



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Var kommer barnen in?

**En studie om barns erfarende och gestaltande av
inflytande i förskolan.**

Maude Vahlersvik

Examensarbete:	10 p
Program och/eller kurs:	Magisterprogram i pedagogik med inriktning mot förskola och fritidsverksamhet, PE 610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2008
Handledare:	Eva Johansson
Examinator:	Göran Lassbo

Abstract

Arbetets art: Examensarbete 10 p. Magisterprogram i pedagogik med inriktning mot förskola och fritidsverksamhet, PE 610

Titel: Var kommer barnen in? En studie om barns erfarenhet och gestaltande av inflytande i förskolan

Författare: Maude Vahlersvik

Handledare: Eva Johansson

Examinator: Göran Lassbo

Nyckelord: förskola, fostran, demokrati, inflytande, livsvärlden

Samhällsutvecklingen har lett till att barns position i västvärlden har förstärkts. Den har också inneburit att majoriteten av svenska barn idag vistas i förskola och barns fostran är därmed inte längre enbart föräldrarnas angelägenhet utan har också kommit att bli en samhällsfråga. Barns fostran till demokratiska medborgare framhålls i förskolans läroplan, Lpfö 98. I den beskrivs att förutsättningarna för denna fostran grundläggs just i förskolan genom att barn får inflytande så att de både kan påverka sin egen situation och verksamhetens innehåll. Komplexiteten i de båda begreppen demokrati och inflytande och faktorer som barnsyn, generella föreställningar om barns behov och intressen liksom barn och vuxnas olika positioner i förskolan har tidigare visat sig begränsa barns möjligheter till inflytande. Så var kommer då egentligen barnen in?

Syftet med den här studien är att få kunskap om vilket inflytande barn själva gestaltar i förskolan och hur de erfår inflytande i denna kontext. Inflytande har i studien definierats som en individs möjlighet att kunna påverka en process eller ett skeende. Studien beskriver hur sex förskolebarn mellan fyra och sex år gestaltar och erfår inflytande i två av förskolans dagligen förekommande aktiviteter – påklädningen i tamburen inför utevistelsen och leken.

Uppsatsen utgår från en fenomenologisk livsvärldsansats som innebär att forskningen är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor. Den teoretiska utgångspunkten tas huvudsakligen i Schütz' teori om den vardagliga livsvärlden och människans handlingar och Mearleau-Pontys teori om den levda kroppen.

Studiens metodologiska inriktning utgår från hermeneutiken och dataproduktionen har skett med hjälp av videoinspelning under deltagande observationer. Med fokus på vilka intentioner de olika barnen hade för sitt handlande, hur dessa förmedlades och vilka känslöstämningar barnen visade analyserades och tolkades sedan filmmaterialet. Utifrån studiens frågeställningar om vad barn vill ha inflytande över och hur de gestaltar detta inflytande kunde efter sammanställning sedan fyra kategorier där barnen riktade sina intentioner mot något för att kunna påverka en situation eller en händelse urskiljas.

Resultatet av studien visar att de sex fokusbarnen kontinuerligt och på olika sätt gestaltade att de ville ha inflytande både över sin situation och över sina relationer i den gemensamma livsvärlden. Barnen gestaltade att de ville ha inflytande över sina interaktioner i förskolan – dels *när* de ville samspela med någon annan men också med *vem*. Likaså visade det sig att barnen ville ha inflytande över valet av lek eller aktivitet, lekroller och leksaker liksom över lekens form och innehåll. Studien visar också att barnen ville ha inflytande över händelser som utgick från den egna kroppen eller deras behov liksom inflytande över den egna integriteten, rätten att hävda sina åsikter och rätten att bestämma över sig själv. Till sist visade barnen att de ville ha inflytande över sin tid för att kunna fullfölja en avsikt, kunna avsluta ett påbörjat projekt eller kunna leka färdigt utan att bli avbrutna.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	3
SYFTE	4
Frågeställningar.....	4
Begreppsdefinition.....	5
Disposition.....	7
BAKGRUND	8
TEORETISK GRUND.....	8
Fenomenologi.....	8
Livsvärlden.....	8
Den levda kroppen.....	9
Barns inflytande och delaktighet i förskolan ur ett livsvärldsperspektiv.....	10
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	10
Demokrati.....	10
Värdegrunden.....	12
Barnperspektiv.....	12
Barnet i samhället.....	13
Barn som medborgare	15
Demokrati och inflytande i förskolan	16
Inflytande i omsorgssituationer	17
Inflytande i leken	17
METOD	20
VETENSKAPLIG INRIKTNING.....	20
Hermeneutik	20
Förförståelse	21
DATAPRODUKTION.....	22
MEDVERKANDE	22
GENOMFÖRANDE	22
ANALYS	23
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	23
TILLFÖRLITLIGHET OCH GENERALISERBARHET	24
RESULTAT	26
MILJÖN	26
Avdelningen.....	26
Gården.....	26
SITUATIONERNA.....	27
Tambursituationen.....	27
Leken	27
ÖVERSIKT AV RESULTATEN	27
1) BRYTA KONVENTIONER	27
Bryta mot det som förväntas.....	28
Ändra lekens regler	29
2) VÄRNA OM AUTONOMIN	30
Hävda sina rättigheter.....	30
Ta egna beslut.....	31
Fullfölja sina avsikter.....	32
3) VÄLJA ELLER VÄLJA BORT	33
Kamrater	33
Saker.....	34
Aktiviteter	35
Lekroller	36
4) INVOLVERA ANDRA.....	36
Få hjälp	36
Bjuda in andra.....	38
Bli bekräftad.....	38
SAMMANSTÄLLNING AV RESULTATET	39
Vad vill barn ha inflytande över i förskolan?.....	39
Hur gestaltar barn inflytande?	40

DISKUSSION	40
VAD VILL BARN HA INFLYTANDE ÖVER OCH HUR GESTALTAR DEM DET?	41
<i>Samspel med andra</i>	41
<i>Lek och aktiviteter</i>	43
<i>Autonomin</i>	44
<i>Tid</i>	46
<i>Slutsatser</i>	46
REFERENSER	48

BILAGA 1

INLEDNING

Ellen Key skrev år 1900 följande i sin bok *Barnets århundrade* (2000):

Den enda rätta utgångspunkten vid ett barns uppfostran till social människa är att behandla det som en sådan, samtidigt som man stärker barnets mod att bli en individuell människa. Den nya tidens uppfostrare börjar genom planmässigt ordnande erfarenheter gradvis lära barnet inse sin plats i tillvarons stora sammanhang och sitt ansvar mot allt som omgiver det, medan å andra sidan inga av barnets individuella livsyttningar undertryckas, såvida de ej äro till skada för barnet själv eller andra. Uppfostrans stora problem är detsamma som livets: att finna rätta jämvikten mellan Spencers delvis sanna definition av livet som anpassning till de omgivande förhållandena och Nietzsches delvis sanna: att liv är viljan till makt. (Key, 2000, s.19)

Då – medan stora samhällsförändringar som industrialisering och demokratisering ännu var i sin linda - var Keys progressivistiska tankar om barn och uppfostran på gränsen till revolutionerande. Nu – över 100 år senare – är denna syn på fostran, en demokratisk sådan med både individualistiska och kollektivistiska motiv, både aktuell och självklar, i alla fall inom västvärlden. För visst har väl samhällets utveckling, en förändrad syn på barn och en ökad fokusering på barns rättigheter ändå kommit att påverka hur vi ser på barns fostran?

Så mycket kan i alla fall sägas att barns fostran idag inte längre bara är föräldrars angelägenhet. Idag vistas cirka 85 %¹ av Sveriges alla 1-5 åringar en stor del av sin tid i förskola och fostran har därför också kommit att bli en fråga för samhället i allt större utsträckning. Samhällets vision om att barn ska fostras till demokratiska medborgare så att de så småningom är rustade för att förvalta samhällets spelregler placeras högt på den politiska dagordningen. Hur dessa förberedelser inför att både kunna ta ett individuellt ansvar och kunna delta i kollektiva samhällsinsatser regleras därför i olika förordningar och styrdokument. I den statliga utredningen *Var-dags-inflytande i förskola, skola och vuxenutbildning* (Utbildningsdepartementet, 2003) hävdar man att förutsättningen för att kunna fostra barn till demokratiska medborgare grundläggs redan i förskolan genom att barn får inflytande så att de både kan påverka sin egen situation och verksamhetens innehåll. Likaså är demokratiuppdraget väl beskrivet i förskolans läroplan Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) och man tillägnar barns inflytande ett eget målområde med riktlinjer för de verksamma att förhålla sig till.

Men vad betyder då demokrati och inflytande för de pedagoger i förskolan som ska verkställa uppdraget att fostra barn till demokratiska medborgare? I en tidigare studie om barns inflytande jag gjort (Vahlersvik, 2005) framkom att de pedagoger som deltog i studien utgick från en ganska traditionell syn på demokrati som mycket schematiskt kan förklaras som att man som samhällsmedborgare har rättigheter. Barns inflytande bygger på sådana grundläggande demokratiska värderingar och pedagogerna menade att rent konkret innebär det att barn ska kunna påverka genom att göra sin röst hörd i ett kollektivt sammanhang. I första hand tillämpades därför inflytande genom att utgå från barngruppens generella intressen och behov i vuxenplanerade och spontana aktiviteter. Till exempel beskrevs barns åsikter och intressen ofta ligga till grund för valet av tema liksom vid utformningen av förskolans miljö.

¹ Inskrivna barn i förskola 2006 hämtat ur Sveriges officiella statistik
http://www.skolverket.se/content/1/c4/92/23/BO_Barn%20och%20grupper_Riksniv%E5_Tabell1D.xls

Man ansåg också att barn får ett visst inflytande genom att få bestämma över situationer som pedagogerna gör valbara som att exempelvis välja om de vill leka inne eller ute.

I de tankar pedagogerna i min studie gav uttryck för återkom ofta att inflytande handlar om att få bestämma eller välja. Med en sådan utgångspunkt ser jag det som oundvikligt att graden av inflytande alltid kommer att vara villkorat med vad vuxna anser att barn kan eller får ha inflytande över. För trots allt – i förskolans värld är det skillnad på att vara barn och att vara vuxen, inte minst därför att det också ligger en lärande- och omvårdnadsaspekt i det pedagogiska uppdraget. Denna skillnad i barns och vuxnas olika positioner framkom bland annat i hur pedagogerna rent retoriskt formulerade sig om barns inflytande. Man uttryckte att man *gav* barn inflytande eller lät barn *få* bestämma eller välja, formuleringar som jag också ofta hör i pedagogiska diskussioner i min egen vardag som förskollärare. Det här förhållandet blev också särskilt tydligt när pedagogerna uttryckte att graden av det inflytande barn får är starkt relaterat till ålder. I observationer gjorda i samband med studien visade det sig att yngre barn i större utsträckning än äldre fick direktiv, begränsades eller styrdes av vuxna eftersom de inte bedömdes klara olika situationer på egen hand. Det faktum att vuxna begränsar enskilda barns möjligheter till inflytande i just sin egenskap av vuxna fanns det dock en uttalad medvetenhet om bland pedagogerna. Därför menade de att leken är den aktivitet där barn har mest inflytande eftersom den oftast är fri från vuxeninblandning och barnen därför själva kan bestämma dess ramar och innehåll. Avsaknaden av vuxna i barns aktiviteter har således enligt de här pedagogerna en positiv effekt för barns möjligheter till inflytande. Är då vuxnas reträtt från barns aktiviteter rätt väg att gå för att alla barn ska ha möjlighet att utöva ett reellt inflytande i förskolan? Knappast. För det pedagogerna också indirekt gav uttryck för var en kunskap om att barn både har vilja och kapacitet att kunna utöva inflytande. Istället handlar det därför snarare om att hitta former för hur denna vilja och kapacitet hos barnen också kan överföras till ett vidare sammanhang. En ökad kunskap om vad barn vill ha inflytande över och hur de gestaltar detta inflytande ser jag därför som nödvändigt för att kunna genomföra uppdraget att fostra demokratiska medborgare i förskolan.

