempelvis att använda sig av handhållen kamera eller kamera på stativ, är vitala för datakonstruktionen. Det får i förlängningen en avgörande betydelse för hur analyserna kan genomföras. Anna Sparrman (2002) markerar också särskilt kameravinkelns betydelse som hon anser är av större vikt än sådana aspekter som komposition, ljusförhållanden och formspråk. På grund av kameravinklar är det inte alltid möjligt att få överblick av samtliga aspekter i ett händelseförlopp. Även Sparrman understryker att videokameran inte fångar en oredigerad verklighet, och anför att det är forskaren som håller i kameran och därmed har makt över vad som fokuseras. På så sätt är forskaren en del i skapandet av data då det videokameran fångar är det som observatören sätter fokus på.

Selektionsfrågan *vad* har i föreliggande avhandling begränsats till situationer där lärare och barn interagerar med varandra i någon form av kommunikationshandlingar. Då ett antagande är att värden kommuniceras explicit eller implicit i all kommunikation mellan människor har interaktionssituationer mellan lärare och

barn över lag filmats. Det innebär att materialet innefattar olika typer av situationer av såväl formell som informell karaktär i både inomhus och utomhusmiljö. Ett krav för att identifiera en situation som en kommunikationshandling har varit att lärare och barn verbalt och/eller kroppsligt riktar sig till varandra och på något sätt svarar på varandras signaler. Ett avgörande val för *hur* filmandet har gått till är valet av att använda handhållen kamera istället för kamera på stativ. Valet grundas på att lärare och barn i förskolan förflyttar sig mycket och att handhållen kamera möjliggör den rörlighet som krävs för att kunna vara där kommunikationen utspelar sig. Handhållen kamera har också erbjudit en flexibilitet och närhet som gjort det möjligt att fånga närbilder och skifta fokus utifrån vad som händer. En nackdel med handhållen kamera kan dock vara att bara en situation i taget kan observeras vilket givetvis kan innebära att intressant information går förlorad. En annan nackdel med detta tillvägagångssätt kan vara att observatörens närvaro är mer uppenbar, vilket diskuteras nedan.

4.2.1 Några etiska aspekter

Ovan har handhavandet av videokameran som en kvalitetsaspekt diskuterats men, som Heikkilä och Sahlström (2003) också lyfter fram, kvalitet i forskning med video handlar inte enbart om att hantera kameran. En viktig aspekt är också hur forskaren hanterar rollen som observatör av barn och vuxna. En förutsättning för att komma nära interaktionerna är att observationen grundas i trygga relationer med undersökningsgruppen, menar Marita Lindahl (2002). Hon skriver också om fördelen med att ha en s.k. *gatekeeper*, dvs. en kontaktperson som kan vara en slags inkörsport till en tillitsfull relation. För gällande datainsamling har det funnits så kallade gatekeepers vilket troligtvis har underlättat en tillitsfull relation mellan mig och lärarna. Upplevelsen är att lärarna har visat intresse samt att det funnits en öppenhet i kommunikationen. En av lärarna har emellertid gett uttryck för en känsla av obehag i att bli filmad, vilket hon själv förvånades över. Dock var det aldrig så att läraren ifråga ville avbryta deltagandet i studien. Att vara betraktad kan locka fram känslor av såväl obehag som njutning menar Sparrman (2002), och kan i och med det sägas vara dubbelt till sin karaktär. Vidare menar hon att ”blotta vetenskapen om att någon betraktar vad man håller på med kan få den mest oskyldiga handling att framstå som otillåten eller förbjuden” (s 57).

Barnen i gällande material har inte visat något större intresse för filmkameran, vilket kan bero på att många barn idag är vana vid att bli videofilmade både hemma

och i förskolan. Tolkningen är således att barnen i de aktuella exemplen inte har gett uttryck för att vara störda av kamerans närvaro. Därmed inte sagt att kamerans närvaro inte har någon betydelse för det som sker i rummet. Möjligtvis har barnens till synes obesvärade hållning till kamerans närvaro sin grund i deras ålder. Till en början riktade inte barnen heller någon större uppmärksamhet mot mig som ytterligare en vuxen i deras närhet. Detta ändrades dock i takt med att jag blev ett naturligt inslag i deras vardag. I rollen som observatör har jag dock medvetet försökt vara i bakgrunden. Det har inneburit att i möjligaste mån avstå från att inleda samtal med barnen, liksom att ingripa i situationer om det inte på något sätt inneburit fara för barnen. Däremot har ett barn som sökt kontakt alltid fått ett vänligt bemötande. Att medvetet hålla sig i bakgrunden på detta sätt har varit svårt och svårigheten tenderade att öka ju längre tiden gick. Ju mer hemmastadd jag blev i gruppen ju svårare var det att inte initiera kommunikation med barnen.

En aspekt att beakta vid videofilmning är forskarens ansvar för aktörernas integritet. När små barn involveras i forskningen blir detta ansvar av särskild vikt då barn i forskningssammanhang betecknas som en sårbar grupp. Sårbarheten ligger då i, enligt Johansson och Johansson (2003), att barn befinner sig i en underordnad position i ett samhälle där vuxna innehar makt och tolkningsföreträde vilket innebär sämre möjligheter för barnen att hävda sin integritet. I föreliggande projekt har barnen på grund av sin låga ålder inte själva kunnat ge sitt explicita samtycke till deltagande utan här är det föräldrarna som har gett sitt tillstånd till att låta barnen delta i forskningen. Detta faktum kräver extra lyhördhet och hänsyn från forskarens sida, och då inte bara under själva fältarbetet utan också vid bearbetningen och publiceringen av materialet. Således krävs en stor sensitivitet för hur nära man kan gå i filmandet, och gränsen för när kameran kan tillåtas vara på eller bör stängas av är flytande och varierar människor och situationer emellan. Att ha föräldrars tillstånd att videofilma deras barn är en förutsättning men etiskt sett således inte att betrakta som tillräckligt då ett litet barn kan ge både kroppsliga och verbala uttryck för såväl lust som olust inför att bli filmad. Ett konkret exempel på när kameran stängdes av var då ett barn gråtande skiljdes från föräldern på morgonen och togs om hand av läraren. Barnet gav då uttryck för att inte vilja bli filmad genom att tydligt vända sig bort från kameran. Integritet har således alltid satts främst, trots att värdefull kunskap då riskerade att gå förlorad.

Då videofilmerna är mycket illustrativa, och därmed också av personlig karaktär, fick de vårdnadshavare som godkänt deltagande i studien också ta ställning

till om materialet skulle få användas i andra syften än de som angivits för föreliggande avhandlingsprojekt, t.ex. i undervisning och på konferenser. Berörda fick möjlighet att begrunda och diskutera ställningstagandet i hemmiljö och först därefter lämnades en ifylld blankett till förskolan. Flera vårdnadshavare gav inte sitt tillstånd till att videofilmerna skulle få visas i undervisande syfte eller på konferenser vilket ledde till beslutet om att inte visa några sekvenser från föreliggande empiriska material i något sammanhang, även om barnen som kom ifråga inte finns i bild. Till informationen hörde självfallet också att medverkan är frivilligt och något som kan avbrytas när som helst och utan vidare förklaringar. När det gäller konfidentialitetskravet (se HSFR:s etiska regler 1990, 1996) så har samtliga deltagare avidentifierats i all skriftlig produktion medan videomaterialet i sig enbart går att avidentifiera till viss del. Det finns till exempel inga identitetsuppgifter på banden eller i dessas närhet. Personuppgifter, som namn, födelseår och månad, arkiveras franskt från videobanden och hela materialet förvaras i dokumentskåp på ett sådant sätt att ingen utanför forskargruppen har tillgång till materialet.

4.3 Val av undersökningsgrupper

Val av undersökningsgrupper har skett i tre steg. Första steget bestod i att samla in samtliga kvalitetsredovisningar från en kommun i avsikt att utifrån dessa kunna göra en bedömning av vilka förskolor som föreföll vara särskilt inriktade mot värdegrundsarbete. Tanken var att därigenom bädla för möjligheten att få syn på efterfrågad kunskap, särskilt i dess preciserade form gällande barns delaktighet och inflytande, då dessa begrepp är framlyfta i det uppdrag lärare har att förhålla sig till i enlighet med rådande läroplan. Kvalitetsredovisningarna tillhandahölls av kommunens Barn- och ungdomsförvaltning. De redovisningar som innehöll utvecklade beskrivningar av värdegrundsarbete valdes ut. Två förskolors redovisningar utmärkte sig genom att innefatta nyanserade resonemang om demokrati, delaktighet och jämlikhet.

I steg två kontaktades dessa förskolor som båda visade ett intresse för att delta. En avdelning på respektive förskola utsågs. I ena fallet valdes avdelningen av rektor på basis av att avdelningen ifråga bedömdes ha kommit långt i sitt värdegrundsarbete. Avdelningen bestod i detta skede av 2 förskollärare, 2 barnskötare samt 15 barn i åldrarna 1-3 år. I det andra fallet valdes avdelning av mig utifrån samma kriterium dvs. utvecklat värdegrundsarbete med de yngsta barnen i

förskolan. Valet kunde göras, då viss kännedom om verksamheten fanns via en arbetsrelaterad kontakt på förskolan. Avdelningen bestod då av 3 förskollärare samt 15 barn, samtliga 1 år gamla, men båda barngrupperna utökades under tiden datainsamlingen pågick.

Steg tre innebar att informera berörda lärare om forskningsprojektet och vad ett deltagande skulle innebära. Ett besök förlades till respektive förskoleavdelning. Informationen gällde undersökningens syfte, tillvägagångssätt samt hur data var tänkt att hanteras, liksom samtyckes-, nyttjande- och konfidentialitetskravet med grund i HSFR:s etiska regler (1996). Utifrån detta första möte fick lärarna ta ställning till om de ville delta i studien eller inte. Samtliga lärare var positiva till deltagande. Därefter informerades barnens vårdnadshavare genom ett skriftligt informationsbrev som lärarna förmedlade. På en av förskolorna medverkade jag på eget initiativ vid en föräldraträff för att presentera mig och projektet ytterligare. Den andra förskolan ansåg inte att en sådan medverkan var nödvändig utan personalen föredrog att själva förmedla informationen. Med informationsbrevet följde ett formulär, där vårdnadshavarna skriftligen skulle ta ställning till om deras barn fick medverka i studien eller inte. Av 37 barn fick 33 tillstånd att medverka. Att alla barn inte deltog i studien löstes oftast rent praktiskt genom att filma dagar då barnen ifråga var lediga eller på annat sätt var frånvarande. Vid ett par filmtillfällen var dock något av dessa barn närvarande, varpå jag grundligen försökte undvika att barnet hamnade på filmen. Ett till treåringar är dock väldigt rörliga och det hände att något av barnen ifråga kom inom kameravinkeln. Då detta råkade hända har barnet utan undantag bortsetts ifrån vid analysarbetet.

Ytterligare en förskola kom att bidra med data då en student på lärarprogrammet intresserade sig för föreliggande avhandlings forskningsfrågor i samband med sitt examensarbete. Studenten videofilmade då vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn; videofilm som jag fick tillgång till. Materialet från denna förskola har lagts till det ursprungliga. Den tillkomna förskoleavdelningen bestod av 14 barn i åldrarna 1-3 år, samt tre förskollärare. Ett barn på denna avdelning gavs inte tillstånd att medverka.

Sammantaget betyder det att av 51 möjliga har 46 barn givits tillstånd att medverka i studien. Barnen var mellan ett och tre år, fördelade på 22 pojkar och 24 flickor. Antalet lärare som deltog uppgår till 10 personer, samtliga kvinnor med flerårig yrkeserfarenhet. Flertalet av de vuxna på respektive avdelning var

förskollärare och av anonymitetsskäl har samtliga vuxna som arbetar i barngrupp benämnts för lärare⁸.

Samtliga tre förskolor var belägna i en mellanstor stad om ca 60 000 invånare. Bebyggelsen runt förskolorna bestod främst av flerfamiljshus, men radhus och villor fanns också inom upptagningsområdena. Flertalet barn var sammanboende med båda sina föräldrar. På två av de tre förskoleavdelningarna fanns flera barn med utländsk bakgrund.

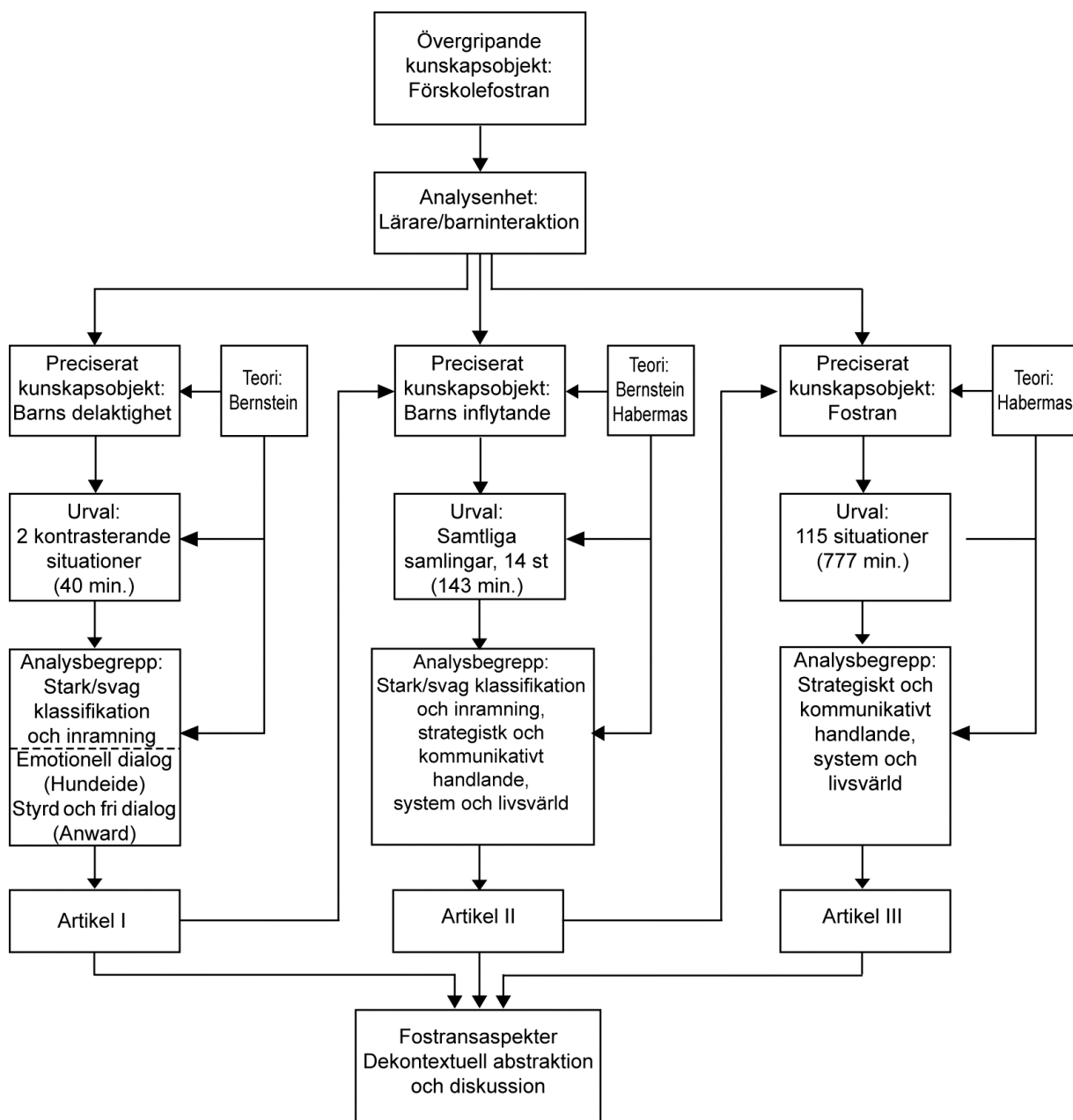
4.4 Datakonstruktion, tolkning och analysförfarande

Fältarbetet inleddes i januari 2003 och pågick till maj 2004. Under denna period har jag tillbringat ett antal hel och halvdagar i verksamheten. Som tidigare nämnts har inga specifika kommunikationshandlingar eller situationer varit i fokus utan det centrala har varit att filma situationer där kommunikation mellan lärare och barn förekommit oavsett vad man kommunicerat om eller i vilket sammanhang kommunikationen utspelats, i avsikt att erhålla kunskap om fostran uttryckt i handling. För att kunna filma så många kommunikationssituationer mellan lärare och barn som möjligt under själva fältarbetet hölls kameran främst riktad mot lärarna. Likaså hölls kameran igång trots att ingen interaktion pågick i syfte att vara beredd att fånga kommunikationen då den förekom. Totalt har 24 timmars videofilm spelats in. Av detta material har sammanlagt 115 interaktionssituationer av olika karaktär och längd analyserats. 46 situationer av dessa 115 har tolkats som fri lek⁹, 32 situationer som rutiner, 22 situationer som samling/fruktstund samt 15 situationer som temaaktiviteter. Längden på situationerna varierar från en minut upp till 24 minuter och utgör tillsammans 777 minuter videofilm. Då jag inte har haft för avsikt att jämföra de olika förskolornas verksamheter eller studera varje verksamhet för sig har materialet betraktats som en helhet. Situationerna sätts således enbart till viss del in i sin specifika kontext, så mycket så att de ska bli begripliga och framstå så verklighetstroga som möjligt. Kontexten är därmed

⁸ Det kan diskuteras huruvida det är riktigt att bortse från att det i förskolan arbetar både barnskötare och förskollärare, två yrkeskategorier med olika utbildning, då såväl förhållningssätt som lärarkontroll är av intresse. Möjligtvis hade det varit intressant att studera varje yrkeskategori för sig men då antalet barnskötare var få skulle en dylik åtskillnad riskera utlovad anonymitet. I enlighet med syftet föll dock ett studium av olika professioner utanför avhandlingens kunskapsintresse.

⁹ Det bör noteras att fri lek i förskolan inte är att betrakta som *free* i dess egentliga mening utan den existerar alltid inom vissa normativa ramar.

snarare att betrakta som förskoleverksamhet för små barn, med grund i de tre deltagande förskolorna. Datamaterialet har utsatts för olika läsningar beroende på vad som stått i fokus för analysen, dvs. om kunskapsobjektet varit specifika värden som delaktighet eller inflytande eller om uppmärksamheten riktats mot fostran i stort - som både innehåll och form. Olika situationer har följaktligen valts ut för transkription och närmare analys beroende på fokus. Figuren nedan visar avhandlingens övergripande design.



Figur 2. Avhandlingsdesign.

Avhandlingsarbetet har gått från att studera specifika värden, till att arbeta mot en allt större helhet. Figuren ovan illustrerar hur de empiriska studierna har vuxit fram ur analyserna, dvs. analysen av värdet delaktighet (Emilsson & Folkesson, 2006) ledde fram till studien om inflytande (Emilsson, 2007), vars analys i sin tur blev avgörande för beslutet att vända blicken mot fostran utifrån en vidare utgångspunkt, dvs. mot vilka värden som explicit eller implicit kommunicerades, liksom hur denna kommunikation gick till, i samtliga kommunikationshandlingar (Emilsson & Johansson, under tryckning).

Varje artikel kan dock också betraktas som en helhet utifrån sitt specifika syfte med tillhörande frågeställningar. Tolkningsarbetet för respektive studie har inledningsvis inneburit genomläsningar av transkriptionerna i avsikt att konstruera en allmän bild av det som studerats. Därefter har varje kommunikationshandling specifikt analyserats för att sedan återföras till den mer helhetliga meningen av vad t.ex. delaktighet eller inflytande kan tänkas innebära för små barns fostran i förskolan. Resultaten från avhandlingens samtliga empiriska studier fördes sedan samman och betraktades som en helhet varpå analysarbetet fördes till ytterligare en abstraktionsnivå. Blicken riktades då specifikt mot de fostransaspekter som trätt fram i studierna som väsentliga för att fostran ska kunna tillskrivas intersubjektiva innebörder. Genom att i analysarbetet åter igen beakta spänningsfältet mellan kommunikativt och strategiskt handlande var avsikten att vidare synliggöra såväl empiriska som teoretiska innebörder av aspekterna, vilket skett i begränsad utsträckning i studierna. Analysen mynnande dels ut i en fördjupad beskrivning av aspekterna, dels i en teoretisk abstraktion av dessa beskrivningar, vilket kastar ljus över aspekternas teoretiska laddning. Detta analysarbete redovisas och diskuteras i avhandlingens diskussionskapitel. En strävan, genom ovan beskrivna tolkningsprocess, har således varit att ständigt jämföra gjorda tolkningar av kommunikationshandlingarna med den inledande allmänna tolkningen och tolkningsprocessen har avslutats först då teman som åstadkommit meningsfulla mönster skapats.

I avhandlingen har således tolkning använts som främsta kunskapsform, vilket har förpliktat till såväl noggrannhet som reflektion genom hela tolkningsprocessen då det har handlat om att tolka och försöka förstå det en annan människa säger och gör (se Ödman, 2004). Som ett led i denna tolkningsprocess är det av vikt att i någon mån redovisa den egna förförståelsen då den medverkar till vad som blir möjligt att se i data. Förförståelsen har, enligt Per-Johan Ödman (2004), alltid en riktning varför forskaren i alla händelser är en del i konstruktionen av såväl

forskningsproblem som data. Till den förförståelse som kan vara av betydelse att redovisa i föreliggande avhandling är bland annat min bakgrund som förskollärare. Jag har arbetat i förskolans verksamhet i drygt tio år, under perioden 1986-1997. Främst har arbetet rört de yngsta förskolebarnen, dvs. ett- till treåringarna. Det innebär en förtrogenhet med förskolan som institution och tradition, liksom med barns utveckling och lärande i praktiken. Denna förtrogenhet kan utgöra både ett hinder och en tillgång vid tolkningen av data. Det finns alltid en risk att förtrogenheten leder till att förgivettaganden inte problematiseras eller utmanas men den kan också bidra till att förstå data på ett nyanserat sätt. Till den förförståelse som rör personliga erfarenheter hör också att jag sedan 1998 arbetar som lärarutbildare vilket har gett möjligheter att arbeta med förskolans verksamhet på ett annat sätt, utan att vara mitt i den. Vidare styr både forskningsfrågorna och de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för avhandlingen i hög grad det som blir möjligt att tolka och förstå i materialet. Att explicitgöra förförståelsen handlar därför enligt Larsson (1993) dels också om att redovisa tidigare gjorda studier som på olika sätt har haft betydelse för vilka forskningsfrågor som ställs, hur fenomenet ifråga studeras och hur det kan tolkas (se kap. 2.5), dels om att redogöra för valda tolkningsteorier så att gjorda tolkningar kan granskas utifrån den specifika synvinkeln (se kap.3). Sålunda går det inte att förhålla sig neutral till data utan rådande föreställningar utgör referensramen för vad som blir möjligt att komma fram till.

Efter det att fältarbetet avslutats inleddes tolkningsarbetet med att först titta på alla videosekvenserna om och om igen för att bli förtrogen med materialet. Därefter började ett mer fokuserat letande efter situationer som kunde vara användbara, dvs. innefattade de karaktäristiska som efterfrågades i den studie som för tillfället var aktuell. På så vis har jag medverkat i skapandet av de texter som tolkats relevanta i sammanhanget. Bearbetningsfasen fortskred med att transkribera valda filmsekvenser till text. Även om det har funnits en strävan att återskapa kommunikationshandlingarna genom fullödiga beskrivningar, fria från starkt värderande uttryck, utgör transkriptionerna tolkningar av de kommunikationshandlingar som data innefattar. Att skriva ut filmepisoder är vidare ett nödvändigt led i tolkningsarbetet menar Pramling Samuelsson och Lindahl (1999). De påpekar även att den icke verbala kommunikationen är den som är svårast att tolka, och som inte heller enkelt låter sig fångas i text. Emellertid är känslouttryck och känslöstämningar väsentliga aspekter att få med för förståelsen av situationen. En strävan

har därför varit att fånga såväl den verbala som den icke verbala kommunikationen i form av miner, gester och blickar. När film transformeras till text går dock alltid någon dimension förlorad, vilket har gjort det nödvändigt att ständigt återvända till grundmaterialet.

Utgångspunkten för analysen är empirin, samtidigt som teoretiska antaganden inte avvisats. Teorierna har fungerat som redskap för att finna mönster som bidrar till förståelse. Analysprocessen kan därför beskrivas som en pendling mellan empiri och teori där förståelsen av såväl empirin som teorin successivt har utvecklats under arbetets gång. Även om syftet med teorier är att finna specifika mönster, för att förstå data på ett kvalitativt nytt sätt, har det samtidigt handlat om att vara öppen för det data har att erbjuda, dvs. att inte låta teorin bli så styrande att det bara blir möjligt att sortera data utifrån givna begrepp utan att se något annat. För att undvika en sådan begränsning lades analysbegreppen i möjligaste mån åt sidan i ett tidigt skede i analysprocessen, i syfte att beskriva videoobservationerna utan att låsa fast detta vid specifika teoretiska begrepp. Självklart är en dylik beskrivning inte heller fri från teoretisk förförståelse men förfaringssättet tvingade mig att låta empirin tala på ett nyanserat sätt. Först därefter återvände jag medvetet till analysbegreppen för att kunna fördjupa förståelsen.

Nedan redovisas vilka situationer, liksom vilka analysbegrepp, som har använts i respektive studie samt hur studierna har vuxit fram under avhandlingsarbetets gång. En fullödigare sammanfattning av studierna presenteras efter metodkapitlet.

4.4.1 Artikel I – Children's participation and teacher control

Insamlad data började analyseras med riktat fokus mot hur små barns delaktighet kunde förstås i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn.

Redan i analysarbetets inledande skede föreföll barnens delaktighet vara avhängigt lärarens sätt att kontrollera kommunikationen. Detta antagande blev en utgångspunkt för valet av situationer att analysera närmare. Från det totala datamaterialet valdes två situationer för närmare analys av barns delaktighet. Situationerna var kvalitativt åtskilda avseende graden av lärarkontroll. Den ena situationen karaktäriserades av stark klassifikation och inramning (Bernstein, 2000), dvs. stark lärarkontroll, och den andra av svag klassifikation och inramning, dvs. svag lärarkontroll. Båda situationerna är i förhållande till de övriga i materialet att betrakta som långa, och består av ca 20 minuter vardera. Analysen i denna första studie var av polariserande karaktär; ett tillvägagångssätt som kan kritiserars för att

förenkla en komplex verklighet i alltför hög grad. Å andra sidan kan en dylik förenkling bidra till att tydliggöra väsentliga innebörder, vilket uppfattades vara en viktig poäng i denna inledande studie. Det bör dock betonas att här gjorda tolkningar är att betrakta som tentativa, vilket innebär att tolkningsarbetet avslutades då den förståelse som tolkningarna lett fram till, kunde ses som mogen att sätta en tillfällig punkt för. Tolkningsarbetet återupptogs emellertid i slutet av avhandlingsarbetet dels genom den tredje studien där samtliga kommunikationshandlingar analyserades dels genom det andra analyssteget där fostransaspekterna stod i fokus.

Studiens analysbegrepp hämtades främst från Bernsteins (2000) teorier men också begrepp från Hundeides (2003) och Jan Anwards (1983) forskning om dialoger mellan barn och vuxna blev relevanta redskap. Liksom Bernstein har Hundeide intresserat sig för olika former av kommunikation och talar i sammanhanget om tre dialoger i barnets utveckling: en emotionell, en deskriptiv samt en regulativ dialog. Den andra och den tredje dialogen kan sägas relatera till Bernsteins vad- och hur-aspekt i kommunikationen varför den första, dvs. *den emotionella dialogen*, var den som blev intressant i sammanhanget, då den bidrog med något ytterligare. Denna avser en ömsesidig emotionell dialog mellan barnet och den vuxne, där den vuxne svarar på barnets signaler genom bekräftelse, positiv respons och ett närmande av barnets perspektiv på ett oreflektat sätt. Enligt Hundeide (2003) är detta en dialog som följer oss genom hela livet även om den grundläggs under spädbarnstiden och är viktig för utvecklingen av känslomässiga relationer till vuxna. Anward (1983), som har studerat barns språkliga utveckling, har bidragit med begreppen *styrd och fri dialog* vilka också bedömdes användbara i sammanhanget. En styrd dialog är kontrollerad av läraren, ofta genom att läraren ställer slutna frågor till barnen medan en fri dialog innebär att både lärare och barn kan ta initiativ, vilket också leder till en dialog på mer lika villkor för de inblandade parterna. De analysbegrepp som använts i avhandlingens första studie, för att beskriva och förstå empirin, är således följande: Stark respektive svag klassifikation och inramning (Bernstein, 2000), emotionell dialog (Hundeide, 2003) samt styrd respektive fri dialog (Anward, 1983).

Att Habermas begrepp strategiskt och kommunikativt handlande, liksom system och livsvärld inte explicit användes i denna första studie beror på en initial tanke i avhandlingsarbetet om att en dylik analys skulle utgöra en särskild studie. Denna tanke övergavs efter det att den första studien genomförts, då det snarare

framstod som en poäng att synliggöra denna grund i samtliga studier. Dock låg Habermas dubbla perspektiv som en grundläggande utgångspunkt även för denna första studie, om än implicit.

4.4.2 Artikel II – Young children's influence in a preschool context

Avhandlingens andra studie tar avstamp i resultatet av den första genom att ställa den övergripande kritiska frågan om stark lärarkontroll med nödvändighet måste innebära att barns delaktighet, eller som i detta fall inflytande, begränsas, vilket den första studien visade. För att söka svar på denna fråga studerades kommunikationen i samtliga situationer som kunde karaktäriseras som starkt klassificerade och inramade. Typiska sådana situationer i förskolan är samlingssituationer, dvs. samlingen har en tydlig identitet (stark klassifikation) och kan därför inte blandas ihop med något annat som pågår i förskolan. Karaktäristiskt är också att det är läraren som oftast bestämmer både vad och hur ett specifikt innehåll ska hanteras. I materialet återfanns 14 samlingar som sammantaget bestod av 143 minuter film. Dessa samlingar transkriberades och analyserades. Analysbegreppen i denna studie koncentrerades till Bernsteins (2000) begrepp stark respektive svag klassifikation och inramning liksom till Habermas (1995a) begrepp strategiskt respektive kommunikativt handlande, samt system och livsvärld.

Inledningsvis bestod analysarbetet av ett flertal genomläsningar av transkriptionerna, med blicken riktad mot likheter och skillnader i fråga om barnens möjligheter till inflytande i samlingssituationerna liksom mot lärarens utövande av kontroll över vad som kommunicerades liksom hur kommunikationen gick till. Till materialet ställdes frågor som: Vilka möjligheter har barnen att göra egna val? Vilka möjligheter har barnen till att ta egna initiativ? Hur upprätthålls lärarkontroll? Hur framträder fasta strukturer som regler och rutiner? Olika mönster analyserades fram och bildade fyra kvalitativt skilda kategorier. Vidare valdes inom varje kategori ett för kategorin illustrativt exempel, som sedan presenterades i resultatredovisningen.

4.4.3 Artikel III – The Desirable Toddler in Preschool – Values Communicated in Teacher and Child Interactions

Från att ha fokuserat specifika värden i fostran, dvs. delaktighet och inflytande, finns i avhandlingens tredje studie en strävan efter att gripa an fostran i stort, som både innehåll och form. Intresset för att rikta blicken mot fostran som helhet bottnade i resultaten av de två första studierna, som båda visade att delaktighet och

inflytande kommunicerades – om än i begränsad utsträckning. Frågan som följde handlade då om vilka värden som kontinuerligt uppmuntrades i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärarna och barnen. Jämfört med de föregående undersökningarna, förflyttades delvis fokus i denna tredje studie från att främst ha studerat kommunikationens hur-aspekt i förhållande till delaktighet och inflytande, till att också undersöka kommunikationens vad-aspekt. Samtliga situationer i videomaterialet som bedömdes vara kommunikationshandlingar valdes ut för analys, dvs. de situationer där lärare och barn var riktade mot varandra kroppsligt och/eller verbalt, och där de på något sätt svarade på varandras signaler. Sammanlagt blev det 115 situationer av olika karaktär och längd, bestående av 777 minuter videofilm. De teoretiska begrepp som använts i analysen av observationerna är kommunikativt och strategiskt handlande, vilka i diskussionen satts in i sitt vidare sammanhang genom att relateras till begreppen system och livsvärld (Habermas, 1995a).

Första steget i analysarbetet fokuserade på vilka värden lärarna explicit eller implicit kommunicerade till barnen när de interagerade med dem. Både den verbala och den icke verbala kommunikationen togs i beaktning. Värden innefattar här såväl normer som kompetenser och beteenden. Samtliga situationer sammanfattades skriftligt. Därefter analyserades och kategoriserades materialet med fokus på vilka värden som lärarna explicit eller implicit kommunicerade och uppmuntrade i mötet med barnen, liksom hur kommunikationen gick till. Analysen genererade tio värden som kontinuerligt kommunicerades. Nästa steg var att titta närmare på situationerna inom respektive kategori i syfte att välja ut en för värdet karaktäristisk videoepisod för vidare analys. Det resulterade i tio illustrativa exempel som sedan transkriberades i sin helhet. Transkriptionen och tolkningen fokuserade nu både värdets karaktäristika och hur kommunikationen gick till utifrån Habermas (1995a) begrepp kommunikativt och strategiskt handlande. Därefter analyserades de tio värdena igen i avsikt att finna en ny helhet vilket resulterade i tre övergripande värdedimensioner. Vidare framkom att de tio värdena var orienterade mot antingen kollektivet eller individen.

4.5 Dataredovisning

Dataredovisningen i avhandlingens tre studier är riklig, vilket kan betraktas som värdefullt då denna ligger till grund för argumentationen. En flödig beskrivning av

data kan således erbjuda läsaren möjlighet att pröva forskarens tolkning av materialet, liksom den ökar konkretionen av forskningsområdet (Ödman, 2004). Ett mål har därför varit att beskriva situationerna så utförligt och noggrant som möjligt. Samtidigt framhåller Ödman att läsbarheten kan riskeras vid en alltför detaljerad redovisning, då en sådan helt enkelt kan trötta ut läsaren. Att hitta en balans mellan omfångsrika beskrivningar och god läsbarhet har således många gånger varit en avvägningsfråga. En dylik balans har försökt nås genom att beskriva situationerna på ett fylligt sätt utan att fastna i sådant som har bedömts sakna betydelse för förståelsen av situationerna. Dessutom är det praktiskt omöjligt att återge allt som händer i en interaktionssituation bland annat på grund av att kameravinkeln inte förmår att fånga helheten. Ambitionen har varit att återskapa en så trovärdig bild som möjligt av varje situation och kommunikationshandling. I detta arbete har ord valts med omsorg för att tolkade innebörder ska kunna återges. Ord har vägts mot varandra för att undvika normativa beskrivningar. I artiklarnas dataredovisning beskrivs varje situation utifrån ovan uttryckta ambitioner och först därefter följer analysredovisningen.

4.6 Tolkningarnas trovärdighet

Det viktiga i denna typ av studier är hur gjorda tolkningar valideras (Ödman, 2004). Validitet är dock ett problematiskt begrepp som på intet sätt är entydigt utan kan diskuteras utifrån olika utgångspunkter. Jag har valt att diskutera tolkningarnas trovärdighet med hänsyn till tre för avhandlingen väsentliga validitetsaspekter med grund i Steinar Kvales (1997) resonemang om dessa, nämligen validitet som hantverksskicklighet, kommunikativ validitet samt pragmatisk validitet.

4.6.1 Hantverksskicklighet

Tolkningarnas trovärdighet handlar självfallet om forskarens hantverksskicklighet i kunskapskonstruktionen. ”Att validera är att kontrollera” skriver Kvale (1997, s 218) vilket bland annat handlar om att kritiskt förhålla sig till det man gör genom att ständigt utsätta sina tolkningar för kontroll i avsikt att motverka snedvridningar. I föreliggande avhandling har sådana snedvridningar försökt undvikas genom att utmana gjorda tolkningar och hela tiden pröva alternativa. Därutöver har tolkningarna utsatts för andra forskares granskningar. På så sätt har normativa och värderande uttryck kunnat upptäckas och också hanteras. Dock handlar det inte

enbart om vad Kvale kallar för produktkontroll i arbetets slutskede utan trovärdiga tolkningar bygger på noggrannhet och kontroll i arbetets alla faser, dvs. från konstruktion av data till bearbetning och redovisning. Hur noggrann man än försöker vara så finns det alltid svårigheter som måste hanteras på ett eller annat sätt. En sådan svårighet som framkommit i tolkningsarbetet av videoobservationerna är kameravinkelns betydelse. Även om handhållen kamera har använts är det alltid någon som har hamnat med ryggen mot kameran så att viktig information i form av ansiktsuttryck, gester men också tal har gått förlorat. Heikkilä och Sahlström (2003) menar att om man inte hör eller förstår vad som sägs är det svårt att på ett tämligen säkert sätt uttala sig om vad barnen gör även om man ser det. Då det funnits tveksamheter i vad som uttryckts, såväl verbalt som icke verbalt, har detta utelämnats från tolkning för att undvika spekulationer och rena gissningar. Måhända kan ett sådant förfarande leda till att det som sker i någon mån reduceras, varför man kan hamna i det som Larsson (1993) talar om som en konflikt mellan validitet och etik där ett högt etiskt värde kan verka inskränkande på andra forskningskvaliteter. Samtidigt hävdar Larsson att kvalitet i en studie är att visa omsorg om de som studerats, vilket är ett värde som också hållits högt genom hela arbetsprocessen.

4.6.2 Kommunikativ validitet

Kommunikativ validitet betyder att kunskapen prövas i dialog där konkurrerande kunskapsanspråk dryftas i argumentation (Kvale, 1997). Vad som därigenom är att betrakta som valid kunskap är det deltagarna i dialog finner enighet om. En dylik konsensusvalidering av huruvida gjorda beskrivningar och tolkningar är rimliga eller inte ligger i linje med Habermas konsensusteori, där varje yttrande kan ifrågasättas och prövas i sanning, riktighet samt sannfärdighet. Frågan är dock med vem eller vilka en dylik dialog om kunskapens giltighet ska föras. Kvale (1997) nämner tre möjliga dialogpartners: undersökningspersonerna, allmänheten och forskarsamhället. Att validera kunskapen i dialog med undersökningspersonerna själva och/eller allmänheten är relativt nytt enligt Kvale, som menar att det i detta förfarande tycks finnas en slags bildningssträvan för såväl forskaren som för de i studien inblandade informanterna. Kvale varnar dock för att tilltron till intersubjektiv validering av detta slag kan vara ett sätt för forskaren att kompensera för brister i arbetet samtidigt som det kan signalera att forskaren inte vågar stå för sina tolkningar. Likaså varnar Kvale för att överlåta valideringen av tolkningarna åt läsaren, vilket han påstår är att kapitulera för att läsaren alltid har rätt. Att däremot,

som i föreliggande avhandling, anta forskarsamhället som dialogpartner är inget nytt. Ett godkännande från forskarsamhället har åtminstone inom naturvetenskapen varit det yttersta sanningskriteriet. Forskarsamhället är den samtalspartner som valts för att pröva giltigheten för de tolkningar och beskrivningar som gjorts i denna avhandling genom att kontinuerligt presentera och diskutera resultaten formellt på konferenser och seminarier liksom informellt med kollegor. I två av studierna finns dessutom medförfattare som utgjort självklara kommunikationspartners. Tolkningsarbetet har avslutats när analyserna har ansetts generera rimliga tolkningar, där rimligheten då ligger i att valda diskussionspartners funnit konsensus kring gjorda tolkningar. Att använda deltagarna som samtalspartners övervägdes men valdes bort på grund av att avhandlingen inte gör anspråk på att vara en utvecklingsstudie för de inblandade lärarna.