Syfte

I Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) beskrivs att förutsättningarna för barns fostran till demokratiska medborgare grundläggs i förskolan. Bland annat ska detta ske genom att de ska få inflytande både över det som rör dem själva och det som rör verksamheten.

Syftet med studien är att få kunskap om vilket inflytande barn själva gestaltar i förskolan och hur de erfar inflytande i denna kontext.

Frågeställningar

- Vad vill barn ha inflytande över i förskolan?
- Hur gestaltar barn inflytande?

Begreppsdefinition

Inflytande och delaktighet

Inflytande och delaktighet kan båda ses som aspekter av demokrati och har under senare år allt oftare kommit att belysas inom allt fler områden i vårt samhälle. Min erfarenhet är att lagstiftning och policydokument på olika samhällsnivåer gör gällande att den enskilda individen ska ha inflytande över till exempel den egna arbetssituationen och över olika kommunala servicefunktioner som äldreomsorg, utbildning, med mera. Likaså uppmuntras människor idag allt oftare till att använda sin demokratiska rättighet att aktivt kunna påverka sin egen situation genom egna val av exempelvis vårdgivare och skola men också sådant som val av teleoperatör, elbolag, pensionsförsäkringar etcetera. Dahlgren och Hultqvist (1995) beskriver det som att när samhällsprocessen i stigande omfattning individualiseras förändras synsättet så vi ska i högre grad mobiliseras till enskilda individer. Vi ska på så sätt vara fria, aktiva och värna om den egna autonomin och mer än tidigare bör vi sörja för vår egen ålderdom, våra barns skolgång och allmänna välfärd. Individen har fått en ökad frihet att välja men får också själv ta ansvar för konsekvenserna som de egna valen kan leda till. Qvortrup (refererad i Jans, 2003) beskriver att inflytande ur ett sådant systemperspektiv där medborgares rätt att aktivt ta del i välfärdssamhällets utveckling och upprätthållande blir ett instrument för att kunna handskas med osäkerheten och oförutsägbarheten i ett modernt risksamhälle.

Trots att man allt oftare påtalar vikten av reellt inflytande menar flera forskare att det finns flera olika sätt att se på begreppet vilket kan försvåra den praktiska tillämpningen. Thylefors (2004) utgår från ett arbetsvetenskapligt perspektiv och menar att den mängd definitioner av inflytande som återspeglas inom forskningen också gör det svårt att belysa och besvara frågeställningar om begreppet. Hon menar att inflytande kan sättas i relation till individen, gruppen eller kollektivet, arbetet eller dess ramar och kan dessutom antingen handla om ett vardagsnära och direkt inflytande eller ett mer representativt inflytande.

Denna tendens, att man som enskild samhällsmedlem ges ett ökat inflytande att själv på olika sätt kunna påverka sin livssituation genom egna ställningstaganden och aktiva val, har också kommit att omfatta barn, framför allt genom framskrivningen av barns rättigheter i FN:s konvention om Barnets rättigheter² och i utbildningsväsendets styrdokument (Utbildningsdepartementet, 2006). Även inom barnforskningens område är flera forskare överens om att inflytandebegreppet är tämligen svårt att hitta någon generell förklaringsmodell över. En forskningsöversikt över hur begreppet barns inflytande kan definieras och operationaliseras visar på att begreppet är komplext och mångdimensionellt. Det kan gälla i olika sammanhang, på olika samhällsnivåer, på individ- och gruppnivå och hos olika grupper av barn med olika förutsättningar till inflytande (Wennerholm Juslin och Bremberg, 2004).

Englund (1999) beskriver i sin studie elevinflytandet i skolan som hon menar kan avse

- indirekt påverkan i pedagogiska processer, exempelvis hur undervisningen planeras utifrån den kunskap en lärare har om grupp som kollektiv. Det indirekta inflytandet kan vara omedvetet för den som påverkar.
- direkt inflytande över undervisningen som till exempel innehåll och arbetsformer.

2

http://www.manskligarattigheter.gov.se/dynamaster/file_archive/020521/a2fe55424340e999aed047eb281537d7/fn_891120.pdf

- inflytande utifrån ett konfliktperspektiv - har man inte avgörande inflytande så har man inte inflytande.
- konsensusperspektiv som handlar om delaktighet och där graden av delaktighet kan vara större eller mindre.
- politiskt/socialt inflytande – empowerment- ge makt eller ge elever medel för att kunna agera som självständiga och självstyrande individer i samhället.

I studier om inflytande används ibland begreppet delaktighet. Dessa båda begrepp, inflytande och delaktighet, används antingen fristående från varandra eller tillsammans. Emilsson och Folkesson (2006) fokuserar till exempel i sin studie på delaktighet och menar att begreppet är tvetydigt och tar sig olika uttryck i olika kontexter. Själva utgår de från Bernstein som beskriver delaktighet som rätten att delta i processer där beslut konstrueras, upprätthålls och förändras. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) åtskiljer inte inflytande och delaktighet. I sin studie utgår de från båda begreppen och de menar att inflytande och delaktighet betyder att barn ska vara delaktiga i både ord och handling. De menar att hur vuxna tolkar barns meningsskapande utifrån hur de agerar och uttrycker sig påverkar både graden av inflytande och delaktighet.

I Svenskan i Focus (Språkdata, 1986) beskrivs inflytande som en ”(permanent) möjlighet att påverka viss utveckling” medan delaktighet beskrivs som ”aktiv medverkan” och ”medansvar”. Trots att dessa båda begrepp är närbesläktade och ofta används synonymt ser jag det som att det ändå finns en skillnad i dessa båda begrepp som behöver förtydligas. Medan delaktighet mer utgår från en människas upplevelse och känsla av att vara medverkande i en process, skulle jag istället vilja beskriva inflytande som människans möjligheter att vara med och påverka själva processen. Inflytande kan således ses som den enskilda individens demokratiska rättighet att kunna påverka en situation. Utifrån Schütz (1999) teori om den vardagliga livsvärlden finns det hos människan en intention att handla för att kunna möta verkligheten och kunna hantera dess krav. Denna intention, att i handling kunna påverka en process eller skeende, vill jag därför definiera som att gestalta inflytande. Medan människan är i handling är tillståndet hon vill uppnå i fokus och det är först efteråt, när hon reflekterat över vad som faktiskt hände, som hon kan avgöra huruvida det blev en framgång eller ej. Beroende på hur dessa sociala handlingar tas emot av andra i den gemensamma livsvärlden kommer med andra ord utifrån det här sättet att se att få betydelse för hur delaktig man känner sig. Möjligheterna till att ha inflytande leder inte per automatik till att man känner sig delaktig i till exempel ett beslut. Däremot är inflytande en förutsättning för att en människa ska ha möjlighet att känna sig delaktig. Inflytande och delaktighet är därför intimt förbundna och det är svårt att helt särskilja dessa båda begrepp. Jag väljer ändå att avgränsa min studie till att huvudsakligen fokusera på inflytande. Att ytterligare lägga till en delaktighetsdimension skulle innebära att det ömsesidiga samspelet mellan individer måste fokuseras i större utsträckning än vad som ligger inom ramen för studiens syfte.

Disposition

I uppsatsens första del, Inledning, har jag lyft fram den bakomliggande orsaken till uppsatsens ämnesval samt redogjort för studiens syfte med tillhörande frågeställningar. Jag har här också definierat det i studien förekommande begreppen inflytande och delaktighet. I Bakgrunden beskriver jag först den teoretiska grund, livsvärldsfenomenologi, som uppsatsen vilar på och detta följs av andra teoretiska utgångspunkter jag anser vara av värde för studien. Under avsnittet Metod redogör jag för studiens metodologiska inriktning hermeneutiken liksom hur jag har gått tillväga vid datainsamling, urval, genomförande och analys. Metoddelen avslutas med en diskussion över etiska överväganden och studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet. I därpå följande avsnitt, Resultat, redovisar jag resultaten från observationerna med tillhörande analyser och tolkningar och slutligen en sammanställning av resultaten med utgångspunkt från mina frågeställningar. Uppsatsen avslutas med Diskussion där jag återkopplar mina frågeställningar till tidigare beskrivna teorier och diskuterar andra aspekter på resultaten.

BAKGRUND

Teoretisk grund

Jag kommer här att redogöra för det ontologiska ställningstagande, livsvärldsfenomenologi, som jag utgår från i min studie och då i huvudsak med utgångspunkt från Schütz' teori om den vardagliga livsvärlden och Mearleau-Pontys teori om den levda kroppen. Dessutom kommer jag att beskriva andra relevanta begrepp och tidigare forskning som jag ser som viktiga för studiens syfte och som jag därför vill förankra min studie i.

Fenomenologi

Bengtsson (1998) beskriver fenomenologi som en erfarenhetsfilosofi som till skillnad från filosofiska och psykologiska traditioner har ett ovanligt rikt erfarenhetsbegrepp. Han beskriver dessa erfarenheter som de vi känner från vårt egna dagliga liv. För Husserl (1859-1938) var fenomenologins uppgift att undersöka det direkt givna eller erfarna så som det visar sig för någon.

Livsvärlden

Husserl menar att all mening har sin utgångspunkt i livsvärlden och den kan beskrivas som världen av allt som är möjligt att göra och erfara. Livsvärlden är dock inte identisk med den värld vi lever i, det finns i princip inga enskilda ting eller händelser i livsvärlden. Istället beskriver han den som den värld vi lever dagligen i, en konkret erfarbar verklighet som vi talar om och tar för given i allt vi gör (Bengtsson, 2001; 2005).

Schütz (1999) använder sig av termen "den vardagliga livsvärlden" när han beskriver livsvärldsbegreppet. Han beskriver den som en intersubjektiv värld som är gemensam för oss alla och som är given för våra upplevelser och tolkningar. Vardagslivets värld är både scenen och objektet för våra handlingar och samhandlingar och den styrs av ett praktiskt intresse. För att kunna förändra vardagslivets värld så att vi kan förverkliga våra syften bland medmänniskorna runt omkring, måste vi behärska den. Detta gör vi genom att med kroppsliga rörelser, kinestetiska, sensomotoriska och operativa, gripa tag i världen, modifiera den och förändra dess objekt och deras förhållanden sinsemellan. Dessa objekt gör dock motstånd mot våra handlingar och vi måste antingen övervinna eller underkasta oss detta. Schütz beskriver detta som att det är ett pragmatiskt motiv som styr vår naturliga inställning till vardagslivets värld. Världen måste förändras genom våra handlingar eller också förändras våra handlingar av världen.

Människans handlingar ligger till grund för hennes meningsskapande och dessa handlingar bygger på ett redan föreställt projekt. Alla sådana projekt bygger på människans föreliggande kunskap dit tidigare erfarenheter av tidigare genomförda handlingar hör och som har en typisk likhet med det som projekteras. För att kunna projektera en handling behöver aktören ha kunskap om sin egen situation i den fysiska och sociokulturella miljön som den projekterade handlingen ska utgå från. Dessutom behöver aktören ha kunskap om målet för handlingen som alltid ingår i en större livsplan samt kunskap om de olika medel som behövs för att kunna nå det uppställda målet. Schütz beskriver att handlingen å ena sidan kan ses som en process som är inriktad på det tillstånd människan vill åstadkomma, å andra sidan kan handlingen ses som en redan utförd akt.