4.6.3 Pragmatisk validitet

I det kritiska perspektivets intresse ligger att den kunskap som genereras ska vara praktiskt tillämpbar, vilket gör en pragmatisk validering relevant att diskutera. Kvale (1997) beskriver det pragmatiska validitetsbegreppet som att gå ett steg längre än det kommunikativa, då tyngdpunkten läggs på förändring, och inte enbart på socialt konstruerade tolkningar. Förändring förpliktar nämligen också till handling, dvs. till att handla i enlighet med gjorda tolkningar. Jag föredrar dock att inte tala i termer av förpliktelse till att handla utan den pragmatiska validiteten ska i detta sammanhang snarare kopplas till huruvida genererad kunskap kan bedömas skapa förutsättningar för reflektion och kritisk granskning av den egna praktiken som i sin tur möjligen kan leda till att lärare kan vidta vissa åtgärder i riktning mot kvalitativt andra former för fostran i förskolan. Gjorda tolkningar erbjuder möjligheter till reflektion över olika handlingsalternativ som kan leda till förändring, vilket skulle göra genererad kunskap pragmatiskt valid. Pragmatisk validitet som kvalitetskriterium i föreliggande avhandling kan också diskuteras utifrån Habermas (1972) indelning av vetenskapen efter olika kunskapsintressen. De intressen som berörs i detta sammanhang är det praktiskt-hermeneutiska liksom det emancipatoriska. Medan det praktiskt-hermeneutiska intresset här är riktat mot att generera kunskap som kan bidra till en förbättrad, dvs. mer ömsesidig och jämlik, kommunikation mellan lärare och barn, syftar det emancipatoriska till att kritisera, avslöja och ifrågasätta föreställningar om vad förskolefostran är och bör vara, som i sin tur också kan bidra till att maktstrukturer mellan lärare och barn rubbas. Validitetsfrågan utifrån ett praktiskt-hermeneutiskt intresse ligger då i huruvida

avhandlingen bidrar med tolkningar som lyfter fram kvalitetsaspekter för en förbättrad kommunikation, medan pragmatisk validitet utifrån ett emancipatoriskt intresse helt enkelt handlar om huruvida forskningen bidrar till att avslöja myter som att fostran med nödvändighet måste bedrivas i autoritära subjekt-objekt-relationer. Kvalitetsaspekter för en förbättrad kommunikation lyfts definitivt fram liksom tänkbara föreställningar, så som dessa kommer till uttryck i handlingar, vilka på olika sätt villkorar barns fostran i förskolan. Att studiernas resultat ger sådana möjligheter torde göra gjorda tolkningar pragmatiskt valida.

Då det pragmatiska validitetskriteriet lägger vikt vid praktiska konsekvenser av genererad kunskap finns det också anledning att i detta sammanhang säga något kort om resultatens tillämpbarhet kontra generaliserbarhet. Kvalitativa studier av detta slag låter sig svårligen talas om i termer av generaliserbarhet och i enlighet med Mats Alvesson och Kaj Sköldberg (1994) är det inte ens relevant. Endast statistiska studier kan göra ett sådant anspråk medan det i kvalitativa studier är mer lämpligt att tala om *tillämpbarhet* eller allmän giltighet. I den mån resultatet bidrar till igenkänning och vägledning i verkliga situationer är också kunskapen att betrakta som värdefull. Då analysen i avhandlingen gäller vardagliga kommunikations-handlingar i förskolan är det högst troligt att situationerna i sig inte framstår som främmande för läsaren. Det har också funnits en strävan att läsaren ska finna gjorda tolkningar rimliga. Detta torde göra resultaten överförbara till liknande sammanhang och därigenom bidra med nya insikter gällande de yngsta barnens fostran i förskolan, liksom till en kritisk diskussion av denna fostran och dess konsekvenser i form av vilka barn förskolan härigenom kan tänkas bidra till att konstituera.

5 Sammanfattning av avhandlingens tre artiklar

I följande kapitel sammanfattas de tre artiklar som utgör avhandlingens bas. Gemensamt för de tre studierna är den empiriska grunden, dvs. respektive studies empiri är hämtad från ett och samma datamaterial innefattande videoobservationer av kommunikationshandlingar mellan lärare och barn. Första artikeln är publicerad i *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 219-238, (Emilson & Folkesson, 2006) och fokuserar små barns delaktighet relaterat till lärarkontroll. Andra artikeln är publicerad i *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38, (Emilson, 2007) och fokuserar små barns inflytande i förskolan. I tredje artikeln analyseras de värden lärare explicit eller implicit kommunicerar i mötet med barnen, samt hur dessa värden kommuniceras (Emilson & Johansson, under tryckning). Studien är accepterad för publikation i D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson, (Red.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*.

5.1 Artikel I – *Children's participation and teacher control*

I avhandlingens första artikel studeras och problematiseras värdet delaktighet. Intresset för att rikta uppmärksamheten mot ett specifikt värde i förskolefostran ligger i dess starka betoning i såväl läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) som den pedagogiska och officiella debatten. Med anledning av den omfattande retoriken kring begreppet, dess mångtydighet och brist på empiriska studier fanns därför skäl att närmare studera hur delaktighet empiriskt kan ta sig uttryck i praktisk handling med små barn i förskolan. Studiens syfte var att undersöka hur små barns delaktighet kan förstås utifrån två olika aktiviteter i förskolan där lärarens kontroll skiljer sig åt.

En forskningsöversikt visade att begreppet delaktighet var svårdefinierat och att det främst har använts i en demokratisk betydelse i relation till marginaliserade grupper i samhället. I studien kom begreppet att förstås som möjligheten att ta del av något, vara inkluderad, accepterad och engagerad liksom att ha tillgång till

nödvändiga resurser för att kunna delta (Molin, 2004). Begreppet dryftas utifrån tre aspekter av intresse för studien. För det första diskuteras delaktighet och barnets perspektiv som varande ömsesidigt beroende begrepp, med utgångspunkt i Pramling Samuelssons och Sheridans (2003) argumentation för att lärares närmande av barnets perspektiv hänger intimt samman med barnets möjlighet att erfara delaktighet. För det andra diskuteras delaktighet som demokratifostran, dels utifrån läroplanen dels utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). I läroplanen flyter delaktighet ihop med begreppen demokrati och inflytande, och framstår därmed som en demokratisk rättighet innefattande möjligheter att kunna påverka det pedagogiska sammanhanget. Utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv knyts demokratifostran och delaktighet ihop med begreppet lärande. Med grund i Pramling Samuelssons och Asplund Carlssons (2003) resonemang argumenteras det för att fostran till delaktighet innefattar både lärandets objekt och akt.

Studien är inspirerad av kommunikationsteoretiska analyser från främst Bernstein (2000) men också från Hundeide (2003) och Anward (1983). Då delaktighet relaterades till lärarkontroll föreföll Bernsteins (2000) begrepp stark respektive svag klassifikation och inramning relevanta och användbara. Kortfattat kan sägas att begreppet klassifikation används för att förklara relationen mellan kategorier, t.ex. olika aktiviteter i förskolan medan inramning fokuserar vad och hur något kommuniceras avseende vem som kontrollerar vad i kommunikationen. Som ytterligare bidrag till denna analys används Hundeides begrepp *den emotionellt uttryckta dialogen*, vilken betonar ömsesidighet och vuxnas intoning liksom vuxnas oreflekterade emotionella bekräftelse av barnet. Också Anwards (1983) begrepp *styrd* och *fri dialog* har varit till hjälp i förståelsen av data, där den styrda dialogen kan förstås som kontrollerad av läraren genom slutna frågor och den fria som en konversation mellan i dialogen jämbördiga parter, vilket innebär att både lärare och barn bidrar till kommunikationens utveckling.

Från avhandlingens datamaterial valdes två situationer för närmare analys, ett val som baserades på stora skillnader i lärarkontroll för att då få möjlighet att se vad som hände med barnens delaktighet. Den ena situationen karaktäriserades av stark klassifikation och inramning och den andra av svag. Analysen kan beskrivas som kontrasterande i avsikt att tydliggöra förståelsen av lärarkontroll relaterat till barns delaktighet.

Resultatet visade på vilka sätt stark klassifikation och inramning begränsade barnens delaktighet samt hur svag klassifikation och inramning gynnade barnens möjlighet att delta på egna villkor. En utvecklad möjlighet till delaktighet tycktes ligga helt inom ramen för den svaga lärarkontrollen. När läraren inte till fullo kontrollerade kommunikationens vad- och hur-aspekt verkade det skapas utrymme för barnen att ta egna initiativ och göra egna val vilket tedde sig betydelsefullt i tolkningen av barnen som just delaktiga. Relationen mellan den vuxne och barnen föreföll då vara av symmetrisk karaktär vilket här innebar att såväl läraren som barnen bidrog till kommunikationens utveckling och därmed påverkade det pedagogiska sammanhanget. Delaktighet verkade därför förutsätta något att vara delaktig i för både vuxna och barn, dvs. en delad verklighet. Resultatet bekräftade också Pramling Samuelssons och Sheridans antagande att lärarens intresse för att närma sig barnets perspektiv var av avgörande betydelse för barnets möjlighet att erfara delaktighet. I data återfanns således empiriskt stöd för resonemanget om att barnets perspektiv och delaktighet förutsätter varandra. Då läraren tycktes sträva efter att närma sig barnets perspektiv föreföll dialogen fri, dvs. den styrdes inte av slutna frågor som läraren redan visste svaret på utan både läraren och barnen bidrog till kommunikationens utveckling. I situationen som karaktäriserades av svag lärarkontroll framträdde också några andra aspekter som föreföll fundamentala för barnens delaktighet, nämligen vikten av bekräftelse, respons och emotionell närvaro vilket stärker Hundeides (2003) antaganden om den emotionella dimensionen i dialogen. Det studien således resulterat i är att möjligheter för barns delaktighet ligger i svag klassifikation och inramning men lika mycket i lärarens intresse av att närma sig barnets perspektiv, att skapa mening och dela en verklighet, att ge bekräftelse och respons, att vara emotionellt närvarande liksom att gå in i en emotionell och öppen dialog med barnen.

5.2 Artikel II – Young children's influence in a preschool context

Avhandlingens andra artikel tog utgångspunkt i resultatet av den första. Med anledning av att resultatet visade att inflytande, i form av att kunna påverka genom egna val och initiativ, var en väsentlig aspekt av delaktighet avgränsades fokus nu till att studera barnens möjligheter till just inflytande. Vidare visade resultatet hur stark klassifikation och inramning begränsade barnens möjligheter till egna val och

initiativ, liksom hur svag klassifikation och inramning tycktes bidra till att utveckla en kvalitativt annorlunda lärarkontroll som snarare verkade gynna barnens möjligheter att påverka sin situation. Då detta resultat emanerats utifrån två polariserande situationer väcktes den kritiska frågan om stark klassifikation och inramning med nödvändighet behöver begränsa barnens möjligheter att påverka sin pedagogiska vardag. Det ledde till att fokus nu riktades mot de situationer i datamaterialet som var att betrakta som starkt klassificerade och inramade. Typiska sådana situationer i förskolan är samlingen. Syftet blev därför att studera barns inflytande relaterat till lärarkontroll i samlingssituationer. Följande frågor fokuserades: Vilka möjligheter har barnen att göra egna val och ta egna initiativ? Hur framträder lärarkontrollen? Hur framträder fasta strukturer som regler och rutiner?

Även om främsta anledningen till att studera barns inflytande var att utsätta resultaten från första artikeln för en kritisk prövning, fanns det fler skäl till att fokusera barns inflytande. En anledning var den normativa oproblematiserade retorik som följde av det stora samhälleliga intresset för att öka barns inflytande (se t.ex. SOU 1996:22; Utbildningsdepartementet Ds 2003:46; Utbildningsdepartementet, 1998; FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989). Barns inflytande framstår här som något självklart bra utifrån argument som att inflytande är en mänsklig rättighet, att det ligger i själva demokratiuppdraget och att det är en förutsättning för lärande. En annan anledning var att en forskningsgenomgång visade att tidigare studier om inflytande främst fokuserat äldre barn och unga varför kunskap om små barns inflytande i princip saknades. De studier som fanns innefattade dessutom främst formaliserat inflytande, liksom elevers och lärares attityder till inflytande, något som kunde motivera en studie av hur inflytande kom till uttryck i handling, i interaktionen mellan lärare och barn. Några utmärkande resultat från tidigare forskning var att barns inflytande i pedagogisk praktik är begränsat, och att graden av inflytande hänger intimt samman med lärares attityder, regler och makt (t.ex. Selberg, 1999; Forsberg, 2000; Sheridan, 2001; Halldén, 2003; Aspán, 2005; Emilson & Folkesson, 2006).

Studien baseras på samtliga situationer i avhandlingens datamaterial som kunde klassificeras som samling. Dessa var fjorton till antalet och utgjorde sammanlagt 143 minuter videofilm. Situationerna transkriberades och analyserades. Vid analysarbetet behövdes begrepp för att dels förstå lärarkontroll, varför Bernsteins idéer om makt och kontroll, i termer av klassifikation och

inramning, har nyttjats även i denna studie, dels behövdes begrepp för att förstå det sociala handlande som kom till uttryck i interaktionen varför Habermas begrepp om strategiskt och kommunikativt handlande har använts.

Analysen av samlingarna resulterade i fyra kvalitativt skilda sätt att tolka och förstå lärarens kontroll och barnens inflytande:

- Inget inflytande – stark lärarkontroll genom stark inramning
- Möjligheter till val och initiativ – lärarkontroll av kommunikativ karaktär
- Barnen gör fria val utifrån egna initiativ – lärarkontroll genom lekfullhet och emotionell närvaro
- Ett formaliserat försök att ge små barn inflytande – stark lärarkontroll

Över lag var barnens inflytande i samlingen att betrakta som begränsat. När inflytande dock förekom var det främst genom att barnen gjorde val utifrån givna alternativ eller tog initiativ till att uttrycka en åsikt eller en rättighet. Möjligheterna för barnen att göra val och/eller ta initiativ framstod som avhängigt lärarens kontroll, då inflytandet varierade beroende på kontrollens karaktär. Vidare framkom att stark lärarkontroll kunde ta sig olika uttryck och upprätthållas på olika sätt, dvs. inte enbart genom stark kontroll över kommunikationens vad- och hur-aspekt. Då kontrollen upprätthölls genom att läraren till fullo styrde över kommunikationen, vilket är stark kontroll enligt Bernstein (2000), begränsades barnens möjligheter till inflytande. Lärarens handlande tycktes då vara av strategisk målorienterad karaktär. Detta handlande rymde många förmaningar och explicita regler. Då lärarna istället handlade förståelseorienterat och kommunikativt upprätthölls kontrollen på ett kvalitativt annorlunda sätt, utan att för den skull med nödvändighet vara mindre stark. Denna kommunikativa kontroll tycktes gynna barnens inflytande. Lärarna upprätthöll då kontroll genom att försöka närma sig barnets perspektiv, genom att använda en lekfull röst, vara emotionellt närvarande och ge respons. Reglerna föreföll då bli implicita och verbala förmaningar förekom inte. En slutsats från denna studie var att stark lärarkontroll inte med nödvändighet behöver begränsa barnens inflytande. Huruvida kontrollen blir begränsande eller inte tycks hänga samman med hur kontrollen upprätthålls. En annan slutsats var att barnens inflytande ökade när lärarens kontroll över kommunikationens vad- och hur-aspekt var svag och karaktäriseras av kommunikativt handlande innefattande ett närmande av barnets perspektiv. Antagandet att ett närmande av barnets perspektiv är ett villkor för barns delaktighet bekräftades således även i studie II.

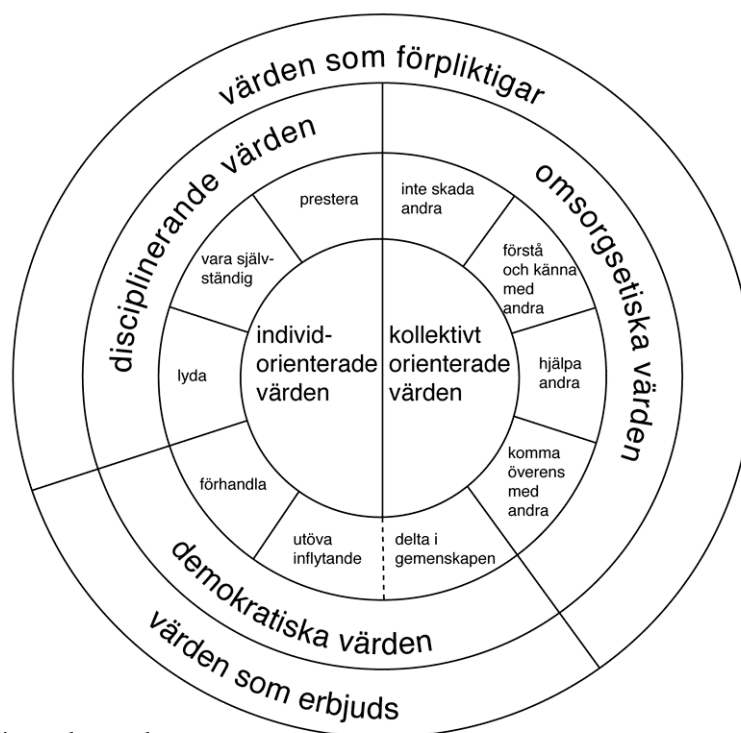
5.3 Artikel III – The Desirable Toddler in Preschool – Values Communicated in Teacher and Child Interactions

Vad som framkommit i de två tidigare studierna var att möjligheterna för små barns delaktighet och inflytande låg inom ramen för det kommunikativa handlandet. Detta handlande tolkades därför som fundamentalt i små barns fostran beträffande dessa två demokratiska värden. Det som dock också framkommit var att såväl barns delaktighet som inflytande var begränsat, vilket kom att rikta intresset mot *vilka* värden som kommunicerades i kommunikationshandlingarna. I tredje studien görs därför ett försök till att gripa an förskolefostran som både innehåll och form - dock fortfarande med den för avhandlingen gjorda avgränsningen till att studera förskolefostran utifrån kommunikationshandlingar mellan lärare och barn. Studien syfte blev därför att analysera de värden som lärare explicit eller implicit uppmuntrar i interaktionen, liksom hur dessa värden kommuniceras till barnen. En grundläggande tanke var att dessa värden säger något om bilden av det önskvärda barnet i förskolan, och därmed också något om vilket barn förskolan genom denna fostran bidrar till att konstituera. Studien sökte således svar på frågorna: Vilka värden framstår som eftersträvangsvärda i förskolefostran? Hur förmedlas dessa värden i interaktion mellan lärare och barn?

Värden har här förståtts som kvaliteter i socialt handlande som lärare och barn erfar, uttrycker och förhandlar som positivt och negativt, bra och dåligt. I studien har även normer för beteende (rätt och fel) och önskvärda kompetenser som barnen uppmuntras utveckla tolkats som värden.

I denna tredje studie analyserades 115 interaktionssituationer, bestående av 777 minuter videofilm. Dessa sammanfattades skriftligt och analyserades med fokus på vilka värden som lärarna explicit eller implicit kommunicerade och uppmuntrade i mötet med barnen, liksom hur kommunikationen gick till. I den inledande analysen genererades tio värden som kontinuerligt kommunicerades till barnen. Nästa steg var att samtliga situationer som kommunicerade ett visst värde analyserades med avsikten att välja ut en situation som varande karaktäristisk för värdet ifråga. För att möjliggöra en djupare analys transkriberades dessa illustrativa situationer i sin helhet. I transkriptionen och tolkningen fokuserades nu både värdets karaktäristika, och hur kommunikationen gick till utifrån Habermas (1995a) begrepp kommunikativt och strategiskt handlande.

De tio värden som analysen resulterade i var följande: värdet av att inte skada andra, förstå och känna med andra, hjälpa andra, komma överens med andra, delta i gemenskapen, utöva inflytande, förhandla, lyda, vara självständig samt prestera. Utifrån dessa tio värden emanerade tre övergripande värden som har benämnts som omsorgsetiska, demokratiska och disciplinerande. De tio värdena tolkades även som varande riktade mot antingen kollektivet eller den enskilde individen. I kollektivt orienterad fostran betonades omsorgsetiska värden där andras välbefinnande var i fokus, liksom en demokratisk dimension med betoning på delaktighet i en gemenskap. Individorienterad fostran å andra sidan betonade värden som sorterade under såväl de demokratiska som de disciplinerande värdena. Resultatet visade också att de omsorgsetiska och disciplinerande värdena verkade förpliktigande, dvs. barnet förväntades handla på ett visst sätt, medan de demokratiska värdena snarare framstod som erbjudanden till barnen. Ovan presenterade resultat av innehållsdimensionen i fostran kan sammanfattas i följande figur:



Figur 3. Kommunicerade värden.

Värt att notera är att de båda demokratiska värdena delaktighet och inflytande föll under olika orienteringar, vilket inte framkommit i de tidigare studierna. Dock har skiljelinjen mellan de båda värdena streckats för att markera att de är svåra att särskilja såväl teoretiskt som empiriskt. Värdet av att delta i gemenskapen har främst

framträtt som ett kollektivt orienterat värde men som ibland även kunde tolkas som ett värde för individen. På motsvarande sätt har inflytande främst framstått som ett individorienterat värde som ibland kunde tolkas som ett värde för kollektivet.

I den fostran som kom till uttryck i interaktionen återfanns både ett strategiskt och ett kommunikativt handlande från lärarnas sida, då de explicit eller implicit förhandlade eller kommunicerade värdena. Dock föreföll de disciplinerande värdena tendera att kommuniceras strategiskt, medan de demokratiska värdena snarare verkade förutsätta ett kommunikativt handlande. De omsorgsetiska värdena kommunicerades enligt data såväl strategiskt som kommunikativt, dock med en viss betoning på strategiskt.

Som en möjlig konsekvens av den fostran som framträtt, beskriven med hjälp av de tio värdena, drogs slutsatsen att det önskvärda barnet i förskolan är ett omvårdande, demokratiskt och disciplinerat barn. Det omvårdande barnet bör inte skada andra utan istället ska det förstå och känna med andra, hjälpa andra liksom komma överens med andra. Värdena verkar förpliktigande och sätter således den andres perspektiv i förgrunden. Det demokratiska barnet däremot tar plats och bryter in i förskolans vardag utifrån sina egna villkor och förutsättningar och bidrar på så sätt både till kollektivets bästa, genom att aktivt engagera sig och delta i gemenskapen, och sitt eget bästa, genom att påverka och förhandla, vilket kan leda till att barnets egen röst görs hörd. Möjligheten för det demokratiska barnet att träda fram tycks dock hänga intimt samman med lärares kommunikativa handlande. Värdena av demokratisk karaktär framstår i data som erbjudanden till barnen och verkar därför inte som vare sig förpliktigande eller nödvändiga. Det disciplinerade barnet slutligen bör enligt data anpassa sig till rådande ordning genom att lyda vuxna, klara sig själv liksom ta instruktioner och prestera det som förväntas. En annan slutsats som emanerat utifrån materialet är att värdena kommuniceras på olika sätt och att kommunikationens vad-aspekt kan tolkas hänga samman med dess hur-aspekt. Det vill säga hur läraren kommunicerar med barnen förefaller få konsekvenser för vad som blir möjligt att kommunicera. Till exempel verkar kommunikationen av demokratiska värden inte harmoniera med strategiskt handlande; om intentionen är att kommunicera demokrati strategiskt tycks nämligen andra värden falla ut, ofta av disciplinerande karaktär. Olika kommunikationsformer har med andra ord tolkats genera olika värden. Poängen här är inte att tala om vilka värden som är bra eller dåliga, eller vilket handlande som är normativt riktigt utan samtliga värden är att betrakta som mer eller mindre värdefulla liksom båda sätten

att handla kan vara rationella men på olika sätt. Centralt är istället att lyfta fram konsekvenserna av olika sätt att kommunicera så att det blir möjligt att medvetet reflektera över hur och när ett visst sätt att handla kan vara lämpligt.

6 *Diskussion*

Avhandlingens övergripande syfte var att vinna kunskap om fostran, uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Jag har närmat mig detta syfte genom att studera vad som explicit eller implicit kommuniceras ifråga om värden liksom hur denna kommunikation går till, dels med utgångspunkt i avgränsade värden som delaktighet och inflytande, dels utifrån vilka värden som över lag uppmuntrades i kommunikationshandlingarna. Vidare syftar avhandlingen till att vinna kunskap om väsentliga fostransaspekter, som kan rubba maktstrukturer och därigenom bidra till en fostran karaktäriserad av intersubjektivitet. Hittills har uppmärksamheten främst riktats mot den del av syftet som avser att generera kunskap om hur, och till vad, barn i förskolan fostras. Därmed är det hög tid att också beakta den del av syftet som riktas mot att synliggöra de fostransaspekter som, utifrån analyserna av de tre empiriska studierna, kan tolkas vara centrala i mötet mellan lärare och barn för att fördela maktstrukturer så att fostran ges möjlighet att ta form som en intersubjektiv företeelse. Inledningsvis kommer dessa aspekter nu att lyftas fram och diskuteras i såväl empiriskt som teoretiskt avseende. Då aspekterna har blivit synliga i spänningsfältet mellan det kommunikativa och det strategiska handlandet kommer aspekternas teoretiska laddning i detta spänningsfält att dryftas i termer av asymmetri kontra symmetri samt kontroll kontra frihet. Detta fokus ger möjlighet till att diskutera studiernas teoretiska utgångspunkter kritiskt. Vidare behandlas fostran i förskolan utifrån Habermas dubbla system- och livsvärldsperspektiv. Kapitlet avslutas med en diskussion av avhandlingens vetenskapliga värde liksom med en presentation av de frågor som aktualiserats under avhandlingsarbetets gång, vilka ligger till grund för nuvarande tankar om fortsatt forskning.

6.1 *Väsentliga aspekter i intersubjektiv fostran*

Aspekter som empiriskt har framträtt i kommunikationshandlingarna mellan lärarna och barnen, och som verkar vara väsentliga för intersubjektiv fostran, har i studierna beskrivits i termer av *närmandet av barnets perspektiv*, *emotionell närvaro* samt *lekfullhet*. Det är framför allt i kommunikationen av demokratiska värden, liksom

ibland i kommunikationen av omsorgsetiska, som dessa aspekter har blivit synliga medan de inte framträder i kommunikationen av disciplinerande värden. Detta är en anledning till att föreliggande diskussion i mångt och mycket kommer att relatera till just den demokratiska värddimensionen, en annan är att två av studierna har fokuserat specifika demokratiska värden vilket gör att denna dimension väger tungt i avhandlingen. Intressant i sammanhanget är att även om en kommunikation av demokratiska värden kan förutsättas vara en god grund i fostran av barn, verkar det inte vara tillräckligt att rent faktiskt erbjuda barn möjligheter att exempelvis påverka genom att göra val och ta initiativ för att fostran ska kunna förstås som en intersubjektiv företeelse. För detta har studierna visat att det krävs något mer av själva processen, låt säga specifika kvaliteter, vilka här således har beskrivits som väsentliga fostransaspekter. De aspekter som analyserna genererat har därför tolkats givit fog för att kunna tala om fostran i intersubjektiva termer. Det har också blivit synligt i studierna hur en intersubjektiv utgångspunkt inte enbart tycks få konsekvenser för *hur* barn fostras, utan också för *till vad* barn fostras då en sådan utgångspunkt enligt studierna förefaller leda till att specifika värden som delaktighet, inflytande och förhandling, men också omsorg, kommuniceras. Om det nu är så att förskolan ska fostra demokratiska medborgare, vilket läroplanen föreskriver (Utbildningsdepartementet, 1998), talar alltså studierna för att möjligheterna till detta på ett grundläggande plan skulle kunna ligga just i närmandet av barns perspektiv, emotionell närvaro och lekfullhet, vilket i sin tur kan leda till att hierarkiska maktstrukturer rubbas och att fostran karaktäriseras av intersubjektivitet och ytterst kommunikativt handlande. Aspekterna bidrar på så sätt också till att empiriskt förankra teorin om det kommunikativa handlandet, i relation till små barn som ännu inte har ett utvecklat verbalt språk.

6.1.1 Närmande av barnets perspektiv

I samtliga tre studier har lärares intresse för att närma sig barnets perspektiv tolkats vara en central aspekt i små barns fostran, om denna ska framstå som varande av intersubjektiv karaktär. Det finns också empirisk grund för att dra slutsatser som att barns delaktighet liksom inflytande är direkt avhängigt lärares intresse för att närma sig barnets perspektiv. Att närma sig barns perspektiv låter sig enkelt sägas och kan utifrån studiernas resultat tolkas stå för något normativt gott och riktigt. Perspektivets till synes positiva laddning och retoriska kapacitet i såväl forskning, politik och allmän pedagogisk debatt, föranleder dock en närmare granskning beträffande perspektivets innebörder, nyttoaspekter och konsekvenser. En sådan

granskning är hittills styvmoderligt behandlad i avhandlingen varför det kan vara relevant att dryfta perspektivet med grund i både empiri, dvs. hur perspektivet har tolkats i kommunikationshandlingarna mellan lärarna och barnen, och utifrån teori, dvs. de antaganden som ligger till grund för vad som har blivit möjligt att se i data.

I studien om barns delaktighet (Artikel I) återfinns en distinktion mellan begreppen *barnperspektiv* och *barns perspektiv*, vilken är grundläggande för vidare resonemang. Med referens till Halldén (2003) definierades barnsperspektivet i termer av att tillvarata barns villkor och verka för barns bästa, vilket hon menar inte nödvändigtvis kräver information från barnen själva. Perspektivet kan då innebära att fokus riktas mot ”att uppmärksamma hur konsekvenserna ser ut för olika politiska beslut eller vilka erfarenheter som ryms i de olika positioner som barn tillåts inta i ett bestämt samhälle” (a.a., s 15). Barns perspektiv, skrivet som två ord, definierades i sin tur i termer av att fånga ett perspektiv eller en kultur som är barnets egen. För att detta ska låta sig göras måste barnet, enligt Halldén, bidra med information. Denna distinktion är dock, om än tydlig, otillräcklig för att förstå innebörden av det som i avhandlingen framhållits vad gäller närmandet av barns perspektiv som en väsentlig aspekt för intersubjektiv fostran i praktiken. För att ytterligare förstå de empiriska beskrivningarna av, men också förutsättningarna för, aspekten ifråga behöver resonemanget fördjupas något.

När kommunikationshandlingarna har beskrivits i termer av barns perspektiv har vissa kvaliteter i lärarnas förhållningssätt betonats. Förutom emotionell närvaro och lekfullhet, som kommer att diskuteras som specifika fostransaspekter, lyfts även kvaliteter som respekt för, och nyfikenhet på, barnets eget sätt att erfara och förstå världen. De antaganden som då ligger till grund för förståelsen av barns perspektiv refererar till såväl Johanssons (2003) som Sommers (2003) teoretiska framskrivningar. Enligt båda forskarna görs med detta perspektiv anspråk på en fenomenologisk utgångspunkt som innebär att barnets tankar, upplevelser, känslor och intentioner är fundamentala i relationen. Att närma sig barns perspektiv handlar då om att försöka tolka och förstå ”det som visar sig för barnet, barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening” (Johansson, 2003, s 43). Enligt Sommer (2003) är dock den fenomenologiska grundvalen inte tillräcklig utan för att kunna tolka och förstå barnet är det också nödvändigt med en korrespondens mellan barnets och den vuxnes perspektiv. Vidare markerar Sommer att ansvaret för att få till stånd en sådan överensstämmelse helt och hållet ligger hos den vuxne. Empiriskt har t.ex. avhandlingens första studie visat hur en dylik fenomenologisk

utgångspunkt och korrespondens kan ta sig uttryck i praktiken, i kommunikationen mellan lärare och barn, och vilka konsekvenserna av ett sådant handlande kan bli i form av barns delaktighet. I exemplet där läraren och barnen gör sniglar av play-dolera (Artikel I, s 230-234, Artikel III, s 12-13) visas hur läraren närmar sig barnets perspektiv genom att referera till det som är välkänt för barnen, vilket skapar ett sammanhang som barnen kan känna igen sig i. Därigenom kan det också sägas att läraren erkänner barnens sätt att förstå och erfara världen som i sin tur kan leda till upplevelsen av att vara sedd, hörd och respekterad men också genuint delaktig. Om delaktighet är ett eftersträvansvärt värde i förskolefostran så visar exemplet vikten av att det finns något för både barnen och de vuxna att vara delaktiga i, vilket beskrivs i situationen i termer av en delad verklighet i en samtidighet mellan lärare och barn. På så vis blir närmandet av barns perspektiv och delaktighet ömsesidigt beroende begrepp, dvs. begreppen förutsätter varandra. Teoretiskt har detta ömsesidiga beroende diskuterats av Pramling Samuelsson och Sheridan (2003), vilka menar att möjlighetsbetingelserna ligger just i lärarnas förhållningssätt. Resonemanget går ut på att vuxna måste tillskriva barnen en egen kultur och ett eget sätt förstå och vara i världen, och att låta barn erfara att deras intressen, intentioner och sätt att förstå bemöts och tas tillvara på ett respektfullt sätt, vilket illustrerades av läraren Tina i ovan refererade snigelsituation. Barns perspektiv kan då också sägas förutsätta att barn i förskolan ska kunna förmedla upplevelser, erfarenheter, tankar och känslor genom många uttrycksformer tillsammans med vuxna som försöker se, lyssna och tolka barnet. Vidare menar Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) att en dylik tolkning av barn förutsätter en gedigen kunskap hos vuxna om såväl barns utveckling och lärande som mer specifik kunskap om det enskilda barnets erfarenheter och förutsättningar.

Värt att beakta är också det som Johansson (2003) betonar i form av att vuxna aldrig kan göra anspråk på att *ta* barnets perspektiv, utan det enda möjliga är att *närma* sig detta, vilket aktualiserar frågan om hur det som visar sig för barnet i egentlig mening också kan visa sig för den vuxne. Med stöd i den livsvärldsfenomenologiska teorin argumenterar Johansson för att det som visar sig för barnet tar sig såväl kroppsliga som sinnliga och språkliga uttryck. Utifrån barnets hela existens, dess agerande, är det lärarens uppgift att försöka förstå barnets avsikter och uttryck för mening och därmed deras erfarenheter av fenomenet ifråga. Möjligheten för en sådan förståelse handlar då i grunden om lärares egna

perspektiv, menar författaren. Det torde innebära att lärare måste utmana sina förgivettaganden och vardagsföreställningar för att också göra sin egen värld synlig.

När lärarna i föreliggande studier försöker närma sig barns perspektiv förefaller de vara särskilt emotionellt närvarande vilket har tolkats som ytterligare en väsentlig aspekt ifråga om intersubjektiv fostran.

6.1.2 Emotionell närvaro

När det i kommunikationshandlingarna ser ut som lärarna försöker närma sig barnens perspektiv verkar de samtidigt försöka känna in barnen sensitivt och vara följsamma gentemot det som barnen ger uttryck för. Lärarna möter då barnen, och den känsla de kommunicerar, med stor inlevelse. När ett barn skrattar faller läraren in i skrattet, när ett barn är ledset blir lärarens röst mjuk och tröstande. Handlandet verkar spontant och oreflekterat samtidigt som det tycks kräva lärarens fullständiga närvaro. Det som förefaller hända kan tolkas med hjälp av Hundeides (2003) resonemang om empatisk identifikation som kort uttryckt innebär att ”-barnet är innenfor omsorgsgiverens «sone for intimitet»” (2003, s 68). Hundeide avser i sammanhanget relationen mellan spädbarn och omsorgsgivare men, åtminstone till viss del, torde tankegången också kunna vara överförbar till lärare- och barninteraktion förskolan. I grunden handlar det om att som vuxen betrakta barnet som en person som man kan identifiera sig med empatiskt, vilket Hundeide menar är själva förutsättningen för en sensitiv omsorg som innefattar att vuxna känner in barnets känslor, signaler och tillstånd som om de vore självupplevda. Det är just det den empatiska identifikationen går ut på. Resonemanget kan dock förefalla något problematiskt då framskrivningen kan tolkas som att den vuxne, genom identifikationen, skulle ha tillgång till barnets inre känslor vilket kan ifrågasättas. Johansson (1999), som är kritisk till empatibegreppet över lag, argumenterar för det omöjliga i att ”kliva in i” andras känsloliv. Det enda som är tillgängligt för tolkning är känslor så som dessa kommer till uttryck i handling genom kroppshållning, röst, ord och gester. Istället för att tala om empati föreslår Johansson att Blums begrepp om *lyhördhet* är mer fruktbart för pedagoger att ta fasta på. Lyhördhet ska i sammanhanget förstås som ”en handling riktad mot någon annans tillstånd, i syfte att förändra denna” (Johansson, 1999, s 234). Att vara lyhörd betyder då att bli berörd av och förstå andras behov och önskningar och att utifrån det handla för att förbättra för den andre.

I studierna har en dylik sensitiv följsamhet och lyhördhet, som lyfts fram ovan, beskrivits i termer av emotionell närvaro. När emotionell närvaro inbegriper dessa kvaliteter verkar också maktstrukturer mellan lärare och barn rubbas varför emotionell närvaro har tolkats utgöra ytterligare en möjlighetsbetingelse för att fostran ska kunna ta sig intersubjektiva uttryck. Emotionell närvaro har i denna bemärkelse normativa undertoner, dvs. den står för det goda bemötandet innefattande någon form av positiv bekräftelse och respons på barns kommunikationshandlingar. Denna kan ta sig olika uttryck. Ett exempel på positiv respons, då i form av beröm, har bland annat illustrerats i situationen om inflytande där Morgan (3:2) tar initiativ till att skrubba tvättstället (Artikel III, s 13-14). Läraren berömmar då Morgan och talar om honom som duktig, vilket inte bara uppmärksammas av Morgan själv utan också av Cleo (2:11) som står vid sidan av och iakttar. Det som sedan händer är att även Cleo tar initiativ till att skrubba tvättstället. Intentionen bakom en positiv respons av detta slag kan vara att förstärka och utveckla beteenden som anses goda och önskvärda, inte enbart för det barn som responsen riktas mot utan också för andra, i detta fall Cleo. Beröm kan följaktligen användas som en medveten strategi i förskolefostran i avsikt att förstärka ett visst beteende. Värt att notera är därför att beröm långt ifrån alltid innefattar de innebörder som här läggs i emotionell närvaro utan många gånger faller berömmande kommentarer med en viss automatik. Därför är beröm inte detsamma som bekräftelse då bekräftelsen i sig inte behöver innefatta beröm utan den bygger snarare på ett personligt engagemang i form av lyhördhet och sensitiv följsamhet.

Emotionell närvaro betyder här således pedagogens lyhördhet och sensitiva följsamhet gentemot barnet. Det betyder alltså inte att vara emotionell i största allmänhet, dvs. att visa känslor. Låt mig hänvisa till ett par exempel. I t.ex. situationen om värdet lydnad (Artikel III, s 17-18) visar läraren irritation över att barnen inte sitter på bänkarna i samlingen. Hon använder en arg röst, hot och dominans vilket kan beskrivas som att vara emotionell, men inte att vara emotionellt närvarande i enlighet med ovan nämnda definition. Istället tycks lärarens emotionella uttryck i denna situation snarare förstärka maktstrukturer än rubba dem. Detsamma förefaller gälla när läraren förhåller sig medvetet distanserad, dvs. icke emotionellt närvarande, som i exemplet om värdet av att prestera, där barnen blev ombedda att rita en buss (Artikel I, s 225-230, Artikel III, s 19-20). Lärarens makt visade sig då i form av full kontroll över kommunikationens vad- och huraspekt. I resultatet framkommer hur starkt Tom (2:6) anstränger sig för att såväl

förstå uppgiften som att tillfredställa läraren och hur svårt detta blir när läraren avstår från att respondera på Toms frågor och initiativ. Toms uttryck för osäkerhet i denna situation kan vara en konsekvens av att omvärlden inte reagerade som han förväntat i vare sig kognitiv eller emotionell bemärkelse. När det gäller emotionell närvaro som en väsentlig aspekt för intersubjektiv fostran måste denna därför förstås som en sensitiv följsamhet och lyhördhet gentemot det barnet uttrycker.