Under tiden människan lever i en pågående handling är hon inriktad på det tillstånd hon vill åstadkomma med sina handlingar men själva upplevelserna av handlandet uppmärksammas inte. Istället behöver hon återvända till dem med en reflekterande inställning och det är först därefter den utförda handlingen kan bedömas som en framgång eller ett misslyckande. Handlingarna kan därför beskrivas som en manifestation av människans spontana liv. Så länge människan lever i handlingarna har dessa ingen mening och hon upplever heller inte att dessa förändrar omvärlden. Först när människan uppfattar dem som förflutna upplevelser blir handlingarna meningsfulla (Schütz, 1999).

Världen är social och där lever människan sitt vardagliga liv. Hon upplever världen som om den är uppbyggd runt den egna positionen, öppen för egna tolkningar och handlingar men alltid med referens till den egna aktuella biografiska situationen. I den vardagliga livsvärlden existerar medmänniskor som människan är förbunden med genom en rad skiftande relationer. Människan förutsätts förstå sina medmänniskor och deras handlingar liksom att hon själv utgår från att andra förstår hennes handlingar. Genom sociala handlingar förmedlade genom kommunikation vill mina medmänniskor få mig att handla precis som jag vill få dem att reagera. Schütz beskriver denna interaktion som att min handlings ”för-att-motiv” kommer att bli ”därför-att-motiv” hos min interaktionspartners reaktion. Både avsändare och mottagare tolkar och upplever denna kommunikationsprocess i sitt levande nu men de delar också ett gemensamt levande nu.

Genom denna uppkomna vi-relation - där han vänder sig till mig och jag lyssnar på honom – lever vi båda i ett ömsesidigt levande nu, inriktade på den tanke som ska förverkligas i och genom kommunikationsprocessen. *Vi åldras tillsammans.*

(Schütz, 1999, s. 91)

En sådan vi-relation, där människor möts ansikte mot ansikte, innebär inte bara gemenskap med tiden i det levande nuet utan också en rumslig gemenskap. En viss sektor av den yttre världen befinner sig inom räckhåll för båda parter och den innehåller objekt som är av gemensamt intresse och relevans. Det omedelbart observerbara hos den andre som till exempel gester, sätt att gå och ansiktsuttryck, är inte bara ting eller händelser i den yttre världen utan kan ses som ett symptom på den andres tankar. Denna gemenskap i inre tid betyder att varje partner deltar i den andres pågående liv och kan sätta sig in i den andres tankar genom en levande närvaro.

Den levda kroppen

Den levda kroppen är en viktig del i teorin om livsvärlden (Johansson, 2005). Merleau-Ponty beskriver att kroppen sätter sig emot all utforskning och den framstår alltid från samma synvinkel. Detta kallar han kroppens permanens.

Dess [kroppens] permanens är inte någon permanens i världen utan en permanens vid min sida. Att säga att den alltid är bredvid mig, alltid här för mig, är som att säga att den aldrig verkligen är framför mig, att jag inte kan breda ut den för min blick, att den förblir utanför mina perceptioner, att den är *med* mig. (Merleau-Ponty, 1997, s 41)

Vi kan därför heller aldrig fjärma oss från den egna kroppen eftersom det är i och genom den som vi överhuvudtaget finns till i världen. Världen och livet flyter in i varandra.

Världen ges en viss subjektivitet genom subjektets förståelse och likaså får subjektet en världslighet genom att förståelsen har sitt ursprung i människans kroppsliga erfarenheter i världen (Bengtsson, 1998).

Den levda kroppen är enligt Merleau-Ponty inte indelad i två oförenliga regioner, det fysiska och det psykiska, utan bildar en psykofysisk enhet – en till-världen-varo. När vi erfar en annan människa är det denna integrerade helhet vi erfar (Bengtsson, 2001). Kommunikation uppstår när det råder ömsesidighet mellan intentioner och gester hos två människor. ”Allting händer som om den andres intention skulle bebo min kropp eller som om mina intentioner skulle bebo hans” (Merleau-Ponty, 1997, s.160). Johansson (2001) beskriver det som att barnet ständigt är interaktion med allt det möter i världen samtidigt som kroppen ständigt är närvarande i allt som barnet gör. Kroppen är därför sammanlänkad med världen. Barns erfarenheter av att vara i den, liksom deras sätt att förstå och tolka den, gestaltas genom gester, ansiktsuttryck, kroppshållning, ord och känslouttryck – allt uttryckt genom kroppen.

Barns inflytande och delaktighet i förskolan ur ett livsvärldsperspektiv

Förskolan ses som en skärningspunkt mellan samhällets, pedagogers och barns erfarenheter, föreställningar och värden om livet och människan och är som sådan är den en del av barns livsvärld. I den hanterar och skapar barn mening och sammanhang och i mötet med människor och saker uppstår ny mening (Johansson, 1999). Utifrån ett livsvärldsperspektiv kan förskolan beskrivas som en intersubjektiv värld. Barn och vuxna lever tillsammans och de är förbundna genom den påverkan de har på varandra. Enligt detta perspektiv kan förskolan också beskrivas som en kulturell värld.

Världen med alla dess ting har en mening som fordrar handling. Trots att barn fortfarande inte hunnit skaffa sig samma kunskapsbank och livserfarenhet som vuxna bär barn enligt Merleau-Ponty mening i sin kropp då de handlar på ett visst sätt (Johansson, 2005). Barns egna handlingar men också andra människors handlingar, både samtida och våra förfäders, bildar meningsstrukturer som dock måste tolkas för att barn ska kunna orientera sig och kunna hantera den vardagsvärld som förskolan utgör. Barns inflytande, som i den här studien definieras som barns möjlighet att kunna påverka ett skeende, kan utifrån Schütz' vardagliga livsvärldsperspektiv beskrivas som barns meningsskapande genom handling. När det finns en intention att förverkliga ett projekt i handling representerar handlingarna barnets största intresse att möta verkligheten och dess krav. Hur barnet väljer att handla kommer att bero på vad barnet utifrån tidigare erfarenheter i förväg projekterat att det vill påverka. Huruvida barnet upplever det som att det lyckats eller ej kommer först efteråt att visa sig för barnet. Världen är gemensam för oss alla och det existerar också andra människor i den. Hur barn genom handling erfar inflytande behöver därför också sättas i relation till andra. Barn och pedagoger i förskolan befinner sig i en gemenskap i tid och rum. I denna interagerar de ömsesidigt för att kunna förverkliga sina motiv genom handling och de delar varandras framtida föregripanden som planer, förhoppningar eller bekymmer.

Teoretiska utgångspunkter

Demokrati

Barns inflytande sätts i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) i samband med begrepp som demokrati samt demokratiska värderingar och principer och det kan uppfattas som att det finns en allmängiltig definition av vad man menar med begreppet demokrati som är väl förankrad hos var och en.

Silander (2005) menar dock att demokratibegreppet i sig är otydligt och mångfacetterat men att man generellt brukar definiera demokrati som folkstyre eller folkets kontroll över makten. Demokrati kan ses som ett system av politiska institutioner och processer men kan också förknippas med ord som frihet och rättigheter. Man vill i demokratins namn säkerställa fria och rättvisa val och andra politiska rättigheter.

Till uppfattningen om demokrati räknas också den medborgerliga friheten att kunna stödja ett demokratiskt samhälle utöver demokratins politiska system. Lundquist (1998) menar att det inte existerar någon absolut logik i de olika läroerna av demokrati. Olika föreställningar om demokrati har under århundraden lagts på varandra som en effekt av skiftande allmänna tankeströmningar och politiska beslut fattade i en mängd konkreta situationer vilket gjort att idéerna a priori inte kan förväntas bilda ett logiskt enhetligt system. Tvärtom är det naturligt att en demokratidoktrin ibland kan innehålla till synes oförenliga idéer. Den vanligaste förklaringen på vad demokrati är utgår ändå oftast från ett politiskt perspektiv.

I partiparticipatorisk, eller direkt, demokrati fattas besluten av de människor som berörs av dem. Denna form av demokrati sägs vara den ursprungliga och utvecklades framför allt av en medborgarminoritet i Aten under antikens Grekland. I moderna samhällen har denna demokratiform förhållandevis liten betydelse. De flesta i befolkningen har politiska rättigheter men att medverka i samtliga beslut som angår var och en skulle vara omöjligt. Den participatoriska demokratin spelar ändå en viss roll i andra sammanhang. Till exempel kan en omröstning vid ett stormöte för att avgöra om det finns majoritet för ett visst beslut vara ett uttryck för en sådan demokrati. Ofta krävs dock att man förenklar en ofta komplicerad frågeställning till att handla om val mellan ett fåtal alternativ (Giddens, 2001). Förskolepedagogers beskrivning av barns inflytande i förskolan som att till exempel få möjlighet att välja mellan olika aktiviteter eller vara med att delta i beslut som rör delar av verksamheten (Vahlersvik, 2005) kan därför enligt mitt sätt att se vara en beskrivning av just participatorisk demokrati.

Dewey (1997, 2004) ger ordet demokrati en moralisk och ideal innebörd framför den definition som framställer en viss politisk ordning. Han utgår från den enskilda individen och beskriver demokratins innebörd som

en tro på individualiteten, på unika och distinkta kvaliteter hos varje normal människa, en tro på former för aktivitet som skapar nya mål och en bredvillighet att acceptera de förändringar i den etablerade ordningen som orsakats av att den individuella förmågan frigjorts. (Dewey, 2004, s. 129-130).

Dewey ser också demokrati som en form av liv i förening med andra, av gemensam delad erfarenhet. När fler individer delar ett intresse kan egna och andras handlingar refereras till varandra så att mening och vägledning skapas. Också Giddens (2001) utvidgar demokratibegreppet som han menar inte kan begränsas till den offentliga sfären. I de nära relationer man har med andra i vardagen finns vad han kallar en ”känslornas demokrati”. Denna grundar sig på ömsesidig respekt, kommunikation och tolerans.

Utifrån en demokratisyn kan barns inflytande i förskolan enligt mitt sätt att se innebära både att barn själva har rättigheter att som i en participatorisk demokrati delta i gemensamma beslut som rör förskolans verksamhet men också rättigheten att i samspel med andra påverka skeenden och händelser som får konsekvenser för den egna individen.

Värdegrunden

Värdegrunden är i förskolans (Utbildningsdepartementet, 2006), liksom grundskolans (Utbildningsdepartementet, 1998), läroplan central. Den innefattar både en beskrivning av de grundläggande demokratiska värderingar som ska råda och den ska också ligga till grund för fostran till förståelse och medmänsklighet av varje enskilt barn. Värdegrundsbegreppet är en relativt modern företeelse vars huvuduppgift, demokratifostran, härrör ur de politiska och etiska principer och ideal som för första gången skrevs fram i 1994 års läroplaner. I dessa fastslogs att skolan ska vila på demokratins grund och ska gestalta och förmedla värden såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. Detta också är den lydelse som skrivs fram i dagens styrdokument för förskola och skola och som har sina rötter i skollagen³ (Lindgren, 2003).

Colnerud (2004) beskriver att begreppet värdegrund har blivit ett samlingsbegrepp för de flesta värdefrågor, moral- och etikfrågor, normfrågor, demokratifrågor, relationsfrågor och livsåskådningsfrågor. När det gäller att kunna redogöra för de olika begreppens och fenomenens innebörder och inneboende relationer blir därför detta ett problem och hon betonar därför betydelsen av att kunna urskilja dessa olika begrepp från varandra.