6.1.3 Lekfullhet

Något som karaktäriserar flera av de kommunikationshandlingar som har tolkats vara av intersubjektiv karaktär är att lärare och barn förefaller ha roligt tillsammans och utmärkande är att det förekommer mycket skratt och skoj. Intressant i sammanhanget är att lärare och barn då ofta är samlade runt något objekt som står utanför dem själva, dvs. som vare sig relaterar direkt till den enskilde individen eller till själva relationen. I den tredje studien har detta objekt visualiserats i några exempel i form av en krokodil (s 8), en strumpa (s 9) eller sniglar av play-do-lera (s 12). Dessa kommunikationshandlingar framstår som lustfyllda, och just lust förefaller vara något fundamentalt för själva lekdimensionen. Lek är dock svårfångat och många har försökt att definiera vad det är, men enligt Brian Sutton-Smith (2001, 2005) är lek ett så komplicerat fenomen att det hitintills inte gått att nå fram till adekvata definitioner. Emellertid verkar det råda någon form av samstämmighet i lekforskningen om att lek står för något roligt och lustbetonat som kan förknippas med inre motivation (t.ex. Johnson, Christie & Wardle, 2005), vilket harmonierar väl med hur lekfullhet har tolkats i studierna. Aspekten ska dock inte enbart förstås som en rolighetsfaktor i kommunikationshandlingarna utan lekfullhet kan också tolkas stå för något fundamentalt i själva relationen som har visats sig kunna leda till en slags delad verklighet och en likvärdighet mellan barnet och den vuxne. På så vis knyter aspekten an till de fält inom lekforskningen som framhåller lekens kraft för identitets- och relationsskapande (t.ex. Johnson, Christie & Wardle, 2005).

En aktuell problematik inom förskolepedagogisk forskning rör relationen mellan lek och lärande, och då fostran inte har särskiljts från lärande i föreliggande avhandling kan denna diskussion också vara av intresse i detta sammanhang. Historiskt sett har lek och lärande betraktats som två skilda fenomen, medan nyare antaganden framhåller att dessa hänger intimt samman (t.ex. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) talar i termer av en lekdimension i lärandet och lärandedimension i lekandet, och att

den ena dimensionen inte är mer naturlig än den andra. På liknande sätt har studierna visat hur fostran och lek vävs samman i vissa situationer och att gränserna för vad som är att betrakta som fostran respektive lek då blir otydliga. Det som tycks ske i situationer med en tydlig lekdimension är att lekens positiva värdeladdning hamnar i förgrunden, vilket innebär att situationerna inte i första hand träder fram som *typiska fostranssituationer* då de värden som uppmuntras ofta kommuniceras på ett implicit sätt. En tolkning är att det primära i dessa situationer inte är målinriktat pedagogiskt arbete i form av att medvetet fostra barnen i enlighet med de demokratiska värden läroplanen förespråkar, utan snarare att värdena som kommuniceras är en följd av den kommunikationsform som råder. Aspekten lekfullhet kan därför tänkas bidra till att värden av demokratisk karaktär uppmuntras utan att intentionen för den skull behöver vara att medvetet fostra barn i demokrati, då lek i sig enligt Birgitta Knutsdotter Olofsson (1987) förutsätter såväl samförstånd som ömsesidighet och turtagning, vilka är att betrakta som grundläggande demokratiska kvaliteter. Ett illustrativt exempel här är åter igen den svagt klassificerade och inramade situationen där lärare och barn gör sniglar tillsammans (Artikel I, s 230-234). Det är rimligt att tänka att om barn kontinuerligt får erfara dylika situationer så lär de sig att ta egna initiativ och känna tillit till sin egen förmåga samtidigt som de lär sig att skapa mening tillsammans med andra. Situationen kontrasterades i första studien mot en starkt klassificerad och inramad situation i vilken barnen ombads rita en buss (s 225-230). Lekdimensionen saknades här helt och, till skillnad från snigelsituationen, är det troligt att upprepade situationer av detta slag skulle kunna leda till att barnen lär sig att det inte är någon idé att ställa frågor eller komma med förslag utan snarare att det eftersträvarsvärda är att på egen hand, utan någon form av bekräftelse eller support, göra det läraren säger. De båda situationerna kan därför tänkas utveckla helt olika lärandestrategier hos barnen. Medan snigelsituationen kan förmodas utveckla strategier som innefattar delaktighet och meningsskapande tillsammans med andra, kan bussritningssituationen snarare förväntas utveckla strategier som inbegriper att barnet inte känner tilltro till sin egen förmåga eller litar till sina idéer och att det inte är lönt att ställa frågor. I tider då förskolan har kritiserats för en ökad skolifiering (Skolverket, 2004) kan det finnas anledning att rikta särskild uppmärksamhet åt det som faktiskt händer i svagt klassificerade och inramade situationer. Det som sker där är ofta av osynlig pedagogisk karaktär vilket vanligtvis inte värdesätts i likhet med den synliga pedagogik som är resultatet av formellt målinriktat arbete. Problemet som utpekades i första studien var just att synlig pedagogik riskerar att

bli alltför formell vilket kan leda till att maktstrukturer befästs. Det skulle kunna påstås att föreliggande avhandling bidrar till att visualisera vikten av vardagliga kommunikationshandlingar av informell karaktär då dessa kan innefatta fostranskvaliteter som leder till en jämlikare relation mellan lärare och barn. Medvetandegörs betydelsen av vad dylika situationer bidrar med beträffande fostran av exempelvis demokratiska värden, kan dessa situationer också tillskrivas en högre status i pedagogisk verksamhet och få till följd att situationer av detta slag medvetet planeras in i verksamheten med förskolebarn.

Utifrån det kritiska perspektivets intresse torde resonemanget ovan innebära att lekdimensionen skulle kunna rubba maktstrukturer och bidra till möjligheter att erfara en delad verklighet med vuxna där relationen vilar på allas lika värde och möjligheter till att göra val och ta initiativ. James Johnson, James Christie och Francis Wardle (2005) hävdar att för barn i de tidiga åldrarna är lekmomentet nyckeln till lärandet. Barn som lär (eller fostras) genom lek har, enligt författarna, inte pressen på sig att något ska bli *rätt* vilket motverkar barns rädsla för att göra misstag. De situationer där lekdimensionen framträder tydligt karaktäriseras därför inte bara av lust utan också av en tillit mellan lärare och barn, varför aspekten kan tänkas bidra till att värden kommuniceras på ett icke-stressande sätt. Detta sätt att kommunicera uppmuntrar till förmågor som ofta förknippas med lek i form av kreativitet, problemlösning, divergent tänkande och inte minst till att våga ta risker.

Målinriktat pedagogiskt arbete innefattande en lekdimension, har dock kritiserats för att underminera och ta bort glädjen i leken vilket skulle leda till att lekens värde försvinner (Johnson, Christie & Wardle, 2005; Sutton-Smith, 2005). Det finns därför de som förordar en åtskillnad mellan begreppen lek och lärande då begreppen anses oförenliga (t.ex. Rasmussen, 2002; Sutton-Smith, 2001, 2005). Kritiken föranleder frågan huruvida lekfullhet kan formaliseras, dvs. användas som en medveten strategi för att fostra vissa i läroplanen förespråkade värden. Det som verkar oroa kritikerna är att formaliserad lek som syftar till att nå specifika kursplanemål mister lekens karaktäristika och enbart blir förtäckt arbete (Johnson, Christie & Wardle, 2005). Det som kan diskuteras med grund i föreliggande studier är huruvida lekfullhetsaspekten verkligen bidrar till barns erfارande av t.ex. demokratiska värden eller om denna endast är att betrakta som ett annat sätt att styra och kontrollera barn på. Att låta barns röster bli hörda, låta dem göra egna val och ta initiativ behöver med andra ord inte nödvändigtvis vara ett uttryck för demokrati. Kanske är det bara ett medvetet sätt att undvika protester och konflikter

som ytterst handlar om att uppmuntra lydnad. Att lärare använder lek för att fostra till social ordning och disciplin har tidigare visats av Tullgren (2003). Det som då sker är att lärare styr barnen bort från det lekinnehåll och de lekhandlingar som inte betraktas som önskvärda och som inte anses bidra till att barnet utvecklar de förmågor och egenskaper som förefaller viktiga för barnets framtida liv. Johansson (2007) har ifrågasatt retoriken om demokrati i förskolan, då hon menar att barn i förskolan inte har reellt inflytande utan barn är alltid beroende av vuxnas goda vilja. Möjligen kan aspekten lekfullhet just vara ett uttryck för lärares goda vilja att utjämna hierarkiska skillnader i makt, samtidigt som den kan vara ett sätt att medvetet eller omedvetet göra fostran till något lustfyllt, vilket studierna i föreliggande avhandling onekligen har visat är möjligt. Frågan om vad som är att betrakta som reellt inflytande och vem som egentligen kan ha det är dock av filosofisk karaktär som får lämnas därhän i denna diskussion. Det intressanta i föreliggande avhandling är snarare att utröna villkoren för *någon* form av inflytande för barn i förskolan.

6.2 Spänningsfältet mellan makt och intersubjektivitet

Förutsättningarna, dvs. både möjligheterna och hindren, för samtliga tre ovan diskuterade fostransaspekter kan i ljuset av avhandlingens teoretiska utgångspunkter förstås utifrån spänningsfältet mellan makt och intersubjektivitet, något som empiriskt har framträtt genom det strategiska och det kommunikativa handlandet. Avsikten är därför att i det kommande gå vidare med en teoretisk abstraktion, där några begrepp som ryms inom detta spänningsfält har tolkats villkora dessa fostransaspekter. Makt och intersubjektivitet kommer då att diskuteras i termer av asymmetri kontra symmetri, liksom kontroll kontra frihet. Det är alltid en risk att kontrastera begrepp och resonemang på detta sätt, då det kan leda till en förenklad eller svartvit bild av en komplex verklighet. Poängen är dock att resonemanget ofta härigenom görs tydligt då innebörden av ett begrepp klargörs just i förhållande till sin motsats. Av vikt är dock att förstå kontrasterna dialektiskt, dvs. som interaktivt verkande i det pedagogiska handlandet. För att förstå fostransaspekternas teoretiska laddning och vari dess möjligheter ligger, kan det också vara värdefullt att synliggöra det som kan tänkas hindra en intersubjektiv fostran från att komma till stånd. Därför kommer begreppen att diskuteras i relation till fostran som både form och innehåll med grund i såväl teori som empiri. Därigenom är tanken att diskutera

fostran inom något vidare ramar och på så sätt vidga förståelsen för hur fostran kan gå till i förskolan, liksom till vad barn fostras. Diskussionen avser även rymma viss teorikritik genom att, inom ramen för valt teoretiskt perspektiv, ge förslag på tillskott till tidigare utpekade innebörder – ett tillskott som i detta fall är empiriskt grundat.

6.2.1 Asymmetri kontra symmetri

Begreppen asymmetri och symmetri säger något om jämbördigheten i mötet och kommunikationen mellan lärare och barn. Därmed säger de också något om fostrans relationella förutsättningar, vilka empiriskt har visat sig villkora ovan diskuterade aspekter. I de asymmetriskt präglade mötena har auktoritära maktstrukturer synliggjorts i vilka barnet har tilldelats en underordnad position. Dessa situationer har också visat hur relationen gör barnet till objekt för lärarens fostran, där barnet ska formas enligt gällande moraliska, sociala och kulturella normer. I analyserna kännetecknas den asymmetriska relationen även av en känslomässig distans och stark lärarkontroll där kommunikationen är av strategisk karaktär, vilket i sin tur förefaller leda till att specifika värden kommuniceras. Det har framkommit att det strategiska handlandet genererar värden som förpliktigar, värden som främst relaterar till disciplin men också till omsorg. Studierna rymmer även tendenser som pekar på att asymmetriska relationer inte leder till en kommunikation av demokratiska värden, då relationen i sig inte vilar på demokratiska grunder utan på hierarkiska strukturer ifråga om makt. Förutsättningen för att kommunicera demokratiska värden som delaktighet, inflytande och förhandling tycks istället ligga inom ramen för det symmetriska mötet då såväl symmetri som demokrati kan sägas handla om att fördela makt. Det är när makten fördelas mellan lärare och barn, och när mötet kan beskrivas i termer av en subjekt-subjekt-relation, som möjligheterna öppnas för en fostran karakteriserad av ovan nämnda centrala fostranaspekter, vilka således utmanar obalansen mellan fostrare och den som fostras.

Att tala i termer av symmetri kan dock vara problematiskt, särskilt i relation till pedagogisk praktik då jämlikhetsförhållandet i det pedagogiska mötet måste förstås utifrån dess ojämlikhet. Med andra ord måste symmetri med nödvändighet innebära något annat än att de som möts besitter lika stor kunskap, erfarenhet och makt. Symmetrin måste helt enkelt vila på andra grunder för att kunna förstås i pedagogiska sammanhang. En sådan grund skulle kunna vara det fundamentala

villkor som Habermas (1996) talar om som *allas lika värde*, och som praktiskt kan innebära *lika möjligheter att tala och delta för samtliga involverade parter*. En rimlig fråga i sammanhanget är dock om en ideologisk utgångspunkt av detta slag är möjlig då relationen avser vuxna och små barn. I avhandlingens tre studier finns flera empiriska exempel presenterade där kommunikationshandlingen har tolkats spegla symmetri mellan läraren och barnet. Gemensamt för dessa situationer är några specifika karaktäristika varför det skulle kunna påstås att det symmetriska mötet mellan lärare och barn kräver särskilda kvaliteter för att kunna förstås som just symmetriskt. Förutom det att lärarna och barnen förefaller mötas på lika villkor genom att båda parter bidrar till att föra kommunikationen framåt, kännetecknas dessa möten av bland annat lärarnas intresse för att närma sig barnets perspektiv, emotionell närvaro och lekfullhet.

Såväl teoretiskt som empiriskt förefaller således idén om *allas lika värde* och *lika rätt att tala och delta*, dvs. symmetrisk kommunikation, som möjlig, men studierna har också gett grund för att i mötet med de yngsta barnen uppmärksamma risken att relationen enbart ger sken av symmetri då den i själva verket snarare kan vara ett uttryck för manipulation eller en förvrängd kommunikation, för att använda Habermas ord. Intentionen bakom den förvrängda kommunikationen behöver inte vara att medvetet manipulera barnen utan manipulationen blir en omedveten konsekvens av idén om symmetri. Jag vill här referera till ett exempel från studien om barns inflytande (Artikel II, s 28) där lärarna ville att barnen skulle välja aktivitet utifrån ett antal alternativ. Intentionen bakom lärarnas handlande har tolkats vara att, i enlighet med det pedagogiska uppdraget, explicit uppmuntra barnens inflytande i sin vardag. Det som dock initialt såg ut som ett möte i symmetrisk demokratisk anda visade sig vid en närmare analys snarare vara asymmetriskt och, något drastiskt uttryckt, manipulerande. Det framkom nämligen att lärarna, trots att de uppmanade barnen att välja, på olika sätt styrde barnens val. Manipulationen i situationen bestod då i att barnen uppmuntrades till att göra sina röster hörda samtidigt som läraren behöll makten över valen genom att bland annat se till att barnen fördelade sig jämt över de olika aktiviteterna. Det innebar att en aktivitet kunde bedömas som *fullbokad* varpå det barn som valde en dylik aktivitet antecknades i ett block och blev därmed lovad att göra aktiviteten en annan dag. Vidare övertalades också barn att göra något annat än sitt eget val med motiveringen att pröva något nytt. De värden som uppmuntrades i kommunikationen blev inte de demokratiska som avsetts utan den förvrängda

kommunikationen resulterade snarare i en uppmuntran av disciplin och anpassning. Detta kan tolkas som att asymmetri och symmetri i kommunikationen inte bara får konsekvenser för fostrans relationella karaktär utan också för dess innehållsliga dimension, dvs. för vad som blir möjligt att kommunicera.

Det pedagogiska dilemma som har framträtt, relaterat till asymmetri och symmetri, har att göra med balansen i relationen mellan läraren och barnet. Dilemmat kan utifrån lärarens perspektiv beskrivas i termer av auktoritärt och demokratiskt förhållningssätt. Å ena sidan handlar det om att träda fram som en självklar och nödvändig myndighet och å andra sidan vara en demokratisk och jämlik dialogpartner. Motsvarande dilemma för barnet kan sägas innebära valet mellan lydnad och integritet, där det å ena sidan handlar om att inta positionen som lydigt och anpassat objekt och å andra sidan träda fram som ett kompetent subjekt likvärdigt den vuxne. Johansson (2005), som har studerat vad integritet kan innebära för små barn i pedagogisk praktik, menar att lärare å ena sidan verkar se barns integritet som en rättighet och å andra sidan som något som barnet måste förtjäna, vilket ifrågasätts. Då integritet rör alla människors lika värde oavsett ålder, mognad eller kompetens handlar det, enligt Johansson snarare om att som lärare *försva* barns rätt till integritet, och inte om att som vuxen besitta makten att ge barnet integritet när det bedöms som rättfärdigat. Med grund i dylika dilemman kan en viss kritik riktas mot ett dualistiskt användande av begreppen asymmetri och symmetri. Frågan är vad som händer med balansen i mötet mellan lärare och barn om den dualistiska förståelsen får träda tillbaka till förmån för en mer dialektisk. Kanske det inte handlar om att tänka i termer av antingen auktoritärt eller demokratiskt förhållningssätt, respektive barnet som objekt eller subjekt, utan den pedagogiska utmaningen ligger måhända i att skapa en ny balans som rymmer såväl asymmetri som symmetri. Eva Erman (2006) har kritiserat Habermas framskrivning av symmetribegreppet och argumenterar för att istället tala om mellanmänskliga möten i termer av ömsesidighet, då ömsesidighet rymmer både en symmetrisk och en asymmetrisk dimension. Skillnaderna i begreppen beskriver Erman (2006, s 387) enligt följande:

While symmetry is synonymous with regularity, similarity and uniformity, mutuality is synonymous with common, reciprocal, bilateral and multilateral, and thus embraces more fully, not only similarity and symmetry, but also difference and asymmetry.

För att förstå relationen mellan lärare och barn menar Erman således att det är mer fruktbart att tala om ömsesidighet då det enligt ovan möjliggör en mer dialektisk

innebörd av begreppen. Denna idé öppnar för en kommunikativ fostran som innefattar såväl symmetriska som asymmetriska dimensioner.