I läroplanskommitténs kommentar till värdegrundsbegreppet beskriver K G Hammar (1999) värdegrunden som att den är etisk till sin natur och att det handlar om den moral vi vill ska prägla våra relationer i samhället. Etik ser han som att medvetandegöra dessa relationer så vi förhindrar att leva som om vi vore oberoende och som att våra handlingar inte fick konsekvenser för andra. Løgstrup (refererad i Johansson, 1999) beskriver etikens grunder som varje människas konkreta förhållande till andra människor. Människans existens är nära förbunden med världen och relationerna med andra människor. Vi är därför utlämnade åt varandra och det är ur detta beroende som etiken växer fram, skapad genom vår livserfarenhet. Men hur kan då värdegrunden sättas i samband med barns möjligheter till inflytande? Løgstrup menar att det hör det mänskliga livet till att möta varandra med ömsesidig tillit. Denna tillit kan också ses som ett slags utelämnande och människor får därigenom en ofrivillig makt över varandra. Vi ställs därför alltid inför avgörandet om vi ska använda denna makt eller inte för att främja andras liv och om tilliten ska få komma till uttryck eller om istället våra själviska intressen ska få bestämma genom att vi distanserar oss till oss själva (Johansson, 1999). Utifrån ett etiskt förhållningssätt kommer som jag ser det graden på den tillit andra människor i den gemensamma livsvärlden sätter till barnet därför också påverka dess möjligheter till inflytande

Barnperspektiv

Som ett led i barns förbättrade ställning i det västerländska samhället har ordet barnperspektiv kommit att figurera inom olika domäner som exempelvis utvecklingspsykologin och pedagogiken. Löfdahl (2000) menar att barnperspektivet kan definieras som barns eget perspektiv på sin tillvaro. Eftersom barn inte kan ta ett barnperspektiv då de är *i* det är det alltid vuxna som tolkar barns perspektiv. Näsman (1995) beskriver det som att en beskrivning och tolkning av barnperspektivet grundar sig i den vuxens konstruktion av sina kulturella och personliga förutsättningar.

³ Sveriges Riksdag (2005). *SFS Författningstexter Skollag (1985:1100)*.

http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%24%7BOOHTML%7D=SFST_DOK&%24%7BSNHTML%7D=SFSE_E RR&%24%7BBASE%7D=SFST&BET=1985%3A1100&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW
2006-04-12

Trots att alla vuxna en gång har befunnit sig i barnets position har de den inte längre som utgångspunkt för sitt vardagsliv. Det är dock anknytningen till barndomen som kan möjliggöra förståelse genom barns och vuxnas ömsesidiga intresse.

Sommer (2003) beskriver att barnperspektiv ofta definieras som ”en bestämd syn på barn”, ”ett sätt att betrakta barn på” eller ”synpunkter på barn”. Dessa definitioner bottenar i ett sociologiskt perspektiv som snarare utgår från ett generellt barndomsbegrepp än ett perspektiv utifrån enskilda barns upplevelsevärld. Istället bör barnperspektivet utgå från en psykologisk aspekt där människans psyke i form av föreställningar, upplevelser, tankar, intentioner, känslor och motivation utgör väsentliga delar. Utifrån en sådan utgångspunkt ställs fenomenologiska kriterier i fokus och ”et psykologiskt børneperspektiv må således specifikt beskæftige sig med en enkelt eller flere sider af subjektets oplevelsesverden, også som denne (fortolket af den voksne) ska forstås i adfærd og handling.” (Sommer, 2003, s. 92).

Emilsson (2003) menar att lärare alltför ofta utgår från den vuxnes föreställningar om barn. Dessa föreställningar utgår ofta från de psykologiska och medicinska perspektiv som länge dominerat barnforskningen. För att kunna förstå barn, se med deras ögon och kunna inta barns perspektiv behöver vuxna få tillträde till barns livsvärld och utgå från barnets egna erfarenheter. Utifrån ett sådant livsvärldsperspektiv beskriver Johansson (2003) barns perspektiv som det som visar sig för barnet, barns intentioner och uttryck för mening.

Teorin om livsvärlden säger något om världen och människan och pekar därmed ut en riktning för forskarens och pedagogens sökande. Det som visar sig för barnet tar sig uttryck i barnets sätt att vara, i kroppsliga, sinnliga och språkliga uttryck, i gester och tonfall, i en situation, i ett sammanhang där också forskaren ingår. Uppgiften är att på grundval av barns agerande, barns existens, försöka förstå barnens avsikter, deras uttryck för mening och därmed deras erfarenheter av fenomenet i fråga.

(Johansson, 2003, s. 44)

För att kunna närma sig barns perspektiv behöver vi ha förståelse för hur vi kan förstå andra. Enligt Merleau-Ponty (refererad i Johansson, 2003) är mötet eller interaktionen förutsättningen för denna förståelse. Genom att delta i varandras världar kan vi kommunicera med varandra.

Barnet i samhället

Redan Friedrich Fröbel (1782-1852), vars tankar ligger till grund för den svenska förskolepedagogiken, utgick från att barn har en annan förståelse än vuxna och därför inte ska underkastas en sträng disciplin innan de förstår grunden till olika krav (Johansson, 1994). Även om kravet på disciplin inte längre framhävs i dagens fostran så ställs det idag helt andra typer av krav och förväntningar på barn.

Dagens samhälle karaktäriseras av att vara individuellt vilket påverkar både barns livsvillkor och hur barndomen konstrueras i samhället. Trots denna samhällstendens är varje människa i högsta grad beroende av andra. När människan organiserar sitt liv lånar hon exempel, alternativ, principer och normer från familjen, grannar, vänner, kollegor och andra inom det sociala nätverk hon tillhör. Detta gäller också barn som numera alltmer blir involverade i aktiviteter och organisationer utom familjen. Dessutom har samhällsutvecklingen gått mot en ökad globalisering, bland annat på grund av den snabba utvecklingen av informationsteknologin. Den ökade globaliseringen och det allt mer individualiserade samhället kan uppfattas vara varandras motsatser men har tillsammans kommit att få betydelse för barns liv.

Tillblivelsen av FN:s Konvention om barnets rättigheter har varit möjlig på grund av den ökade globaliseringen och har samtidigt blivit ett stöd i arbetet för att barn ska se sig själva som individer med egna rättigheter (Jans, 2004).

De stora samhällsförändringarna under 1900-talet har också varit avgörande för att det på kort tid har skett stora förändringar i relationerna mellan vuxna och barn. Som en följd av den gradvisa nedbrytningen av det tidigare auktoritära samhället föddes en förhandlingskultur präglad av argumentation och försök att förstå andra människors perspektiv. Denna humanistiska syn, där intresset för att förstå framför allt svaga minoritetsgruppers perspektiv, har kommit att omfatta barn vilka tidigare setts som en underordnad grupp i samhället. Detta har ställt ökade krav på vuxna i samhället som inte längre ska styra barn mot framtidsbestämda regler utan istället skapa någon slags kamratskap i relationen mellan barn och vuxen. Samtidigt har en ny barnsyn etablerats, framkommen ur modern forskning om barn, och barnet ses inte längre som "tabula rasa" utan tillskrivs en mängd kompetenser som till exempel kommunikativ förmåga. Barnet kan beskrivas som aktör på ett helt annat sätt än tidigare och som sådan har det också blivit medskapare av sig själv som en social person. Därmed kan barnet i allra högsta grad bidra till sin egen utveckling. Barnet skapar ett socialt samspel med andra och de "förhandlar" om relationens riktning och innehåll. Ändå ligger inte allt under barnets förhandlingsrätt. När barn deltar i organiserad och tillrättalagd social interaktion, som exempelvis förskolan, har villkoren istället organiserats och tillrättalagts av vuxna barndomsskapare på barnens vägnar (Sommer, 1997).

Dewey (1997, 2004) ser barns liv som en odelbar helhet. Personliga och sociala intressen som utvecklats under deras levnad utgör grunden för deras sysselsättning och det som för tillfället mest intresserar dem utgör hela deras hela universum. Trots att detta universum är diffust och lättföränderligt är det barnens egen värld och har samma enhet och odelbarhet som barnens eget liv. Att barn lever i nuet är inte bara ett faktum man inte kan borste från utan det är en absolut sanning och framtiden ter sig för barn varken särskilt angelägen eller påtaglig. Deweys beskrivning av barns här-och-nu-perspektiv på världen står i kontrast till det samhälle barn faktiskt vistas i idag. Dahlgren och Hultqvist (1995) beskriver att barnet i modern socialvetenskaplig litteratur framställs utifrån ett postmodernt eller poststrukturalistiskt perspektiv och utifrån ett samhälle som är präglad av en ökad globalisering och tekniska innovationer. Detta ligger till grund för att främja nya kompetenser hos den framväxande generationen och färdigheter som ökad kommunikationsförmåga och ett reflexivt förhållningssätt. Likaså behöver barnet utveckla en personlig autonomi, självständighet och förmåga att hantera den ökade frihet ett sådant samhälle eftersträvar. Det kan således ses som att de barn som växer upp idag behöver anpassas till ett kommande vuxenliv genom att utveckla en rad nödvändiga kompetenser som behövs i ett högteknologiskt välfärdssamhälle. Med fokus inriktat på framtiden menar Näsman (1995) att man ger barnet en karaktär av det hon kallar "not-yets" eller ännu-inte-vuxna vilket kan sägas stå i kontrast till den nya barnsynen. Hon menar att villkor under barndomen bedöms utifrån vuxenlivets kommande behov och framväxten av till exempel utbildningssatsningar anses ligga i samhällets intresse för att öka kompetensen hos en vuxen, arbetande befolkning. Näsman hävdar att den här synen leder till att barns egen syn på sin situation kan bli både ointressant och ifrågasatt eftersom det ligger i karaktärsdraget i "not-yets" att inte ha kunskap, förmåga eller omdöme nog att ge en sann bild av sin situation. Istället kan barn anses vara så kvalitativt annorlunda att deras utsagor ses som beteende som ska förklaras istället för handlingar som ska förstås. Jans (2004) menar att barndomen kan upplevas som en ambivalent tillvaro för västvärldens barn.

Å ena sidan är de omgärdade av omsorg medan de å andra sidan uppmuntras till att se sig själva som individer med egna rättigheter. Det är därför viktigt att ta reda på vad vi menar när vi talar om att barns sociala deltagande i samhället.

Barn som medborgare

Jans (2004) hävdar att förespråkare för barns rättigheter strider för att barn ska ha fullt medlemskap i samhället. Idéerna för hur barn ska få ett sådant fullvärdigt medlemskap är ofta inspirerade av medborgerliga strategier och vuxenhandlingar. Modeller som skapas ur etablerade samhällssystem för att öka barns delaktighet kan knappast involvera barn även om de ibland förändras till mer barnvänliga. Det finns nämligen skillnader i medborgarskapet beroende på om man är barn eller vuxen.

Let's start with citizenship as a whole of rights. Within this approach, full citizenship for children only comes into reach when they have the same rights as adults. Apart from the question whether all of this is desirable, we have to note that this equality does not exist in the West. Children do not have a right to vote for instance. When we link citizenship exclusively to this discourse of rights, children cannot be seen as full citizens.

Moreover, an excessive stress on full rights could be in conflict with the current ambivalence of childhood. The children's rights movement should guard against an unilateral encouragement of the rights and autonomy of children.