I den tredje och övergripande studien om förskolefostran framkom att omsorgsetiska värden kommunicerades både strategiskt (asymmetriskt) och kommunikativt (symmetriskt). Detta kan dock problematiseras då Habermas, enligt Axel Honneth (2003, s 150) närmar sig omsorgen om andra genom att tala i termer av solidaritet som ”rättvisans andra”, och hänvisar till likabehandling och symmetrisk förpliktelse. Det betyder enligt Honneth att omsorgen utmärks av ett engagemang i andra människor, ett engagemang som gäller alla människor lika mycket oavsett privilegiering eller asymmetri. Innebär det då att omsorg i egentlig mening inte kan kommuniceras, då asymmetri och strategiskt handlande karakteriserar mötet mellan läraren och barnet så som jag har tolkat det? För att reda i denna fråga har jag tagit hjälp av Honneths (2003) resonemang, som har utmanat Habermas ståndpunkt om likabehandling och symmetri, genom att framhålla vikten av att erbjuda en förståelse av omsorg som inte kräver en motprestation. Enligt Honneth är nämligen omsorgen i sig ensidig, icke-reciprok och asymmetrisk. I relationen mellan lärare och små barn förefaller denna andra moralprincip vara rimlig. Rimligheten ligger då i det grundläggande antagandet att omsorgen är riktad mot människors sårbarhet och beroende av andra liksom att omsorg är ett fundamentalt behov i människors liv (Henriksen & Vetlesen, 2001; Østrem, 2007). Med detta antagande följer att människan från början enbart kan vara mottagare av omsorg. I relationen mellan lärare och barn torde det då innebära att det lilla barnet är mottagaren av omsorg utan krav på motprestation vilket framhålls som väsentligt i barnets tillblivelse som moraliskt subjekt. Nel Noddings (1993, 1999), som också har studerat begreppet omsorg, resonerar på ett liknande sätt och argumenterar för att omsorg ska förstås som en moralisk relation, vilket refererar till åtagandet gentemot den andre då andras behov och erfarenheter påverkar mig. Forskaren betonar att omsorg är en ömsesidig process mellan givandet och tagandet av omsorg som innefattar vissa överväganden av vilken omsorg givaren är beredd ge. Omsorg syftar också, enligt Noddings till att hjälpa andra att bredda sin kompetens. Svaret på frågan blir således att kommunikationen av omsorg inte förutsätter symmetri och likabehandling utan snarare asymmetri där omsorgstagaren är beroende av omsorgsgivarens tillgivenhet och välvilja. Det betyder i sin tur inte att omsorg bara kan kommuniceras strategiskt då asymmetri i detta sammanhang inte enbart kan kopplas samman med strategiskt handlande i

enlighet med Habermas idé. Honneth utgår nämligen ifrån tanken att kommunikativa handlingsprocesser i sig innefattar asymmetri.

Flera forskare har ifrågasatt idén om symmetri som normativt ideal för relationen mellan lärare och barn och föreslår istället *erkännande* som utgångspunkt för mellanmänniskliga relationer (se t.ex. Bae, 1992, 2004; Honneth, 2003; Østrem, 2007). Idén i sig vilar på en asymmetrisk grund, dvs. asymmetrin utgör en yttre förutsättning som inte går att bortse ifrån, vilket enligt Solveig Østrem (2007) alltid medför en risk för kränkning av den part som är att betrakta som den svagaste i relationen. Alternativet till den symmetriska tanken, som Østrem föreslår, är alltså att förstå asymmetri som en premiss för samhandlande där det handlar om att minimera riskerna för negativa konsekvenser. Østrem argumenterar i detta sammanhang för nödvändigheten av att vuxna i relationen till barn utgår från barnets perspektiv då detta i sig innefattar att vuxna respekterar barnet som ett likvärdigt subjekt. Att erkännas eller förvägras erkännande av de människor vi är avhängiga av handlar psykologiskt sett om liv eller död enligt Bae (1992). Kampen för erkännande¹⁰ är något djupt mänskligt och Bae menar att det är genom barnets möjlighet till ett flerdimensionellt erkännande från andra som det kan bygga upp olika delar av sig själv, bygga upp styrka och därmed hålla borta rädslan för att bli övergiven eller uppslukad av kontroll. Just graden av kontroll har i avhandlingens empiriska studier visat sig ha betydelse för hur fostran kan tolkas och förstås som både form och innehåll varför jag i det följande tänker uppehålla mig något vid detta och diskutera kontroll i relation till dess motsats, dvs. frihet. Därför släpps tillfälligt idén om erkännande som ett alternativ till talet om symmetri för att återkomma till denna senare.

6.2.2 Kontroll kontra frihet

Begreppen kontroll respektive frihet framträdde tidigt i forskningsprocessen som väsentliga för hur fostran tog sig uttryck i handling. Åter igen handlar det således om graden av maktutövning. Det ledde till att den teoretiska utgångspunkten i det kommunikativa handlandet kompletterades, då denna endast delvis gav de redskap som behövdes för att förstå kommunikationshandlingarna mellan lärarna och barnen. Habermas har inte heller i första hand haft för avsikt att ägna sig åt maktens betydelse (utan snarare åt social ordning) vilket han, enligt Mikael Carleheden

¹⁰ Bae talar i termer av *anerkjennelse* med referens till Schibbye. Det begrepp jag funnit ligga närmast i innebörd på svenska är begreppet erkännande, vilket brukas i denna diskussion.

(1996), har blivit kritiserad för. Dock bortser inte Habermas helt från maktbegreppet utan menar att strategiska handlingar förutsätter antingen ”empirisk sanktionsmakt” eller ”manipulativ makt” (1995a, s 50). Att makt och kontroll refererar till strategiskt handlande blev också tydligt i avhandlingens empiriska studier, liksom att aspekten frihet snarare var att finna inom det kommunikativa handlandet. Denna tudelning var dock grov och föga nyanserade varför också andra begrepp blev nödvändiga i förståelsen av kommunikationshandlingarna. Blicken riktades då mot Bernsteins (2000) teorier om makt och kontroll i termer av stark respektive svag klassifikation och inramning (se kap.3.1). Enligt Bernstein kännetecknas förskolans verksamhet av svag klassifikation och inramning som han menar leder till ett specifikt pedagogiskt system, vilket benämns för ”the competence model” (2000, s 44). I denna modell sätts barnets utveckling av kompetenser främst, och barnet betraktas som en medkonstruktör av sin egen livsvärld. I kontrast till *the competence model* står det pedagogiska system som Bernstein benämner *the performance model* vilken sätter förmedling av specifika kunskaper i fokus som i sin tur leder till att barnet blir till objekt. Det Bernstein således lyfter fram med dessa kontrasterande pedagogiska system är olika sätt att se på, och förhålla sig till, både kunskap och barn. Med grund i avhandlingens tre studier kan det dock argumenteras för att förskolans pedagogiska praktik kan innefatta båda systemen varför det kan ses som en förenkling att förlägga förskolans verksamhet enbart inom *the competence model*. Möjligen är denna, i relation till annan pedagogisk verksamhet, att betrakta som svagt klassificerad och inramad men inom förskoleverksamheten, tyder föreliggande avhandlings analyser på att också *the performance model* är vanligt förekommande. Användandet av begreppen stark respektive svag klassifikation och inramning öppnade dock för möjligheten att tolka och förstå den pedagogiska praktiken som helhet i termer av maktutövning, och inte enbart det pedagogiska handlande som föreföll strategiskt och som kunde kopplas till systemet. Därmed aktualiseras åter igen frågan om det överhuvudtaget är möjligt med en kommunikation fri från makt i enlighet med kommunikativt handlande. Även om Bernstein utgår från att pedagogisk praktik är underordnad maktutövning oavsett om kontrollen är stark eller svag, finns det vissa likheter mellan stark kontroll och det Habermas lägger i det strategiska handlandet liksom mellan svag kontroll och det kommunikativa handlandet.

På ett analytiskt plan särskiljer Bernstein (2000) begreppen makt och kontroll men empiriskt sett menar han att de är inbäddade i varandra. I avhandlingen är det

främst begreppet kontroll, som relaterar till stark/svag inramning, som har utgjort figur, dvs. använts för att få syn på strukturer som reglerar kommunikationen mellan lärare och barn, medan maktbegreppet som relaterar till stark/svag klassifikation mer fungerat som bakgrund. Kontroll i termer av inramning handlar i enlighet med Bernstein om *vem* som kontrollerar *vad* i kommunikationen. I avhandlingens första och andra artikel har kontroll diskuterats i relation till barns delaktighet och inflytande. Dessa studier visade empiriskt hur stark inramning begränsade barnens möjligheter att erfara delaktighet och inflytande liksom hur dylika demokratiska värden snarare kommunicerades då inramningen var svag. Det var med andra ord inom den svaga inramningen frihetens potentialer var att finna. Frågan som väcktes var dock vad som är att betrakta som stark respektive svag lärarkontroll?

I studien om inflytande (Artikel II) framkom en kvalitativt annorlunda lärarkontroll inom den svaga inramningen, som dock inte med nödvändighet var att betrakta som just svag. Även i dessa interaktioner hade läraren full kontroll men kontrollen upprätthölls på annat sätt än att till fullo kontrollera kommunikationens vad- och hur-aspekt. Annorlunda uttryckt visade studien att det är möjligt att ha stark lärarkontroll utan att helt och hållet kontrollera kommunikationen. Kontrollen upprätthölls snarare genom att läraren närmade sig *barnets perspektiv*, var *emotionellt närvarande*, *bekräftade* och gav barnet *respons* och kanske framför allt använde ett *lekfullt förhållningssätt*. Åter igen framträdde alltså dessa relationella aspekter, som i studierna har tolkats vara särskilt gynnsamma för en kommunikation av demokratiska värden. Det som kan diskuteras är om dessa aspekter, som tycks harmoniera med de demokratiska principer som framhålls i förskolans styrdokument, enbart är ett annat sätt styra och kontrollera barn på. Flera forskare argumenterar för att explicit och auktoritär maktutövning har trätt tillbaka för nya styrningsformer som är av mer osynlig och produktiv karaktär (Ehn, 1983; Henckel, 1990; Hultqvist, 1990; Nordin-Hultman, 2004), vilket delvis också föreliggande avhandling ger stöd för även om studierna också visar prov på auktoritär styrning. Bartholdsson (2007), som har studerat hur barn erövrar och bemästrar elevskap, talar i termer av *den vänliga styrningen* och avser då en ideal socialisation som går ut på att få barn att styra sig själva. Denna vänliga maktutövning skapar, enligt Bartholdsson, barn som är benägna att auktorisera läraren, ta ansvar och anpassa sig till rådande ordning. Det som kan framstå som problematiskt är att denna vänliga styrning, som i likhet med mer explicit kontroll syftar till att skapa ordning i

pedagogisk praktik, vanligtvis inte förknippas med maktutövning, vilket gör den osynlig och därför svår att reflektera över som just makt. Att göra barn delaktiga och låta dem vara med och påverka behöver med andra ord inte nödvändigtvis handla om demokrati utan det skulle kanske också kunna vara ett uttryck för en strategisk målorienterad handling i anpassningens tjänst, vilket empiriskt exemplifierats ovan genom situationen om barns inflytande (Artikel III, s 13-14).

En fråga som kan diskuteras är huruvida vuxnas maktutövning i pedagogisk praktik är att betrakta som något negativt laddat? Så länge makten inte missbrukas i form av kränkningar och inskränkningar, utan brukas för barnets bästa, dvs. utifrån ett barnperspektiv, kan makt i sammanhanget även då förstås som något positivt som också kan leda till det som här kallats frihet? Frihet utgör, enligt Carleheden (2007) ett av modernitetens oomtvistliga värden för våra föreställningar om såväl rätt som demokrati. Begreppet frihet är dock komplext och kan ges såväl negativa (frihet från något) som positiva (frihet till något) innebörder. Till grund för detta resonemang ligger de positiva innebörder av begreppet som relaterar till de reella möjligheter som barnen i förskolan har att handla ”fritt”, vilket här ska förstås som barns utrymme för delaktighet och inflytande, så som dessa begrepp tidigare har definierats i avhandlingen. Vad det då handlar om är grader av frihet, dvs. att barnen i sin pedagogiska vardag kan vara mer eller mindre fria att handla i form av att ta initiativ och göra val. Jag har redan placerat potentialen till barns frihet inom den svaga inramningen, och kopplat till Habermas är frihet att finna inom det kommunikativa handlandet. Grundvalen för Habermas idé om frihet ligger, enligt Carleheden (1996), i de procedurregler som det kommunikativa handlandet bygger på och som ska leda till ett diskursivt samförstånd. Frihet kopplas då till individens möjlighet att utifrån de tre giltighetsanspråken sanning, riktighet och sannfärdighet (se s 47) kunna säga nej, vilket i sin tur innebär att individen måste erhålla rätten att delta i kommunikationen på lika villkor. Om ett dylikt kommunikativt ideal är möjligt att uppnå mellan lärare och barn besvaras inte i föreliggande avhandling. Däremot har studierna visat, att när kommunikationshandlingar karaktäriseras av svag inramning med inslag av kommunikativt handlande blir det ibland möjligt för barnet att göra sin röst hörd och delta på till synes lika villkor. Det förefaller också vara detta handlande som rymmer potentialen för förändring av reproduktionen av explicit disciplinerande värden till förmån för mer demokratiska. Handlandet kan därför sägas bidra till humanistisk hänsyn i form av att ge röst åt en underordnad grupp i samhället, vilket i sin tur kan leda till att barns positioner som just

underordnade kan omförhandlas. De kvaliteter som framträtt som karaktäristiska för lärarens sätt att agera i dessa möten, dvs. innebörderna av de tre fostransaspekterna, tycks också tangera den interaktion som ligger till grund för idén om erkännande och det som Bae (2004) benämner för rymliga mönster i dialogen. Bae har visat hur interaktion med utgångspunkt i erkännande skapar rymliga mönster innefattande specifika samspelskvaliteter, vilka består av att lärare riktar hela sin uppmärksamhet gentemot barnet, att de lyssnar, visar tolerans och tolkar barnet välvilligt. Det visade sig också att rollfördelningen mellan lärare och barn är rörlig liksom att lärare tar ansvar för det som benämns för interaktionsreparation, dvs. rättar till det som gått fel i interaktionen genom att ge barnet en ny chans att uttrycka sig. Således bidrar rymliga mönster till att självaktelse tas tillvara, positiva rollförväntningar skapas och att vuxna och barn lär av varandra, vilket också kan sägas vara kännetecknande för svag inramning och kommunikativt handlande. En interaktion utan erkännande, vilka Bae benämner för trånga mönster i dialogen, leder till upplevelsen av att inte vara något värd liksom till ett negativt förhållande beträffande utveckling och lärande, vilket också Habermas talar om i samband med strategiskt målorienterat handlande. Det förefaller således finnas vissa likheter mellan det Habermas lägger i kommunikativt handlande och det Bae har identifierat som rymliga mönster liksom mellan strategiskt handlande och trånga mönster i dialogen, varför Baes empiriskt grundade begrepp kan betraktas som värdefulla tillskott inte bara beträffande Schibbys teori om anerkjennelse utan också för hur Habermas kommunikativa handlingsteori skulle kunna brukas för att förstå kommunikationshandlingar i relation till små barn.

Studierna ger empiriska belägg för att diskutera Bernsteins (2000, s 5) beskrivning av kontroll som varande *"double faced for it carries both the power of reproduction and the potential for its change"*. Det som görs gällande i studierna är att stark kontroll upprätthålls på olika sätt vilket också får olika konsekvenser för barnets potential att erfara frihet i form av att på olika sätt göra sin röst hörd. Om lärare släpper den starka kontrollen över kommunikationen för att istället upprätthålla kontroll genom att närma sig barnets perspektiv, vara emotionellt närvarande och lekfull kan det tänkas att reproduktionen av maktstrukturer mellan lärare och barn utmanas, och att lärare kan, som Bae (1992) framhåller, lösgöra sig från de pedagogiska prototyperna. Först då inramningen är svag och lärarna i någon mån handlar kommunikativt förefaller det också möjligt att tillskriva fostran en intersubjektiv innebörd.

6.3 Förskolefostran ur ett system- och livsvärldsperspektiv

Övergripande kan den fostran som kommit till uttryck i handling förstås som ett kulturellt fenomen som relaterar till de delade kunskaper, erfarenheter och traditioner som är att finna inom ramen för den specifika pedagogiska praktiken. Det är inom dessa kunskaper, erfarenheter och traditioner som förskolefostran kommer till uttryck. Fostran som både form och innehåll är att betrakta som kontextbundet till tid och rum varför det dagliga livet i förskolan kan sägas såväl upprätthålla som skapa fostran. Sammanfattningsvis har avhandlingens tre studier presenterat en fostran, där det som eftersträvas innehåller värden av omsorgsetisk, demokratisk och disciplinerande karaktär, varför det önskvärda barnet i förskolan kan tolkas vara just ett omvårdande, demokratiskt och disciplinerat barn. Formmässigt har studierna visat hur barn fostras såväl strategiskt som kommunikativt. De värden som är av omsorgsetisk och disciplinerande karaktär, och som enligt data förefaller förpliktigande, kan tolkas som moraliska värden som eftersträvs över tid i förskolan, då dessa harmonierar väl med vad tidigare studier har visat beträffande omsorg och lydnad (t.ex. Gable, 2002; Johansson, 2002; Markström 2005; Nordin-Hultman, 2004; Berthelsen, 2005; Thronton & Goldstein, 2006). Möjligen kan det tolkas som att det är inom dessa två övergripande värddimensioner den kulturella reproduktionen av barn och fostran återfinns, medan fostran av demokratiska värden är den dimension som främst rymmer potential för att omforma vad som är att betrakta som traditionella föreställningar kring både hur och till vad barn bör fostras, och därmed står för en form av kulturskapande. Resonemanget är dock något vanskligt då studierna även har visat att det som här benämns för kulturskapande¹¹ också sker inom ramen för de handlingar som kommunicerar de omsorgsetiska värdena. Kanske är det snarare så att kulturskapandet beträffande barns fostran i förskolan hänger intimt samman med det kommunikativa handlandet. Det är i detta handlande som de demokratiska liksom de omsorgsetiska värdena framkommer, medan disciplinerande värden i princip alltid kommuniceras strategiskt, vilket dock inte ska tolkas som att det med nödvändighet måste vara på det sättet. Det analyserna genererat skulle kunna knytas till Jesper Juuls och Helle Jensens (2005) resonemang om lydnadskultur respektive

¹¹ Kulturskapande hänvisar här till en fostran av intersubjektiv karaktär, vilken rubbar traditionella maktstrukturer mellan den som fostrar och den som fostras och som bland annat kan leda till att demokratiska värden kommuniceras.

förhandlingskultur. Empiriskt har då det som relaterar till lydnadskulturen kommunicerats som att barn bör anpassa sig genom lydnad och självständighet medan förhandlingskulturen har kommunicerats som att barn bör komma överens med andra, vara delaktiga, utöva inflytande samt förhandla. De båda kulturerna aktualiserar således åter rörelsen mellan å ena sidan kunna anpassa sig utan att ifrågasätta och förhandla, och att å andra sidan kunna träda fram som ett kommunikativt subjekt som förväntas ha något att bidra med. Det som tycks karaktärisera den fostran som kan hänvisas till lydnadskulturen är en stark lärarkontroll (Bernstein, 2000) och ett strategiskt handlande (Habermas, 1995a). Sådan fostran beskrivs således i situationer karaktäriserade av att lärare kommunicerar *till* barnen utifrån sitt vuxna perspektiv på vad ett barn är och bör vara. Denna kultur har rötter i förskolan, vilka går långt tillbaka i tid (t.ex. Hultqvist, 1990). Den fostran som däremot rör förhandlingskulturen tycks förutsätta en svagare lärarkontroll (Bernstein, 2000) och ett kommunikativt handlande (Habermas, 1995a). Det innebär att barnen måste tillskrivas ett eget sätt att erfara och förstå världen och att vuxna måste visa ett genuint intresse för barnets tankar, upplevelser, intentioner och uttryck för mening.

Vad blir då synligt om denna förskolefostran sätts in i ett vidare sammanhang och tolkas utifrån ett system- och livsvärldsperspektiv? Utifrån ett systemperspektiv kan fostran förstås som en effektiv formning av barnet i en given riktning. Denna riktning kan, som antytts ovan, ligga som förgivet tagen i kulturen men den finns också angiven som mål att sträva mot i läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998), bland annat i termer av att varje barn ska utveckla öppenhet, respekt, solidaritet, ansvar, hänsyn, hjälpsamhet och förståelse för allas lika värde. Målen är formulerade inom systemets ram, som en slags samhällelig garanti för utövandet av en viss fostran och ordning. Lärarna utgör på så sätt samhällets representanter med uppdraget att förmedla dessa specifika värden. Sett utifrån ett systemperspektiv bör lärare därför handla utifrån en målrationalitet, vilket i sammanhanget torde innebära att fostra på sådant sätt så att föreskrivna mål kan nås effektivt. Enligt Habermas (1995a) är målrationaliteten förknippad med strategiskt handlande. När lärarna i föreliggande datamaterial har tolkats handla strategiskt målorienterat har främst värden av disciplinerande karaktär kommunicerats vilket innebär att värdena kommuniceras på ett formellt förmedlande sätt, där barnet blir till objekt för lärarnas fostran. Studierna har således visat att lydnad och disciplin fortfarande framstår som starkt eftersträfvansvärda värden i förskolefostran, vilket skulle kunna

tolkas som att det råder ett glapp mellan den retorik som omger barn och fostran (se t.ex. Juul & Jensen, 2005) och det som kommer till uttryck i pedagogisk handling. Juul och Jensen (2005) påstår dock att lydnadskulturen har kollapsat till förmån för en postmodern värdepluralism. Att lydnadskulturen har kollapsat ger inte föreliggande avhandling fullt empiriskt stöd för, då materialet omfattar såväl exempel på auktoritär lärarstyrning som på förhandling. Målformuleringarna i läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) förespråkar dock vare sig en reproduktion av en lydnadskultur eller strategiskt handlande utan harmonierar snarare med en syn på barn som aktiva kompetenta medkonstruktörer och kommunikativt handlande. Frågan är då om systemet därmed kan, genom målformuleringar, också öppna upp för möjligheter till nya erfarenheter som kan bidra till att föreställningar kring fostran som både form och innehåll kan omformas, vilket kan sägas ha exemplifierats i studierna via lärarnas kommunikativa handlande. Kanske kan systemet till och med öppna upp för ett livsvärldsperspektiv.

Tolkas fostran utifrån ett livsvärldsperspektiv förskjuts fokus från en målorientering till en förståelseorientering, där barnets perspektiv blir centralt. Reproduktionen förefaller därmed bli mer mångfacetterad, bland annat genom att barnet blir aktör i sin egen integration i den sociala gemenskapen, vilket till exempel har framkommit i den situation från den tredje studien (Artikel III, s 9-10) som kommunicerar att barnen bör hjälpa varandra. Där möter vi Tom (2:6) och Petra (2:9) som tycks agera utifrån vad som förefaller vara meningsfullt för dem. Förutsättningen för barnens agens har tolkats ligga i lärarens förståelseorienterade handlande, dvs. hon verkar försöka förstå barnen utifrån deras villkor och förutsättningar. Det är också då kvaliteter som närmandet av barnets perspektiv, emotionell närvaro och lekfullhet träder fram, liksom att fostran då antar en intersubjektiv dimension. Att tillskriva fostran en dylik dimension innebär med nödvändighet att läraren erkänner barnet som kommunikationsdeltagare. Utifrån data verkar kommunikationen öppna upp för ett möte, där både lärare och barn kan framstå som subjekt och där relationen synes vila på en slags ömsesidig nyfikenhet på varandras perspektiv. Med livsvärldsperspektivet som grund vidgas reproduktionen av värden så att även en produktion av demokratiska aspekter kan komma till stånd. Det som därmed är att betrakta som något nytt beträffande förskolefostran är hur de demokratiska värdena som erbjuds barnen träder fram i handling. För att kommunicera dessa värden har det kommunikativa handlandet

tolkats vara en förutsättning. Något annat förefaller inte vara rationellt, då intentionen bakom detta handlande är, enligt Habermas (1995a), att nå samförstånd och ömsesidighet.

Det handlar dock inte om att reducera förståelsen av förskolefostran till antingen system eller livsvärld, utan båda perspektiven behövs för att förstå den fostran som kommuniceras, liksom att de båda handlingstyperna har sitt berättigande. Dock kan det finnas en poäng i att medvetandegöra konsekvenserna av de olika sätten att handla, så att det blir möjligt för lärare att reflektera över, liksom förhålla sig till, en mål- respektive en förståelseorientering och över när det ena eller andra sättet kan vara rationellt. Dock varnar Habermas för att låta praktiken domineras av målrationaliteten, då det kan leda till att verksamheten för barnen framstår som främmande och meningslös. I tider då förskolan har kritiserats i utvärderingar (Skolverket, 2004; Barnombudsmannen, 2007) för stora barngrupper liksom en akademisering av verksamheten kan det tänkas att systemmässiga idéer, i form av strategiskt målorienterat handlande, slår rot, då detta handlande verkar ge förutsättningar för att hantera en sådan situation genom en stark yttre styrning. Det kommunikativa handlandet, så som det framträtt i data, verkar kräva tid, men det är inom detta handlande som individens frigörande potentialer är att finna enligt Habermas (1995a). För att utjämna maktstrukturer i förskolefostran bör, enligt denna förståelsegrund, det kommunikativa handlandet få större utrymme i praktiken, och det är inom detta handlande som studien har visat på intersubjektiva potentialer i fostran av små barn. Är det önskvärt att barn till exempel ska delta aktivt och utöva inflytande i förskolan, innebär det att den fostran som praktiseras måste ta sig kommunikativa uttryck med utgångspunkt i livsvärlden. Trots att mål av demokratisk karaktär är formulerade inom systemet, talar empirin för att ett förståelseorienterat kommunikativt handlande är nödvändigt för att delaktighet och inflytande ska vara möjligt. För att skapa den verksamhet som ett kommunikativt handlande verkar kräva, kan dock en systemmässig organisatorisk styrning tänkas vara nödvändig. På så vis framträder det komplementära i det systemmässiga respektive det livsvärldsmässiga sättet att tänka genom att båda perspektiven kan visa sig behövliga för att förstå den pedagogiska praktiken.

6.4 *Avhandlingens vetenskapliga värde*

Avslutningsvis bör avhandlingens vetenskapliga värde dryftas kritiskt. En första kritisk fråga som kan diskuteras rör huruvida det faktiskt är möjligt att uttala sig om förskolefostran efter att ha studerat vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn. Möjligt eller ej kan ses som avhängigt synen på vad som är att betrakta som fostranssituationer, vilket i sin tur hänger intimt samman med de innebörder som läggs i begreppet fostran. De innebörder som legat till grund för studierna har diskuterats fram i avhandlingens inledande kapitel i relation till begreppen socialisation, intersubjektivitet samt lärande. Det har argumenterats för att fostran utgör en del i socialisationsprocessen, som i sin tur skrivits fram som en dialektisk process mellan individ och samhälle. I denna dialektiska förståelse ligger att socialisations- och fostransprocesser aldrig kan förstås som en ren överföring av värden till den enskilde individen utan att det snarare är genom interaktion med omvärlden förskolebarn både kan påverka och påverkas. Värden har i studierna betraktats som något lärare och barn erfar tillsammans i vardagliga kommunikationshandlingar; det är något som uttrycks och förhandlas om som antingen positivt eller negativt, som bra eller dåligt, vilket betonar fostransprocessens relationella karaktär. Fostran har också tillskrivits en möjlig intersubjektiv innebörd, vilket markerar antagandet att fostran också kan bedrivas under icke auktoritära former, där fostraren (läraren) och den som fostras (barnet) kan mötas i kommunikation och samförstånd, vilket i sin tur gör fostran till en kommunikativ process av meningsskapande. Det betyder att det i föreliggande avhandling inte pekats ut specifika fostranssituationer utan snarare framhålls att fostran sker explicit eller implicit i all form av interaktion mellan människor. Svaret på den inledande kritiska frågan blir utifrån denna utgångspunkt därför ja – det är möjligt att uttala sig om förskolefostran efter att ha studerat vardagliga kommunikationshandlingar. Det utesluter dock inte att andra sätt att studera fostran hade varit möjliga. Däremot skulle avhandlingens avgränsning till att enbart studera lärare- och barninteraktion kunna lyftas fram som en brist i sammanhanget då förskolefostran också sker i möten mellan barn. Genom att även studera de värden som framstår som eftersträvansvärda i kommunikationshandlingar mellan barn skulle förmodligen ytterligare dimensioner av förskolefostran kunna utvinnas. Valet att studera just lärare och barninteraktioner i föreliggande avhandling bottnar i ett grundläggande intresse för dylika mellanmänniska möten och vad dessa kan tänkas

bidra till, när det gäller barnets möjlighet att växa och utvecklas som både individ och medborgare i en institutionaliserad kontext som förskolan.

Vad har då föreliggande avhandlingen att bidra med till pedagogisk forskning? På ett övergripande plan vill jag mena att avhandlingen bidrar med nya insikter gällande förskolefostran som både innehåll och form i förhållande till de yngsta barnen i vårt utbildningssystem, samtidigt som vissa redskap ges för att kritiskt kunna förhålla sig till denna fostran. Dessa redskap är bland annat begreppen strategiskt och kommunikativt handlande samt de aspekter och begrepp som framkommit i analysen av spänningsfältet dem emellan. Mer konkret skulle vill jag lyfta fram avhandlingens empiri som särskilt värdefull, då det finns få studier som har fokuserat förskolefostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar på detta sätt. När det gäller fostran som innehåll stärker resultatet tidigare studier beträffande omsorgsetiska och disciplinerande värden, vilket understödjer trovärdigheten. Samtidigt bjuder avhandlingen på vissa nytillskott i fråga om förståelsen av kommunikation av demokratiska värden i förhållande till de yngsta förskolebarnen. Förståelsen rymmer såväl innebörder av demokrati för små barn som ännu inte har ett utvecklat verbalt språk, som dessas potential för att rubba maktstrukturer mellan lärare och barn. Av värde är också den empiriska förankringen av hur de båda kommunikationsformerna kommunikativt och strategiskt handlande tar sig uttryck i praktiken samt dessas konsekvenser för vad som blir möjligt att kommunicera i fråga om värden genom den ena eller andra formen. Härigenom kan avhandlingen bidra till reflektion över de olika handlingstyperna liksom över om/när/hur dessa kan vara rationella. Olika sätt att handla bör beaktas professionellt, vilket jag menar avhandlingen ger vissa redskap för.

Den teoretiska utgångspunkten i Habermas kommunikativa handlingsteori är som tidigare nämnts att betrakta som ovanlig för studier om små barn och fostran, vilket på ett sätt har varit en svårighet. Svårigheten har legat i att det saknas andra empiriska studier att förhålla sig till. Teorin är inte heller direkt utarbetad för att förstå just små barns handlingar och kommunikation utan snarare består teorin av en retorik som riktas mot vuxna. Det har inneburit att bärande idéer har fått tolkas och omsättas i förhållande till vad innebörden skulle kunna bli i en kommunikation där en av deltagarna ännu inte besitter ett verbalt utvecklat språk. Ur en annan synvinkel kan den valda teorin ses som ett nyskapande som öppnar upp för att analysera vardagliga kommunikationshandlingar i förskolan utifrån perspektiv som

tidigare, mig veterligen, inte brukats i denna kontext. Det teoretiska bidraget i föreliggande avhandling ligger, som jag ser det, i det som närmast kan betraktas som en precisering av kommunikativt handlande i relation till små barn genom de tre fostransaspekterna: närmandet av barnets perspektiv, emotionell närvaro samt lekfullhet. Dessa aspekter säger något om hur teorin kan förstås men också brukas i relation till små barn.

Vidare bidrar avhandlingen till ett synliggörande av vad det demokratiska fostransuppdraget skulle kunna innebära i praktiken. Genom framskrivningen av aspekterna liksom det kommunikativa handlandet och dess konsekvenser visar avhandlingen på en alternativ fostran där maktstrukturer mellan lärare och barn kan rubbas. Intressant att reflektera över är att systemet, via de styrdokument förskolan har att följa, framhåller en fostran av demokratiska värden. Att framhålla demokratiska värden som eftersträvansvärda ligger dock, så som jag har tolkat Habermas teorier, inom livsvärldens intressesfär och faller därför inom ramen för kommunikativt handlande. Det intressanta är då att demokratiska värden kommuniceras i relativt låg grad i vardagliga kommunikationshandlingar i enlighet med föreliggande studier, varför jag skulle vilja ställa den kritiska frågan huruvida detta kan tolkas som att livsvärlden faktiskt koloniserar sig själv här och inte av systemet. Systemet förespråkar vare sig disciplinerande värden eller auktoritär fostran men utifrån ett livsvärldsperspektiv verkar såväl disciplin som anpassning vara eftersträvansvärt. Frågan är dock komplex och förtjänar att problematiseras ytterligare men för det krävs vidare studier.

6.5 Fortsatt forskning

Utifrån resultaten har det väckts ett intresse för att vidare studera funna fostransaspekter såväl empiriskt som teoretiskt. Dels finns det anledning att analysera dessa aspekter i fler sammanhang och tränga djupare in i aspekternas innebörder och konsekvenser för både innehåll och form i förskolan, dvs. både för vad som kommuniceras liksom för hur denna kommunikation går till. Framför allt förefaller aspekterna lekfullhet och emotionell närvaro viktiga att utforska för att ytterligare kunna identifiera vari dessa egentligen består och innebär för interaktionen mellan lärare och barn. Dels är det rimligt att tänka att det finns fler aspekter av värde att lyfta fram för granskning. Empiriskt sett kan andra typer av situationer, liksom variabler som klass, kön och etnicitet tänkas bidra med att

ytterligare kasta ljus över kvalitativa aspekter i barns fostran. Teoretiskt vore det intressant att ytterligare problematisera den symmetriska idén som empiriskt har visat sig något problematisk. Alternativa teoretiska idéer har lyfts fram i diskussionen där begreppet anerkjennelse, så som det studerats och brukats av Bae (2004), förefaller särskilt intressant att gå vidare med och förhålla till såväl teorin om det kommunikativa handlandet som empiri.

Även om studierna i avhandlingen i mångt och mycket satt fokus på läraren, förmedlas teorins användningspotential för att tolka och förstå kommunikationshandlingar mellan vuxna och små barn. En fråga som har aktualiserats gäller teorins möjligheter att analysera hur små barn upprätthåller ett kommunikativt handlande med varandra via idén om giltighetsanspråk. Det vore intressant att se vad en sådan analys skulle kunna bidra med.

Ytterligare frågor som aktualiserats allt starkare ju längre forskningsprocessen fortskridit rör hur normer för manligt och kvinnligt gör sig gällande i förskolefostran och då specifikt i relation till de omsorgsetiska, demokratiska och disciplinerande värdena. Under analysarbetet väcktes ofta könsrelaterade frågor. Hur kommuniceras dessa värden till flickor respektive pojkar? Vilka könsrelaterade mönster framträder i kommunikationshandlingarna? När, och på vilket sätt bryts dessa mönster? Får värdena olika dignitet i lärares kommunikation till flickor respektive pojkar? Att besvara även dessa frågor i föreliggande avhandling föll utanför gjorda avgränsningar. Emellertid har dessa frågor framträtt som alltmer intressanta varför det skulle vara värdefullt att göra en reanalys av redan konstruerad data. Det skulle troligen också vara fruktbart att studera betydelsen av socioekonomisk bakgrund, för att fördjupa förståelsen av olika villkor för förskolefostran.

7 Summary

The general aim of this doctoral thesis was to acquire knowledge about fostering young children in Swedish preschools, as expressed in everyday interactions between teachers and children. The focus was partly on how values were communicated by the teachers and partly on what kind of values teachers continuously encouraged when they interacted with the children. The thesis has a critical approach in order to also obtain knowledge about important fostering aspects that might change power structures in the direction of fostering values characterized by intersubjectivity.

Data consisted of video observations of teacher and child interactions. From this data 115 episodes have been analysed. These episodes were of different character and length and consisted of 777 minutes of video recordings. The fieldwork took place with three different groups of toddlers in Swedish preschools. Forty-six children (aged 1 to 3 years) participated, as well as their ten teachers who were all women with several years of professional experience in early childhood teaching.

In the analysis, concepts derived from both Jürgen Habermas' and Basil Bernstein's theoretically ideas have been used. Basically, the thesis is inspired by the way Habermas (1995a) views society from both a *life-world* and a *system* perspective. These perspectives have been productive in the interpretations of the educational processes as directed either towards individuals' understanding and meaning making through *communicative action* or towards goals and successes of society as a whole through *strategic action*. According to Habermas (1995a), a communicative action is a co-operative action between individuals oriented towards mutual understandings, which make possible dialogue in a subject-subject relationship. Strategic action, on the other hand, aims at attaining the goals of one party – which make the other party the object of the action – rather than creating a dialogue based on intersubjectivity. Therefore strategic action leads to an objectification of fellow beings since people are used instrumentally to protect personal interests. These concepts have been fruitful when it comes to understandings of different communication forms. Moreover, in the analysis it became obvious that power and control were important for how the outcome of the interactions. For this reason,

and as a complement, Bernstein's theoretical ideas about power and control, in terms of strong and weak classification and framing, have been used. Briefly, the concept of classification is used to examine the relation *between* categories, e.g. different activities in preschool, and how it deals with power. Framing, on the other hand, concerns who controls what and is used to analyze different forms of communication with respect to the control of the communication.

In previous research on fostering young children in preschool, three themes of relevance to this doctoral thesis are outlined. These themes are related to fostering values concerning *social order*, *care* and *democracy*. To summarize, this overview indicates that fostering of social order is strongly emphasized (i.e. Ehn, 1983; Henckel, 1990; Nordin-Hultman, 2004) but has changed from open authoritarian forms to more invisible means of exercising power (Bartholdsson, 2007; Hultqvist, 1990). Additionally, caring values seem to be very important from teacher's perspectives (Gannerud & Rönnerman, 2006; Johansson, 2002; Markström, 2005). It is shown that early childhood teachers take the position of caregivers by protecting children, offering them affiliation and comfort, and emphasising their individual accomplishments (Thronton & Goldstein, 2006). As regards democratic values, research has found that children's influence is limited; often as a result of teachers' attitudes, rules and their use of power. Previous studies primarily deal with attitudes towards, and/or experiences of both formal and informal influence (i.e. Aspán, 2005; Ekström, 2006; Forsberg, 2000; Odelfors, 1996; Selberg, 1999; Sheridan, 2001). Research on teacher and child dialogues (Bae, 1992, 2004) shows how spacious patterns, in contrast to narrow, can contribute to equality between the teachers and the children characterized by mutual recognition, which validates children's experiences. In summary, this review has shown that previous studies are placed in different research fields related to normalisation, ethics and morality as well as democracy and rights. None of the investigations referred concerned the totality of these value orientations, how they are interrelated and how they are communicated to children, which is the focus of interest in this doctoral thesis. Differences between this project and other projects are partly the focus on the youngest children in the educational system and partly the way the fostering of values is studied through videotaped observations of everyday interactions. Another difference is the theoretical approach. Using theoretical concepts from Habermas to interpret and understand the communication between teachers and very young children should be regarded as unusual.

The thesis is based on three empirical studies, which will be summarized below.

7.1 Study I – Children's participation and teacher control

The first study investigated how toddlers' participation could be understood in two kinds of educational activities where the degree of teacher control differed. In the study, the concept of participation was understood as involvement where taking part, being included, being accepted, being engaged in an area of life and having access to needed resources, are essential components (Molin, 2004). Three aspects of participation of interest to the study were discussed. First, *participation and a child's perspective* was discussed with reference to Pramling Samuelsson and Sheridan (2003) who argue that the concepts must be viewed as interdependent. If teachers manage to come close to a child's perspective, it will be possible for children to experience genuine participation in their own educational practice. Second, the discussion concerned *participation as upbringing to democracy* as it is expressed in the Swedish curriculum for preschools (Ministry of Education and Science, 1998). Here, participation seems to be embedded in the context of the *foundation of values*. In this framework, participation concerns the child's right to participate and to exert an influence in daily educational life. Third, participation was discussed from an educational developmental perspective (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). From this point of view, democracy and participation in the case of toddlers are both about the *object* of learning and the *act* of learning. This means that children must be given conditions so they can direct their awareness towards democracy as a phenomenon, and at the same time they should live in a democratic practice. Consequently, the point is to make both the process (the act) and the content (the object) explicit (ibid.).

Two situations, based on extreme differences in teacher control, were chosen from the data. Thus, one situation was characterized by strong classification and framing, i.e. strong teacher control. The other situation was clearly different and was characterized by weak classification and framing, i.e. teacher control was qualitatively different compared to the first example. Each situation was about 20 minutes. This contrastive way of analyzing and presenting data was used in order to

highlight differences and thereby illuminate important issues concerning toddler participation.