(Jans, 2004, s. 34)

Medborgarskapet i sig innebär alltså inte att barn kan få samma rättigheter som vuxna. Detta menar också Roche (1999) som beskriver att det finns två praktiska skäl som gör gällande att barns anspråk på medborgarskap, med alla de rättigheter ett sådant innebär, särskiljer sig från vuxnas. Det första kan relateras till ålder. Världen för en genomsnittlig 15-åring är närmare den vuxnes än en 15 månaders baby trots att båda definieras som barn. En generalisering av vad barns medborgarskap innebär går därför inte att göra menar han. Det andra skälet som skiljer barns medborgarskap från vuxnas handlar om vem som ska föra barnets talan och representera dess åsikter. I moderna liberala tankegångar utgår man från att människan är rationell och oberoende. Perspektivet utgår från den vuxna människan som anses kunna ta en mängd egna beslut och dessutom kan hävda sina rättigheter. Denna position i samhället har dock inte barn. Istället företräds de av för dem betydelsefulla vuxna, vanligtvis deras föräldrar. Roche menar att om barn själva ska föra sin egen talan eller ska representeras av vuxna har att göra med kontexten, vilka attityder de vuxna har och i vilket sammanhang de är inblandade. Vad man behöver fundera på är vilka möjligheter till delaktighet som erbjuds, se upp med sammanhang där barn bjuds in för att få bestämma och där risken är att barns delaktighet snarare blir en konsekvens av omständigheterna framför barns egna val. Roche beskriver barn och medborgarskap som en del i ett symboliskt och praktiskt system om hur det är att vara barn, vuxen och medborgare. Att hävda barns rättigheter handlar inte om att göra världen bättre för barn utan för oss alla.

Demokrati och inflytande i förskolan

Det demokratiska samhället ställer krav på medborgarna att kunna läsa och uttrycka sig, att kunna granska och värdera information och kunna hävda sina åsikter för att kunna utnyttja sin yttrandefrihet. De snabba samhällsförändringarna gör att det är väsentligt att barn känner att de själva kan påverka sin situation och bli delaktiga i förändringarna (Skolverket, 1998). Detta bildningsideal - att fostra fria och demokratiska medborgare - har också tidigt kommit att påverka förskolan:

Förskolans historia handlar om en pedagogik och ett förhållningssätt till barn och pedagogisk verksamhet med rötter i bildningsideal formade mot den fria människans danande och den nya pedagogiken eller progressivismen. Den pedagogiska verksamheten har varit en del i en större helhet, där omsorgen om barnets utveckling utgjort ramen.

(Skolverket, 1998, s. 33)

Trots att det var först när förskolan fick en egen läroplan som inflytande och demokratifostran fick en framträdande roll har förskolan historiskt sett länge stått för ett ideal där människor genom utbildning ska fostras till frihet. Lindahl (2005) menar att svensk barnomsorg bygger på demokratiska principer och ska därför stå modell för fundamentala demokratiska värden. Individens okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämlikhet mellan könen liksom solidaritet med utsatta och svaga är alla värderingar som ska upprätthållas i arbetet med barn. Barn tillägnar sig dessa värden och normer huvudsakligen genom konkreta erfarenheter. Vuxnas attityder har stort inflytande på hur barn förstår och respekterar rättigheterna och förpliktelseerna som utgör ett demokratiskt samhälle. De attityder barn möts av i förskolan kommer alltså att bilda grund för deras erfarenheter om värden och normer.

Vardagsmönstret i förskolan har i princip inte förändrats under de senaste 30-40 åren. Det planerade innehållet relateras till barns allsidiga utveckling och behov. Nyckelmomenten är lek och rutiner och vardagen byggs på fundament som närhet, omsorg och omvårdnad (Vallberg Roth, 2002). FN:s Barnkonvention har lett till att barns behov har satts i relation till barns rättigheter. Barnets rätt till respekt har som värdegrund kommit att bli ett alternativ till att framhålla barns behov. Kunskap om barns behov har genom utbildning och erfarenhet lett till att de professionella har generella föreställningar och kunskaper om barns behov och hur de bör mötas. Man vet vad barn behöver och man känner också till deras behov som ett generellt fenomen. Men att i praktiken utgå från sådana generella behov kan stå i konflikt med att visa enskilda barn den respekt de har rätt till. Föreställda behov om vad som är bra för ett barn kan hindra dem från rättigheten att låta dem säga sin mening eller uttrycka sin uppfattning i en situation (Qvarsell, 2003). Johansson (2003b) fann i sin undersökning att pedagogers barnsyn - hur de uppfattar, bemöter och förhåller sig till barnen som personer - har betydelse för den omsorg och det bemötande barnen får i förskolan. Hon beskriver att den grupp pedagoger som ser barn som medmänniskor utgår från barns erfarenheter och har en ambition av att ge dem en känsla av kontroll. De visar förståelse och respekt för barns vilja och även om de inte alltid gör barnen till lags blir barnen bekräftade. Andra pedagoger utgår från att vuxna vet bättre. Pedagogerna har en vision om att deras mål är de bästa för barnet. Barns möjlighet att välja sker utifrån vuxnas struktur och barns bästa sker med utgångspunkt från de vuxnas perspektiv. En tredje grupp pedagoger ser barn som irrationella. Barns strävanden tolkas i negativa termer och de vuxna agerar genom att hindra och begränsa barns handlande. Emilsson och Folkesson (2006) beskriver att när barn får valmöjligheter och får ta beslut leder det till delaktighet.

Läroplanerade situationer där mål ska förvärfvas och som karaktäriseras av kategorisering och ramar begränsar barns möjlighet till att välja och ta initiativ. Om läraren sätter upp restriktioner för hur exempelvis barn ska uttrycka sig måste barnet underkasta sig auktoritetens makt och den erfarenhet barnet får leder knappast till fostran i demokratisk anda. När läroplanerade situationer däremot saknar sådana mål ökar det barns möjligheter till att göra egna val och ta initiativ. Någon yttre kontroll behövs inte om läraren istället är lyhörd, observant och inkännande.

Inflytande i omsorgssituationer

Johansson (2003b) beskriver utifrån en studie att många pedagoger ser omsorgssituationen som viktiga emotionella möten med barnen. Situationerna ses som stunder för omsorg och kontakten med barnen är viktig. Johansson och Pramling Samuelsson (2001) menar att förskolan utifrån ett livsvärldsperspektiv kan förstås som ett möte mellan världar. När pedagogen i en omsorgssituation möter barn i deras livsvärldar möter de också hela barnet med alla dess erfarenheter. I svensk förskola finns en strävan att förena omsorg och pedagogik vilket också betonas i läroplanen. Utifrån en etisk aspekt kan omsorg handla om engagemang i en annan person där den andres behov och upplevelser är något som berör. Omsorgen är en ömsesidig process där den som ger omsorg vill hjälpa den andre direkt eller genom att ge stöd bortom den specifika situationen medan den andres reaktioner och behov avgör om och hur relationen ska fortgå. Omsorg kan också syfta till att bistå den andre bortom situationen så att personens kompetens vidgas. Den blir då ett förhållningssätt och som sådan en del av pedagogiken.

Omsorgssituationerna som måltider, av- och påklädning och blöjbyten har i förskolan en central plats. Dessa tillsammans med andra dagliga aktiviteter som samling och lek associeras med rutiner. Williams (2001) beskriver hur alla förskolor har sin egen kultur med sina egna koder. Dessa framkommer i rutinsituationer och beskriver mer eller mindre tydligt hur barnen ska handla, vilka svar de förväntas ge och på vilket sätt de ska agera i relationen med andra barn och vuxna. Genom att observera andra barns handlingar när barnet startar på förskolan tillägnar sig barnet förskolans koder och kan själv göra dem synliga genom att själv praktisera dem. Det finns också en risk att rutiner kan skapa en homogenitet där mönster är svåra att bryta. Finns det utrymme för spontana handlingar ökar det barns medvetenhet om varför de gör vissa saker. För att ge barn möjlighet att utveckla kvaliteter som en reflekterande attityd och ett kritiskt tänkande måste det finnas utrymme för barns frågor och möjligheter att inte alltid agera som det förväntas.

Inflytande i leken

I Läroplan för förskolan – Lpfö 98 - lyfts leken fram och det beskrivs att barnet i den får möjlighet att stimulera sin fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande. Likaså stimuleras barns tänkande och förmåga att samarbeta och lösa problem och barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjlighet att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter (Utbildningsdepartementet, 2006). Trots att det finns mängder av forskning om barns lek finns det fortfarande ingen entydig definition på vad "lek" som fenomen är (Jans, 2003; Löfdahl, 2000, 2004; Vickorius & Sandberg, 2006) och jag kommer därför inte heller att gå närmare in på att försöka definiera lekbegreppet som sådant då det saknar betydelse för sammanhanget. Däremot har de vuxnas förhållningssätt till barns lek stor betydelse för vilket inflytande barn har i leken.

I början av sjuttioalet kunde pedagogens ansvar i lek definieras som stödjande men inte störande. Lekens sågs som ett sätt att hävda sig mot vuxenvärlden och skulle vara fri från vuxeninblandning. Krav på ordning och prydighet ansågs hämma leken och pedagogen skulle enbart bidra med att tid, material och utrymme fanns tillgängligt (Tullgren, 2004). Under samma tid sågs också leken som ett medel för barn att bli fullvärdiga samhällsmedborgare genom att sociala lekformer framhölls som viktiga i den då aktuella Barnstugeutredningen (Löfdahl, 2004). Johansson och Pramling Samuelsson (2003) beskriver det som att leken har stått för en slags frihet där vuxna inte engagerat sig och därför inte heller varit delaktiga i barns värld. Under senare år har leken däremot börjat framhållas som en viktig del i barns lärande. Pedagoger har mer medvetet börjat använda sig av leken för att främja barns utveckling och lärande (Welén, 2003). Löfdahl (2004) beskriver det som att det finns en koppling mellan den förändrade synen på barn och en förändrad syn på lek där barns lärande i sociala, historiska och kulturella kontexter ses som mest angelägna.

Sandberg (2000) ställer frågan om förskolans lekmiljöer är arrangerade på ett sätt som mer passar de vuxnas syn på leken än barnen. Leken i förskolan behöver ses ur ett föränderligt barnperspektiv. Det är pedagogernas ansvar att skapa möjligheter för leksituationer där barn kan uppleva mening och där de tillsammans med vuxna kan tolka och förstå sin omvärld. Men hur involverade ska då vuxna vara i leken utifrån en inflytandeaspekt? Tullgren (2004) har i sin forskning kommit fram till att vuxnas deltagande i barns lek kan vara ett sätt att reglera men också styra den. Genom att ta position som lekkamrat kan pedagogen övervaka leken och barnets handlingar kan observeras, kontrolleras och korrigeras på ett mer effektivt sätt än för en icke-deltagare. Denna lekfullhet hos pedagoger får inte styrningen att framstå som en inskränkning av barns frihet. Tvärtom kan detta betraktas som ett sätt att styra och samtidigt bevara barns frihet eftersom barnen är fria att sätta villkoren. Detta kan få oss att tro att förhållandet mellan barn och pedagoger demokratiserats medan det i själva verket kan röra sig om en samhällelig styrning. Genom att styra leken verkställs idéerna om de framtida människorna och det framtida samhället. Enligt Qvarsell (2005) beror yngre barns rättigheter att kunna rekonstruera sin förståelse i lek och andra aktiviteter snarare på existensen av jämlika och eget intresse än genom instruktioner av professionella. Barn samarbetar mer i demokratisk anda när de lämnas ensamma än när de är styrts och övervakas av vuxna. Forskning visar att de yngsta barnen i förskolan samarbetar i leken om de bara tillåts och om förskolan har utrymme att erbjuda det. Aktiviteter som bygger på gemensamma handlingar startar ofta runt aktiva barn som bjuder in andra till samspel runt det som fångat deras intresse. Det är inte nödvändigt att vuxna är i närheten, snarare bör de inte störa för mycket under tiden detta samspel pågår. Löfdahls (2004) studie visar att barn har olika statuspositioner när de leker som får betydelse för hur leken utvecklas. Även om de alla befinner sig i underordnad position i förhållande till vuxna är de inte alltid jämlika i leken. Dessa statuspositioner är dock rörliga och förändras beroende på situation. Exempelvis visade det sig att en viktig faktor för att kunna skaffa sig en position i leken var att kunna behärska dess innehåll. Löfdahl beskriver också att det ur hennes studie framträder en bild som visar att barnen förstår men inte accepterar sin underordnade roll i samhället. I lekens form visar de prov på hur man handskas med auktoriteter och också hur man skaffar sig en egen auktoritet. Det gemensamma meningsskapandet i leken möjliggör en förståelse för normer, regler och sociala strukturer i vardagen. Maktförhållanden synliggörs i leken och dess innehåll bidrar till att barnen lär känna vilka normer som gäller i olika sammanhang.