The results showed how a strong classification and framing risks restrict children's participation and that a weak classification and framing can promote opportunities for children to participate on their own terms. When the teacher did not have full control over communication, the children had opportunities to take their own initiatives and make their own decisions; aspects that seemed to be important to children's participation. The relationship between the teacher and the child could then be described as symmetrical. In this context, this means that both the teacher and the children contributed to the communication and to influencing the educational environment. Consequently, to bring about strong participation there must be something to participate in, i.e. a shared experience in a shared activity. Moreover, the results showed that the teacher's interest in getting close to the child's perspective was vital for the child's participation. Thus, the data lend empirical support to the idea of teachers' closeness to the child's perspective and children's participation as independent concepts. When the teacher tried to get close to the child's perspective the dialogue seemed to be free; it was not controlled by closed questions and fixed answers. In the situation characterized by weak teacher control, some other important issues involving children's participation appeared, namely, a participant teacher who creates meaningful contexts, where teacher control is about being emotionally present, supportive and responsive.

One conclusion drawn from this study was that children's opportunities to participate are to be found within weak classification and framing but also in the teacher's interest in getting close to the child's perspective, in creating a meaningful context and in sharing a reality, in confirming and responding, in being emotionally present as well as having an emotional and open dialogue with the children.

7.2 Study II – Young children's influence in a preschool context

The second study took as its starting point the results from the first study. It was shown that situations characterized by strong classification and framing, i.e. strong teacher control (Bernstein, 2000), limited children's opportunities for participation and influence in their everyday life in preschool. In contrast, situations characterized

by weak classification and framing (ibid.) contributed to developing qualitatively different teacher control, which supported both the children's potential for participating in and influencing educational practice. From this result, based on two contrasting situations, a new question arises, namely, does strong teacher control necessarily have to limit children's participation and influence in educational practice? Accordingly, attention was focused on situations in the data that could be viewed as strongly classified and framed. Typical such situations in preschool are circle times. Thus, the second study investigated children's influence in relation to teacher control in circle-time situations in preschool. The following questions were considered: What opportunities do the children have to make their own choices and take the initiative? How does teacher control manifest itself? What form do permanent structures, such as rules and routines, take?

This study was based on all situations that could be viewed as circle time. There were fourteen such situations consisting of 143 minutes of video recordings. The average length of these episodes was about 10 minutes, all of which were transcribed. The aim of the transcriptions was to capture verbal as well as non-verbal communication such as emotional expressions, glances, gestures and attitudes.

The analysis resulted in four qualitatively different ways of interpreting and understanding teacher control and children's influence: *Teacher control by means of strong framing – no influence*; *Possibilities for making choices and taking the initiative – communicative teacher control*; *The children take the initiative to make their own free choices – teacher control by means of playfulness and communicative and sensitive responsiveness* and, finally, *A deliberate attempt to allow toddlers to exert influence - strong teacher control*.

The analysis also revealed four aspects of importance to children's influence in relation to teacher control; children's opportunities to *make their own choices* and *take the initiative*, *teacher's attitudes* and *rules*. However, these aspects are not clearly differentiated in the data and should, rather, be seen as interlaced. Through these four aspects it was shown that children's influence was limited in circle-time situations and dependent on teacher control. It was also shown that strong teacher control varied in character and affected the children's influence to different degrees. When control was maintained by means of full control over the *what* and the *how* aspect of the communication, which is strong control according to Bernstein (2000), the children's opportunities to influence their environment were limited. The teacher's action was then strategically goal oriented in nature and control was

maintained by extensive use of reprimands. Explicit rules that referred to conduct and manners were common. When the teachers instead acted communicatively, oriented towards mutual understanding, control was upheld differently without being weaker. Here, control was maintained by a teacher who responded sensitively to the children's endeavors to communicate, and she gave them all her attention by trying to getting close to the child's perspective. The child's experiences constituted the starting-point for the communication. Another characteristic of this communicative attitude was the adult's responsiveness and playfulness. This action included very few verbal reprimands and the rules became implicit. In these kind of situations, the children seemed to influence their educational practice by making their own choices and taking their own initiatives. One conclusion drawn from this study was that it is possible to have strong teacher control without having full control over the *what* and the *how* aspects of communication. Hence, one suggestion was to modify the concept of strong teacher control, which can obviously be maintained by other aspects that might be more positive for teacher-child interaction and children's opportunities to influence their education practice.

7.3 Study III – The Desirable Toddler in Preschool – Values Communicated in Teacher and Child Interactions

In the two previous studies, it was shown how children's opportunities to both participate and influence were located within the communicative action. Consequently, this action was interpreted as fundamental in fostering democratic values. Moreover, it was also shown that since children's opportunities and influence were limited, there was an interest in analyzing what kind of values as well as how values were fostered by teachers and expressed through the everyday interactions between teachers and children in the context of Swedish preschools. Hence the third study examined the values that teachers explicitly or implicitly encouraged and how these values were communicated to children.

In this third study 115 situations, consisting of 777 minutes of video recordings of teacher and child interactions, were analyzed. All the situations were summarized and written down and sorted in different values. The norms and the competencies that the teachers appeared to encourage or hinder in their interactions with the children have been interpreted as values. These analyses resulted in the

identification of ten values. The next step was the analysis of all situations representing every value in order to choose situations that appeared to be typical and to select one representative of each value. To facilitate a deeper analysis, these situations were then transcribed in full. The transcriptions focused mainly on the characteristics of the value in question, but also on how these values were communicated. Subsequently, the nature of the ten values was reviewed in order to conceptualize the relationships between the values. Three overall value dimensions were found, which, in turn, appeared to have different social orientations.

The analyses resulted in ten specific values embedded in value dimensions of: *discipline*, *caring* and *democracy*. These, in turn, can be divided into two social orientations - collective and individualistic. The collective orientation encompasses value dimensions of care for others and democracy, which accentuate participation in the preschool community. The individual orientation encompasses the value dimension of discipline, as well as democracy, which was a value dimension also evident in the collective orientation. The care and discipline value dimensions reflect values and behaviors that obligate while the democratic value dimension reflects values and behaviors that provide offers for participation to children and that afford opportunities for participatory behaviors in the preschool classroom (See figure 1 in appendix Study III).

When the teachers explicitly or implicitly encouraged children to develop specific values, they used different communication forms interpreted here as either communicative or strategic. However, a strategic action was more common when values in the disciplinary dimension dominated the teachers' intentions, while the democratic dimension seemed to presuppose a communicative action.

Values connected to the disciplinary dimension, on the one hand, often took shape through demanding imperatives, thereby making the child an object of the action, whereas values related to the democratic dimension, on the other hand, seemed to diminish and gave rise to another value if they were expressed through strategic action. The values within the dimension of caring were also communicated strategically, although a communicative action appeared as well. Interactions related to caring values emerged both as subject-subject dialogues between teachers and children and as actions for attaining the goals of one party (the teacher), and the child thereby became the object of the action.

7.4 Discussion

The discussion in this doctoral thesis deals firstly with the fostering aspects of young children that were revealed in the three empirical studies as being important for an intersubjective fostering of values. Suggested aspects are discussed in terms of teachers' *closeness to the child's perspective*, *the emotional presence* and *the playfulness*. When these aspects characterized the teacher and child interactions, hierarchal structures of power seemed to fade away and the encounter turned out to be more symmetrical and intersubjective in nature. Preschool fostering of values, which was described as an intersubjective process, seemed to have implications not only for *how* the values were communicated but also for what kind of values were mediated. When the interactions were characterized by the three aspects, it seemed to be possible to communicate democratic values in a democratic way. Theoretically, these aspects were within the limits of communicative action and could thus contribute to an understanding of what the theory might mean in communication with the youngest children in the educational system.

The discussion also dealt with the conditions under which these fostering aspects appear. These conditions were discussed in terms of contrasting concepts employed in the theoretical approach of this thesis, namely, asymmetry versus symmetry as well as control versus freedom. The aim of this part of the discussion was to highlight the theoretical framework from a critical point of view. For example, the symmetrical idea is problematized and, with reference to Erman (2006), it is suggested that the concept of mutuality might be more fruitful. Also the concept of mutual recognition, with reference to Bae (1992, 2004), Honneth (2003) and Østrem (2007), is suggested as a possible alternative to the normative ideal of the symmetrical idea. Another issue discussed is how to understand strong teacher control. Bernstein (2000) claims that strong control is control over the *what* and the *how* aspects in communication, but this research has shown that strong teacher control is maintained differently. When the nature of the control differs from that of controlling the *what* and the *how* in communication, some qualities of importance for increasing children's participation and influence are found, without necessarily implying that the control of the teacher is less strong. These qualities concern teachers' attitudes, which have been described as follows: a permissive and playful manner and a sensitive responsiveness that require a teacher who really tries to see the world from the child's perspective.

Finally, the fostering of values in a preschool context was discussed from a system and a life-world perspective. The system perspective shed light on teacher's goal oriented actions. When such goal orientation is present, it has been shown that there is a risk that teachers act strategically by objectifying of the child as a consequence as well as a reproduction of the culture of order and obedience. The curriculum goals, however, do not advocate a reproduction of the culture of order or obedience; rather, these goals imply that children are active competent co-constructionists. Hence, it is reasonable to suggest that the system can contribute to new experiences that can reconstruct ideas concerning values. This is shown in data when the teachers acted communicatively and when they took children's perspectives as their starting-point. It has also been argued that a communicative action is not without direction. Teachers can both allow for children's initiatives and choices and, at the same time, direct their attention towards a goal. From a life-world perspective, the reproduction of values seemed to change focus, moving from a goal orientation towards an orientation of understanding where the child's own perspective became a central issue. In order to change power structures in teacher and child interactions, it is argued that a communicative action should have more space in the educational practice, and it is also within this action that this thesis has shown how fostering young children can be understood as an intersubjective process. The discussion concerns the importance of being aware of the consequences of the two types of actions since these seem to promote different values to be communicated. The values found in this research can all be discussed in terms of being more or less important. In the Swedish curriculum, however, democratic values are explicitly expressed and emphasized together with values of care. This research has shown that in order to promote these values, a communicative action is needed. However, the point is not to reduce communication to either communicative or strategic action, but rather to realize when the different types of actions are justified.

Referenser

- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anward, J. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber Förlag.
- Arnér, E. & Tellgren, B. (1998). *Barns syn på vuxna – samtalets betydelse för att finna och förstå barns perspektiv*. Uppsats för 61-80 poäng i pedagogik, Pedagogiska institutionen. Örebro: Örebro universitet.
- Aspán, M. (2005). *Att komma till sin rätt: Barns och vuxnas perspektiv på ett skolprojekt för ökat elevinflytande*. Stockholm: Utvecklingspsykologiska seminariet, Stockholms universitet.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på reasjoner*. (33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie* – . Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Barnombudsmannen. (2007). *Klara färdiga gå. Om de yngsta medborgarna och deras rättigheter*. http://www.bo.se/files/publikationer,%20pdf/klarafardiga070309_72dpi.pdf
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: HLS förlag.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmission*. Vol 3 (Andra upplagan). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Revised edition. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Berthelsen, D. (2005). Organizational morality and children's engagement in Early Childhood Programs. I J. Mason & T. Fattore (Red.), *Children Taken Seriously: In theory policy and practice*. (317–339). London: Jessica Kingsley Publications.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (under tryckning). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. New York: Routledge.
- Boman, Y. (2002). *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro universitet, Universitetsbiblioteket.
- Broady, D. (1998). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Krut.

- Callewært, S & Kallós, D. (1992). Den rosa vågen i svensk pedagogik. I S. Selander (Red.), *Forskning om utbildning: en antologi*. (32-50). Stockholm: Östlings bokförlag Symposium.
- Carleheden, M. (1996). *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*. Göteborg: Daidalos.
- Carleheden, M. (2007). Fostran till frihet, Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. I T. Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. (109-143). Göteborg: Daidalos.
- Carlsson, L. (2001). *Pedagogik och specialpedagogik i den nya lärarutbildningen*. Opublicerat paper, Institutionen för pedagogik. Växjö: Växjö universitet.
- Dahlberg, M., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. (Andra upplagan). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications, Inc.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1991). Preschool talk: patterns of teacher-child interaction in early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 20-29.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?* Lund: Liber Förlag.
- Ekholm, B. & Hedin, A. (1993). *Det sitter i väggarna!: daghemsklimat - barns och vuxnas utveckling*. Studentlitteratur: Lund.
- Ekholm, M. & Lindvall, K. (1991). *Eleverna och demokratin i skolan*. Forskningsrapport 91:6. Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Ekström, K. (2006). *Förskolans pedagogiska praktik – Ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Emilson, A. & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and Teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 219-238.
- Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38.
- Emilson, A. & Johansson, E. (under tryckning). The Desirable Toddler in Preschool – Values Communicated in Teacher and Child Interactions. I D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Red.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. New York: Routledge.
- Eriksen Ødegaard, E. (2007). *Meningsskapning i barnehagen. Inhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Erman, E. (2006). Reconciling communicative action with recognition. Thickening the "inter" of intersubjectivity. *Philosophy & Social Criticism*, 32(3), 377-400.

- Fjellström, R. (2003). Fostrans mening. I E. Gannerud & K. Rönnerman (Red.), *Lärande och omsorg i förskola och skola*. IPD-rapport nr 2003:3 (35-60). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- FN:s konvention om barnets rättigheter. (1989). *Konventionen om barnets rättigheter: Convention on the rights of the child*. Stockholm: Regeringskansliets offsetcentral.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fritzell, C. (2003). Demokratisk kompetens – några steg mot en praktisk pedagogisk deliberationsmodell. *Utbildning och Demokrati*, 12(3), 9-39.
- Fritzén, L. (1998). *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: Lund university press.
- Fritzén, L. (2003). Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? *Utbildning och Demokrati*, 12(3), 67-88.
- Gable, S. (2002). Teacher-child relationships throughout the day. *Young Children*, 57(4), 42–46.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur genusperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 246.
- Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Göhl-Muguai, A.-K. (2004). *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998. En textanalys*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Heinemann: London.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society*. Volym 1. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. The critique of functionalist reason*. Volym 2. Boston: Beacon press.
- Habermas, J. (1995a). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1995b). *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1996). *Between fact and norms*. Cambridge: Polity.
- Halldén, G. (1986). *Alva Myrdals föräldracirkel 1931 – en pedagog beskriven via sina anteckningar*. Forskningsrapport, Pedagogiska institutionen. Stockholm: Stockholms universitet.

- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 12 – 23.
- Haug, P. (1992). *Educational Reform by Experiment*. Stockholm: HLS Förlag.
- Havung, M. (2000). *Anpassning till rådande ordning. En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling: en studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. (2001). *Etik i arbete med människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Honneth, A. (2003). *Erkännande. Praktisk – filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- HSFR (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådet, Vetenskapsrådet.
- HSFR (1996). *Etik. God praxis vid forskning med video*. Humanistisk- Samhällsvetenskapliga Forskningsrådets Etikkommitté.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Høgmo, A. (1992). Hva er sosialisering? I T. Sand & W. Walle Hansen (Red.), *Socialisering*. (15-33). Oslo: Ad notam, Gyldendal.
- Illeris, K. (2000). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Irisdotter, S. (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad: en analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld*. Göteborg studies in educational sciences 141. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*, 172, 203-221.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.

- Johansson, E. (2005). Children's Integrity – a Marginalised Right. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 109-124.
- Johansson, E. (2006). Children's morality – Perspectives and Research. I B. Spodek & O. N. Saracho (Red.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. (55–83). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg studies in educational sciences 249. Göteborg Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber förlag.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, J., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Development and Early Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Juul, J. & Jensen, H. (2005). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Killen, M. & Smetana, J. S. (2006). *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H. A. (2003). Från illusion till konkretion? Om förutsättningarna för demokratifostran i skolan och i lärarutbildningen. I B. Johansson & K. Roth (Red.). *Demokrati och lärande*. (149-176). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 4, 194-210.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda – Vägleda – Lära*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (2005). Children's right to democratic upbringings. *International Journal of Early Childhood*, 3(36), 33-48.
- Linné, A. (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS förlag.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Løkken, G., Haugen, S. & Røthle, M. (2005). *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Educational Sciences.
- McCadden, B. M. (1998). *It's Hard to be Good: Moral Complexity, Construction, and Connection in a Kindergarten Classroom*. New York: Peter Lang.

- Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappsområdet – en begreppsanalys. I A. Gustavsson (Red.), *Delaktighetens språk*. (61-81). Lund: Studentlitteratur.
- Månsson, P. (2000). *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.
- Møller Pedersen, P. (2004). Jürgen Habermas. I S. Gytz Olesson & P. Møller Pedersen (Red.), *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv* (171-197). Lund: Studentlitteratur.
- Noddings, N. (1993). Caring: A feminist perspective. I K. A. Strike & P. Lance Ternasky (Red.), *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice*. (43–53). New York and London: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. I M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Red.), *Justice and caring. The search for common ground in education*. (7–20). New York and London: Teachers College Press.
- Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Odelfors, B. (1996). *Att göra sig hörd eller sedd. – Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden - finns den?* Stockholm: Runar förlag.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 70-84.
- Qvarsell, B. (2005). Early Childhood Culture and Education for Children's Rights. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 99-108.
- Rasmussen, T. H. (2002). Legens poetik – dannelsen og erfaring i børns leg. I I. Pramling Samuelsson (Red.), *Lek och lärande*. Konferensrapport från Nätverk för barnsomsorgsforskning, Nr 2002:04 (7-26). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Rogoff, B., Bartlett, L. & Goodman Turkkanis, C. (2001). *Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003a). Firsthand learning by intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54.
- Rogoff, B. (2003b). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

- Rogoff, B. & Angelillo, C. (2003). Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialized child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 264-274.
- Selberg, G. (1999). *Elevinflytande i lärandet. En studie i vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant inflytande*. Luleå: Universitetstryckeriet.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: an issue of perspectives*. Göteborg studies in educational sciences 160. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid – en nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, D. (1998). The reconstruction of childhood – implications for theory and practice. *European Journal of Social Work*, 1(3), 311-326.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i udviklingspsykologien: Er et børneperspektiv muligt? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 85-100.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Fritzes.
- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. Linköping: Linköpings universitet, Tema barn.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. London: Harvard UP.
- Sutton-Smith, B. (2005). Foreword: Play as a Fantasy of Emergency. I J. Johnson, J. F. Christie & F. Wardle (Red.) *Development and Early Education* (xiii-xix). Boston: Allyn and Bacon.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Malmö: Almqvist & Wiksell International.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket, Forskning i fokus. Stockholm: Fritzes.
- Thronton, C. D. & Goldstein, L. (2006). Feminist issues in early childhood scholarship. I B. Spodek & O. N. Saracho (Red.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. (515-531). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik.
- Uljens, M. (2001). Om hur människan blir människa bland människor. Om pedagogik och intersubjektivitet. *Utbildning och Demokrati*, 10(3), 85-102.

- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplanen för förskolan*. Lpfö 98. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2003). Departementsserien Ds 2003:46. *Var-dags-inflytande i förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Wernersson, I. (1992). Könsdifferentiering och socialisation i grundskolan. I Åberg, R. (Red.), *Social bakgrund, utbildning, livschanser* (s 89-115). Stockholm: Carlssons.
- William, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Skolverket.
- Zackari, G. & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken, om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: AB Danagårds Grafiska.
- Ödman, P-J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (71-93). Lund: Studentlitteratur.
- Öhrn, E. (1997). *Elevers inflytande i klassrummet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, 1997:05.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena. Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk pedagogik*, 3, 277-290.

Artikel I

Children's participation and teacher control

Printed in *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 219-238.

Reproduced with permission from Taylor & Frances Group.

Artikel II

Young children's influence in a preschool context

Printed in *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38.

Reproduced with permission from International Journal of Early Childhood.

.

Artikel III

*The Desirable Toddler in Preschool – Communicated
Values in Teacher and Child Interactions*

In press in *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*.
New York: Routledge.

.

Reproduced with permission from Routledge, Taylor & Frances Group