Utifrån ett livsvärldsperspektiv uttrycker Johansson (2001) att barns delade världar varken är fria från makt eller förtryck. I alla relationer finns makt men den kan också, beroende på hur den används, få ett etiskt värde.

Makt och kontroll är ett sätt att både få delta i och bevara relationer. Dessutom är makt och kontroll ett resultat av relationerna. För att bevara kommunikationen i sina världar kan barn anpassa sig och finna sig i andras inflytande för att inte bryta samspelet med den andre. Rätten till saker och överenskommelser kan brytas för att få vara med barn med makt eller de barn som av andra skattas högt.

Hur ser då barn själva på sin lek och vilka intentioner har de med leken? I en undersökning gjord av Barnombudsmannen (2007) har man intervjuat tonåringar om sin förskoletid och nästan hälften minns uteleken och samvaron med kamraterna som det absolut roligaste i förskolan. Likaså visar flera andra studier att barn själva uttrycker att den aktivitet de tycker är roligaste i förskolan är att leka. Det som barnen uttrycker är tråkigast att göra sådant de själva inte vill eller att inte ha någon att leka med (Vickerius & Sandberg, 2006). I andra studier har det framkommit att det finns ett glapp mellan barns intentioner och pedagogernas sätt att se på leken. Bland annat har barn uttryckt att pedagoger avbryter leken, sätter gränser som inte överensstämmer med barnens intentioner och påverkar leken genom att bestämma vem som ska delta (Tullgren, 2004).

METOD

Vetenskaplig inriktning

Den sociala världen, som är samhällsforskarens observationsfält, är inte strukturlös till sitt väsen men dess fakta, data och händelser har en helt annan struktur än naturens. Den sociala världen har en speciell mening och relevansstruktur för människorna som lever, tänker och handlar i den. I ett flertal konstruktioner av den vardagliga verkligheten har människorna redan på förhand valt och tolkat världen och det är dessa tankeobjekt som hjälper dem att orientera sig och hantera deras naturliga och sociokulturella miljö (Schütz, 1999).

Syftet med den här studien är att få kunskap om hur barn gestaltar och erfar inflytande i förskolans kontext. Utgångspunkten tas i en fenomenologisk livsvärldsansats som innebär att forskningen är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor. Det finns ingen färdig metodologi som generellt kan tillämpas på livsvärldsfenomenologiska studier. Kravet på metod ställs istället utifrån dess relevans för frågeställningen och dess anpassningsmöjlighet till den verklighet man vill ha kunskap om (Bengtsson, 2005). I fenomenologin ska varken vetenskapliga teorier, sunda förnuftet eller vilka åsikter som helst tas för givna. Istället gäller det att göra full rättvisa åt det objekt som är föremål för undersökningen – i den här studien barns gestaltande av inflytande – och som visar sig i erfarenheten (Bengtsson, 2001). Johansson (2001) beskriver att teorin om livsvärlden hjälper forskare och pedagoger att förstå att barn är intersubjektiva. De har förmåga att möta och delta i andras världar och de erfar mening tillsammans med andra. Detta erfarande tar sig uttryck i handlingar som känslouttryck, kroppshållning, gester och verbalt och kroppsligt språk.

I handling med andra uttrycker barn erfarenheter, upplevelser, tankar, avsikter, viljor, vanor etc. som måste förstås i ett sammanhang, där andra barn också deltar med sitt sätt att vara i världen, med sina erfarenheter, vilja, avsikter, upplevelser, vanor etc. Sammanhanget, situationen som barn ingår i, liksom tid, rum och saker uppmanar dem att handla och hänvisar dessutom till specifika sätt att handla.

(Johansson, 2001, s. 27)

För att kunna tolka den subjektiva mening som de observerade handlingarna har för aktörerna, måste forskaren av mänskliga interaktioner utveckla specifika metoder för att bygga upp sina konstruktioner och på så sätt säkerställa tillämpbarheten (Schütz, 1999). I min studie har fokus legat på hur det enskilda barnet upplever och förhåller sig till det subjektivt levda och erfarna möjligheterna till inflytande i förskolan. Erfarenheten utgår från den egna upplevelsen av ett fenomen. Utifrån en fenomenologisk ansats kan dock erfarenheter baseras på indirekta upplevelser. Istället för den egna känslan kan igenkännande och inkännande av en annan persons erfarenhet ligga till grund för observationen. Det är genom förmågan att kunna leva sig in i någon annans upplevelser som den andre personens erfarenhet kan införlivas (Bjurwill, 1995).

Hermeneutik

Enligt Schütz måste samhällsvetenskapen grunda sin kunskap på en tolkning av människans förståelse av världen och deras motiv för att handla (Bengtsson, 1999).

Hermeneutiken vill förstå människans existentiella tillvaro, livets mening och människans vara i världen (Bjurwill, 1995). Hermeneutisk fenomenologi utgår från att subjektet existerar i världen och i tiden. Enligt hermeneutiken har vi aldrig direkt tillgång till sakerna själva eftersom de redan är förmedlade genom subjektets förankring i tid, social kontext, etnicitet etcetera. Det räcker därför inte att bara betrakta och beskriva sakerna utan detta betraktande ska snarare ha förståelsens struktur (Bengtsson 1998, 2005). För min studie innebär det att kunna förhålla mig till en värld som redan tolkats av barnen själva. Om jag inte har förståelse för hur de tolkar världen kan jag heller inte förstå deras handlingar.

Utgångspunkten för hermeneutiken är texttolkning och dess huvudtema har från början varit att ”meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten” (Alvesson och Sköldberg, 1994, s.115). Heidegger beskriver hermeneutik som en förmåga att förstå och tolka. Denna förmåga är sammanlänkad med vår existens och gör det möjligt att göra tingens existens synliga för oss. Grunden för vårt tolkande ligger i förståelsen som är grundläggande för vårt vara-i-världen, vår existens. När man inom modern hermeneutik vill förklara det pendlade mellan delar och helhet som kännetecknar förståelsen, utgår man från den så kallade hermeneutiska cirkeln. Denna bör uppfattas som en bild för hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar (Ödman, 1994). Utifrån ett handlingsperspektiv kan denna förklara hur specifika handlingar, delarna, måste förstås i ett sammanhang, helheten, liksom att handlingssammanhanget enbart kan förstås utifrån de enskilda handlingarna. Om cirkeln istället ses som ett förhållande mellan observatörens förförståelse och den främmande handlingsvärld som observeras, kommer förståelsen av en handling att uppnås genom en växelvis förändring av observatörens förförståelse och de nya erfarenheter som görs i den främmande handlingsvärld som studeras. Tolkningen får mer karaktären av en dialog vars öppenhet mer liknar en spiral än en slutna cirkel. Först när en förmedling har etablerats mellan dessa båda världar har en adekvat förståelse för handlingen uppnåtts (Bengtsson, 1998). Med bakgrund av detta kommer därför inte bara det omedelbart observerbara i min studie ligga till grund för hur jag kommer att förstå barns gestaltande av inflytande utan min förförståelse kommer ha betydelse för den tolkning jag gör.

Förförståelse

Ödman (1994) beskriver förförståelsen som att ”vi kan inte förstå utan att vi redan har förstått” (s. 81). Inom hermeneutiken finns en grundtanke att vi alltid förstår något mot bakgrund av vissa förutsättningar. Utifrån denna erfarenhetsbas ter sig världen mer eller mindre förståelig. För att förståelse överhuvudtaget ska vara möjlig är därför förförståelsen nödvändig. Den anger riktningen vad uppmärksamheten ska riktas mot när ett meningsfullt fenomen ska tolkas (Gilje & Grimen, 2003). I mötet med fenomenet inflytande har jag redan både föreställningar om dess natur som en samhällsförankrad företeelse och dess värde som en demokratisk rättighet för alla de människor som lever i ett samhälle. Mina tidigare erfarenheter som bland annat införskaffats genom livserfarenheter, genom mitt arbete som förskollärare och tidigare forskning kommer påverka vad jag ser och vad jag uppfattar och får därför betydelse för tolkningen av resultaten. Alla delar av förförståelsen är dock inte medvetna eller reflekterade men kan ändå styra tolkningarna och kan därför beskrivas som tyst kunskap (Gilje & Grimen, 2003). Trots att denna tysta kunskap är omedveten kommer den alltså på ett eller annat sätt att avspeglas i hur jag handlar och hur jag upplever fenomenet. Ödman (1994) beskriver att detta hänger samman med människans intentionalitet. Denna beskrivs som en del av helheten och är något mer än en medveten avsikt.

Detta har att göra med att vi är levande och upplevande helheter och som sådana inriktar vi vår existens mot olika objekt. Intentionaliteten kan vara struktur- och meningsskapande åt våra upplevelser men är samtidigt också det viljande och väljande subjektet liksom viljandets objekt som det representeras i subjektets medvetande. Schütz (1999) beskriver att vår kunskap om världen inbegriper konstruktioner i form av abstraktioner, generaliseringar, formaliseringar och idealiseringar. Dessa medvetandeaktiviteter har redan påverkat att all fakta redan är tolkad. Vi är dock inte oförmögna att fånga världens realitet, vi uppfattar bara vissa aspekter av den beroende på vad som är relevant för oss eller ej. Att jag väljer att studera fenomenet barns inflytande överhuvudtaget har alltså med min intentionalitet att göra och det jag riktar mitt seende mot är det som är relevant för mig.

Dataproduktion

Utifrån min teoretiska ansats livsvärldsfenomenologin, ville jag försöka utgå från barns livsvärld och deras upplevelse av att ha inflytande och känna delaktighet. Eftersom jag ville utgå från barns perspektiv när det gäller att skapa mening valde jag att använda mig av deltagande observation för att kunna beskriva och försöka tolka den vardagsvärld barnen möter men också är en del av. Forskning som bygger på observationer har som mål att göra en tät beskrivning av det studerade fenomenet. När en sådan omsorgsfull avbildning har lyckats fullt ut kan det ge en bild präglad av mänskligt liv som skapats genom faktisk och nära erfarenhet och inlevelse (Henriksson & Månsson, 1996). Med videokamerans hjälp ville jag försöka fånga hur barn på olika sätt interagerar med andra och visar att de vill ha inflytande i eller över en situation. Heikkilä och Sahlström (2003) uttrycker att relevansen för att använda video i observationsarbetet ligger i att man med videoinspelningar kan fånga blickorientering, mimik och kropporientering hos både talare och lyssnare. Brodin och Hylander (2002) använder benämningen affekter för att beskriva de kroppsliga uttryck som kan ses hos andra människor men även för det som händer i kroppen vid känslouttryck som till exempel ilska och glädje. De menar att varje affekt har sitt speciella kroppsuttryck och egen mimik som andra människor känner igen, förstår och påverkas av. Dessa uttryckssätt har betydelse för interaktionen mellan människor och kunskapen om hur till exempel barnet orienterar sig mot andra kan därför användas som underlag för utsagor om barns perspektiv.

Medverkande

Eftersom avsikten med studien var att utifrån barns eget perspektiv försöka beskriva hur de på olika sätt gestaltar inflytande, bygger studien på videoobservationer av sex fokusbarn som har observerats i olika situationer. Fokusbarnen valdes medvetet efter ålder men även efter kön för att få en jämn könsfördelning. De medverkande barnen var en fyraårig flicka, två pojkar och två flickor, alla fem år gamla och en sexårig pojke. Barnen går på samma syskonavdelning (1-6 år) på en femavdelningsförskola i en mindre västsvensk stad. Förskolan ligger i ett upptagningsområde där bebyggelsen företrädesvis består av villor och radhus. På avdelningen går totalt 18 barn och fem pedagoger⁴ arbetar där, alla på deltid.

Genomförande

Inledningsvis tillfrågades pedagogerna på avdelningen Tallkotten⁵ muntligt om det fanns intresse av att studien förlades på avdelningen.

⁴ Jag har i studien valt att inte göra någon åtskillnad mellan de olika yrkeskategorierna förskollärare och barnskötare som båda finns representerade. Pedagog kommer därför vara den samlade benämningen på dem som arbetar på Tallkotten.

⁵ Fingerat namn.

När frågan förankrats i arbetslaget lämnades ett informationsbrev⁶ om studien ut till samtliga barns föräldrar där samtycke om barnens deltagande i studien efterfrågades. Eftersom jag bedömde sannolikheten som stor att fler barn än de så kallade fokusbarnen i något sammanhang kunde filmas, såg jag det som väsentligt att alla föräldrar hade möjligheten att välja huruvida deras barn fick delta eller ej. Samtliga föräldrar lämnade sitt samtycke och jag kunde därför filma fokusbarnen i de situationer som skulle ligga till grund för studien.

Efter ett första besök på Tallkotten då jag endast bekantade mig med barn, pedagoger och förskolemiljön valdes de sex fokusbarnen ut. För att få en uppfattning om det fanns någon skillnad vad det gällde barns gestaltande av inflytande i en typisk vuxeninitierad aktivitet och i en aktivitet som initierats av barnen själva valdes två sådana olika situationer ut. De situationer som valdes var en så kallad omvårdnadssituation, påklädning i tamburen, och en leksituation. I tambursituationen spelar den vuxne en central roll både vad det gäller att initiera situationen liksom att leda den medan den pågår. Leken däremot initieras och drivs ofta av barnen själva. Varje barn filmades sedan i en tambursituation och i en leksituation. Vid observationerna förhöll jag mig passiv för att så lite som möjligt störa barnens agerande. Detta underlättades genom att jag var förhållandevis okänd för barnen och att de på förhand informerats om att jag bara var där för att filma.

Totalt bygger studien på drygt två timmars filmat material som inhämtats under fyra dagar i april 2006. Observationerna i tamburen gjordes från det att varje fokusbarn började klä på sig till att de var färdigklädda att gå ut. Leken filmades från det att en leksituation uppstod till det att fokusbarnet av någon anledning slutade att leka eller bytte lek. Barnens lek har vid fem tillfällen filmats utomhus. Det faktum att påklädningen tog olika lång tid för de olika fokusbarnen och att lekarna tidsmässigt varade olika länge gjorde att längden på observationerna varierade för de olika barnen.

Analys

Efter hand som videoobservationerna samlades in tittade jag på dem för att bilda mig en uppfattning om dess innehåll. I varje videosekvens försökte jag förstå vilka intentioner barnet kunde ha med sina handlingar, hur de förmedlades och vilken känslöstämning barnet visade. Detta skrevs ner tillsammans med händelseförloppet för varje filmad sekvens. När allt material sammanstälts försökte jag att i anteckningar och filmer hitta mönster för inflytande i de olika sekvenserna. Jag utgick från mina frågeställningar och försökte tolka vad barnen i de olika situationerna riktade sina intentioner mot i syfte att kunna påverka sin situation eller en händelse och på vilket sätt detta inflytande gestaltades. Likaså tittade jag efter likheter och skillnader mellan de olika fokusbarnens intentioner, handlingar och känslouttryck och jag gjorde också en jämförelse mellan de olika kontexterna tamburen och leken. Jag har vid analysen försökt att vara öppen för den tvetydighet och komplexitet som enligt Johanssons (2003a) beskrivning karaktäriserar livsvärlden och har försökt att förstå de enskilda barnens varande i världen genom att ompröva mina tolkningar. Fyra kategorier med underteman kunde till sist urskiljas och för att illustrera dessa i rapporten har valda delar av det transkriberade filmmaterialet beskrivits.

Etiska överväganden

Eriksson och Månson (1991) menar att oavsett hur välreflekterat ett forskningsämne än är ska man vara medveten om att det ligger i forskningens speciella karaktär att det alltid finns osäkerheter kring hur etiska frågeställningar behandlas i forskningsprocessen.

⁶ Se bilaga.

Som forskare har man samma ansvar för konsekvenserna av sitt handlande som andra människor i samhället och man måste anta ett etiskt och moraliskt förhållningssätt gentemot de människor som används för att få fram kunskap. Johansson (2003) relaterar forskarens roll till barnperspektivet. Hon menar att det som skiljer barnforskning från forskning om vuxna är att det finns en annan etisk problematik. Barn har endast marginella möjligheter att hävda sin integritet och sina tolkningar gentemot forskare och andra vuxna som gett sitt samtycke till att barnen deltar i en undersökning. Centralt i all barnforskning är därför att barn visas sådan respekt att de inte upplever forskarens närvaro som störande, påträngande eller integritetskränkande. Ansvar för barns integritet och för att barns perspektiv kommer till uttryck ligger hos forskaren och lyhörddhet och samma hänsyn ska därför tas i forskningens alla delar som datainsamling, sammanställning och publikation.

Jag har i min studie använt mig av videoobservationer för att få kunskap om hur barn gestaltar inflytande i ett socialt sammanhang. Fördelen med att fånga ett skeende med videokamerans hjälp är att man vid analysen kan se observationsmaterialet flera gånger, ompröva sina tolkningar och därmed öka säkerheten i det vetenskapliga arbetet. Å andra sidan kräver videodokumentation av barn stor lyhörddhet. Johansson (2003a, 2005) beskriver att forskarens möjligheter att förstå barns avsikter är begränsade därför att, som Merleau-Ponty uttrycker, det finns det hos den andre som vi aldrig får tillgång till. Även om barnets kropp, ansiktsuttryck, gester och ord bildar dess vara i världen och är det jag kan förstå, kan jag aldrig kliva ur min egen kropp och in i barnets. Även om fokusbarnen i studien var äldre förskolebarn med förmåga att uttryckligen verbalt kunna säga ifrån att de ville leka ostört finns det alltid något hos den andre som vi inte kan förstå. Därför krävs det av mig som forskare att jag ska kunna inta ett etiskt förhållningssätt där barnens situation som "studieobjekt" alltid måste vara i fokus. Ur ett barnperspektiv måste respekten för barnens integritet därför alltid sättas i relation till värdet av det man avsett att dokumentera. När barnen vid några observationstillfällen bad om att få lämnas ifred med sin lek valde jag därför att avbryta filmandet.

Tillförlitlighet och generaliserbarhet

Jag har i min studie använt mig av observationer för att samla in data. Merleau-Ponty (Bengtsson, 2005) menar att det kommunikativa och interaktiva mötet uttryckligen är vår tillgång till andra människor och ting i världen. Rena observationsstudier är därför otillräckliga för studier av andras livsvärldar och det fodras någon annan form av möte för att kunna tränga in i den andres livsvärld. I min studie kunde det därför varit lämpligt att dessutom intervjua eller samtala med de deltagande barnen för att utöver agerandeaspekten också få möjlighet att ta del av deras tankar kring inflytande. Jag valde dock att avstå från denna metod utifrån som jag ser det ett starkt vägande skäl - begreppet inflytande är så abstrakt att det hade varit svårt att hitta relevanta frågeställningar som barn kan relatera till. Det finns tidigare gjorda studier om barns inflytande där forskare i intervjuer med barn använt begrepp som "att bestämma" (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2001). En frågeställning där inflytande definieras som "att bestämma" innebär dock som jag ser det att man lägger en maktaspekt på inflytande. Då inflytande i studien främst definieras som barns intentioner att i handling kunna påverka ett skeende utan denna aspekt skulle en sådan frågeställning bli missvisande för resultatet.

Syftet med den här studien har varit att få ökad kunskap om hur barn erfar och gestaltar inflytande i förskolans pedagogiska verksamhet. Resultatet bygger på de tolkningar jag gjort utifrån det som visat sig i barnens gestaltning och är inte mätbart.

Patel och Davidsson (2003) menar att när det inte finns något mått att mäta en studies tillförlitlighet på behöver man försäkra sig om att på andra sätt säkerställa tillförlitligheten. Ett sätt kan vara att videodokumentera för att "lagra" det som sker i barns vardag. Genom att kunna reprisera den insamlade datan så många gånger som behövs kan man försäkra sig om att det som observerats uppfattats korrekt.

För att dokumentera observationerna har jag i den här studien använt mig av videokamera och det finns, som jag tidigare beskrivit, fördelar med att dokumentera barns gestaltande med detta hjälpmedel. Eftersom man kan titta på det man dokumenterat ett obegränsat antal gånger kan det som inte omedelbart är synligt i en händelse vid upprepade granskningar komma fram i ljuset. Det gör det möjligt att omvärdera förståelsen för det jag ser och därmed också möjlighet att göra omtolkningar. Observation med videokamera kan också på ett sätt vara begränsande då det som fångas bara är en liten del av den verklighet som ska observeras. När jag filmat enskilda fokusbarn har det som hänt i periferin, utanför kameranlinsen, inte kommit med men kan ändå ha betydelse för det skeende som dokumenterats. Likaså kan den miljö där observationerna gjorts bidra till att inte ge full rättvisa åt en videoupptagning. Många av de leksekvenser jag filmat har ägt rum utomhus. Barnen har i leken ofta rört sig över en stor yta och jag som observatör har emellanåt fått anstränga mig för att lyckas fånga deras lek, deras kroppsuttryck och mimik. Likaså påverkades ljudet ibland av vindbrus och andra barns och pedagogers röster vilket gjorde att analysen av en begränsad del av filmmaterialet försvårades. Jag ser det dock det senare sakna betydelse för studiens trovärdighet som helhet då detta endast berörde en mycket liten del av det insamlade datamaterialet.

Barns gestaltande av inflytande i förskolan är en komplex fråga då fenomenet bland annat inrymmer huruvida man ska definiera barns många handlingar i sin livsvärld som inflytande eller ej. För att ha ett större urval av handlingar att bearbeta i analysen är det därför möjligt att ett större datamaterial skulle ha ökat studiens tillförlitlighet. Alvesson och Sköldberg (1994) beskriver dock att man i praktisk vetenskaplig verksamhet sällan är ute efter en universell sanning. Istället handlar det om att successivt fastställa en teoris tillämpningsområde inom en viss domän eller område. Vad man vill veta är när en regel ska gälla snarare än om den är sann eller falsk. Syftet med den här studien har inte varit att undersöka den faktiska verkligheten utan hur jag tolkat att verkligheten upplevts av de barn som observerats. Däremot ser jag det som troligt att tidsåtgången för observationerna har varit en faktor som påverkat hur jag faktiskt tolkat materialet. Studier utifrån ett livsvärldsperspektiv handlar om att få tillträde till barns livsvärldar och som Johansson (2003a) beskriver handlar det inte enbart om att vara närvarande, inkännande och visa barnen respekt utan det krävs också tid för att lära känna dem och vinna deras förtroende. En större kunskap om barnen hade därför med stor sannolikhet bidragit till att jag tolkat det filmade materialet annorlunda. Vid analysen av materialet har det därför varit nödvändigt att vara öppen för alternativa tolkningar av barnens agerande och också vara medveten min egen förförståelse och mina förgivettagande. Inte minst har det varit nödvändigt att utgå från att jag i min roll som observatör också var en del i barnens livsvärld vilket påverkat studiens resultat.

RESULTAT

Barns inflytande har i studien inriktats mot barns omedelbara möjligheter att kunna påverka ett skeende, en händelse eller en utveckling inom ramen för förskolans dagliga verksamhet. För att försöka illustrera hur de deltagande barnens vardagsvärld i förskolan ser ut kommer jag därför att göra en kort beskrivning av förskolans miljö och de utvalda situationer, tambur- och leksituationerna, som dagligen förekommer i verksamheten och som fokuserats i studien. Därefter presenteras resultatet bestående av fyra kategorier som framkom efter analys av observationerna. Dessa illustreras med exempel hämtade ur observationerna och visar på vad barn vill ha inflytande över och hur de gestaltar detta. Varje temaavsnitt avslutas med en kortare sammanfattning

Miljön

Avdelningen

Förskolan, där Tallkotten är en av fem avdelningar, är byggd runt 1990-talet. Lokalerna är utformade enligt traditionell förskolemodell med en tambur, med tillhörande tvätt- och skötrum samt WC, ett större allrum och tre mindre rum. Från allrummet kommer man också till en lekhall som delas med förskolans andra avdelningar.

Tamburen är ganska mörk eftersom det saknas fönster men den känns ändå rymlig. Utöver barnens vanliga klädhängare utmed ena kortsidan av tamburen finns det på andra kortsidan skohyllor i flera våningar där barnen har sina skor och stövlar. I tamburen finns också torkskåp, en diskbänk, skåp för extrakläder och en byrå med bland annat barnens reflexvästar som de exempelvis har på sig i skogen. I mitten av tamburen står två vanliga träbänkar och i anslutning till ytterdörren finns en så kallad påklädningsbänk. En skjutdörr med ett mindre sidofönster bredvid utgör avgränsningen till allrummet.

Stora fönster ut mot gården gör att allrummet känns betydligt ljusare än tamburen. Här äter barnen och det står därför två matbord med tillhörande stolar centralt i rummet. Det finns en bokhylla med spel och pussel utmed ena väggen och i ena hörnet har personalen ett litet telefonbord. Bredvid allrummet ligger ett målarrum. Här står också ett matbord som även används när man målar eller gör annat pyssel. I målarrummet står också en dator. På andra sidan allrummet ligger ett lekrum där också de yngre barnen sover middag. Här finns bland annat utklädningskläder, en riddarborg och ett lekkök. I rummet finns också en lekskärm som delar av rummet. Intill ligger det andra lekrummet. Detta är ett något mindre rum som saknar vägg mot allrummet men som kan stängas till med en skjutdörr. Här står en soffa och en hylla med bandspelare och rummet används bland annat för bygglek med till exempel klossar och Duplo.

Gården

Gården på förskolan är stor och rikt utrustad med lekredskap och den inbjuder till lek. Förutom en plan yta med lekredskap och förråd med cyklar och andra leksaker för utomhusbruk, finns en större kulle och en stor gräsyta att till exempel sparka boll på. Runt gården och bakom kullen går en asfalterad cykelslinga. Det finns både en längre rutschkana utmed kullens slutning och en mindre fristående rutschkana som både går att klättra på och att leka inunder. Det finns flera sandlådor, gungställningar med många gungor för både yngre och äldre barn, en lekstuga och en stor båt att leka både i och på.

Situationerna

Jag kommer i det följande att beskriva de två olika situationer, tambursituationen och leken, som jag har valt att studera fokusbarnen i.

Tambursituationen

Det är i tamburen Tallkottens barn både inleder och avslutar sina dagar på förskolan och det är också där de tar på och av sig i samband med olika sorters utevistelse. Oftast går barnen ut på förmiddagen. Ibland går man ut i omgångar i mindre grupper av barn och ibland går hela barngruppen ut på samma gång. Någon grupp av barn går ibland till skogen men oftast är det lek på gården som gäller. Barnens utevistelse initieras till största del av pedagogerna och det finns alltid en eller flera pedagoger med barnen i tamburen. De yngre barnen får mer hjälp av de vuxna att ta på sig än de äldre som klarar det allra mesta själva. Som regel får de äldre barnen hjälp med sådant som att knäppa dragkedjor och dra overallben och ärmar över stövlar och vantar. Det finns ett bestämt mönster som de observerade barnen tar på sig efter och som i princip alla följer. Efter toalettbesök börjar barnen ta på sig en tröja, stoppar in byxorna i strumporna, lägger ut overallen, eller överdragsbyxorna om de har sådana, på golvet innan de tar på sig dem. Sedan fortsätter de med mössan, tar med vantarna till skohyllan i andra änden av tamburen, hämtar en reflexväst ur byrån och tar på sig den, tar på sig sina stövlar och sist vantarna. Om inga pedagoger hunnit gå ut på gården väntar sedan barnen i tamburen eller på trappan utanför.

Leken

Leken initieras av barnen själva under den tid som inte är avsatt för måltider eller fylls av vuxenplanerade aktiviteter. De leksituationer som observerats i studien har mestadels ägt rum utomhus. När det gäller fokusbarnens utelek handlar det ofta om att vara i rörelse. Man springer, jagar varandra, cyklar, gungar, spelar fotboll och klättrar. Även om barnen för en stund stannar till och kanske leker lite mer stillsamt i sanden är de snart i rörelse igen när de behöver hämta lekredskap eller när leken förflyttas till någon annan plats på den stora gården. Vuxeninblandning i fokusbarnens lek förekommer sällan på gården och inte heller när de leker inne. Ibland söker de sig där bort från vuxna och stänger in sig i ett rum för att till exempel leka rollekar

Översikt av resultaten

Inflytande definieras i den här studien som en människas möjlighet att påverka ett skeende eller en händelse. Utifrån ett livsvärldsperspektiv innebär då barns inflytande i förskolan de möjligheter barn har att i handling kunna påverka olika skeenden och händelser i deras vardagliga liv, i deras livsvärld, för att skapa mening. Efter analys och tolkning av videoobservationerna har jag kunnat urskilja fyra olika kategorier av hur barnen gestaltade inflytande. Dessa kategorier bildar resultatets fyra huvuddelar; 1) Bryta konventioner 2) Värna om autonomi 3) Välja och 4) Involvera andra. Varje huvuddel presenteras med exemplifierade teman som visar på vad barnen ville ha inflytande över och i vilka sammanhang barnen gestaltar detta inflytande.

1) Bryta konventioner

Observationerna av leken och tambursituationen visar att det råder både tysta och andra mer uttalade konventioner som barnen måste förhålla sig till. När barn visar på att de vill ha inflytande hittar de strategier för att bryta mot dessa.

Bryta mot det som förväntas

I tamburen råder klara förväntningar från de vuxnas sida på vad barnen ska göra och också ofta på vilket sätt det ska gå till. Kläderna ska tas på i en viss ordning och det ska göras inom rimlig tid så man kommer ut. Även om dessa förväntningar inte explicit uttrycks av pedagogerna så vet barnen utifrån tidigare erfarenheter av situationen vilken uppgift som ska prioriteras i tamburen. De i studien deltagande barnen vet vad och hur de ska ta på sig. Ibland undrar de om de behöver ha på sig något särskilt klädesplagg och ibland ber de om hjälp med till exempel en krånglande dragkedja. Barnen ser allvarliga och koncentrerade ut inför uppgiften. Ibland fångar dock något barnens intresse som gör att de för en stund riktar fokus mot något annat.

Exempel 1:

Anton (5:1) håller på att ta på sig. Han har fått på sig termobyxorna halvvägs upp på benen och har just dragit en tröja över huvudet när hans uppmärksamhet riktas mot ett samtal mellan några av de andra barnen. De diskuterar hur mycket saker barnen har på sina hyllor. ”Alla dom på den raden, Kalle, Sven och Fia, de har inte mycket”, säger Bengt (5:1) och pekar mot ena väggen. Anton tittar upp mot sin egen hylla och jämför med de andras. Han gör en svepande gest med armen mot sin hylla och hyllorna i närheten. ”Vi har väldigt mycket”, säger han. Han blir stående med fingret pekande mot en av hyllorna ett kort ögonblick medan han ser fundersam ut. En pedagog som sitter på bänken bredvid avbryter honom i hans funderingar. ”Anton”, säger hon och nickar mot Antons termobyxor, ”kan du dra upp de där byxorna?” Anton fortsätter genast med påklädningen och samtalet mellan barnen avstannar.

Anton lockas av att delta i de andra barnens samtal därför att samtalsämnet väcker hans intresse. Han låter därför påklädningen vänta medan han engagerar sig i samtalet. Trots att han vet att påklädningen är den uppgift som är den primära bryter han ändå tambursituationens gällande konvention. Genom att istället rikta uppmärksamheten mot sina kamrater gestaltar han inflytande så att han kan interagera och samtala med dessa om det som han finner intressant vid ett tillfälle han själv valt.

Också Anna lockas av att titta närmare på det som väcker hennes nyfikenhet.

Exempel 2:

Anna (3:8) har nästan tagit på sig alla sina kläder och står och väntar på att pedagogen som är i tamburen ska hjälpa henne med vantarna. Något som liknar en papperstuss på en av de andra barnens hyllor fångar hennes intresse. Hon går fram till hyllan och tar ner papperstussen. Hon håller den framför sig och tittar på den. ”Inte röra nåt som är där! Anna, nej!” säger pedagogen strängt. Anna håller upp papperstussen. ”Vad är det här?” frågar hon ganska tyst. Anna söker pedagogens blick men pedagogen är upptagen med att hjälpa ett annat barn som pratar högt hela tiden och som tar hela hennes uppmärksamhet. Anna får inget svar. Hon tittar en gång till på papperstussen, sedan mot pedagogen igen och är på väg att lägga tillbaka den när hon ångrar sig. ”Vems är det här?” frågar hon, denna gång lite högre. Inte heller denna gång svarar pedagogen som istället hyschar på pojken som pratar hela tiden. Anna tittar först mot pedagogen, sedan mot Erik (4:0) som står bredvid. Erik pekar mot hyllan och Anna sträcker sig för att lägga tillbaka papperstussen.

Anna lägger märke till något som hon inte vet vad det är på en av kamraternas hyllor. Hon lockas av att ta ner och granska föremålet närmare därför att hon vill veta vad det är för föremål. Hon bryter därmed både konventionen som gäller i tamburen att man står still och väntar på sin tur och att inte röra det som tillhör någon annan.

Trots att pedagogen ger henne en skarp tillrättavisning att inte röra andras saker försöker hon ändå med både ögonkontakt och frågor fånga pedagogens uppmärksamhet. Jag tolkar det som att Anna på det här sättet gestaltar inflytande för att få svar på sina frågor då de gör hennes värld begriplig och skapar mening.

Ändra lekens regler

Också i leken finns både uttalade och outtalade regler som den som deltar har att förhålla sig till. Vid observationerna visade det sig att barn ibland driver sin egen sak i en lek istället för att acceptera det regelsystem som finns.

Exempel 3:

Bengt (5:1) leker jage tillsammans med Clemens (6:1) och David (5:10). Clemens är fasttagare och jagar Bengt som springer mot den stora rutschkanan. Bengt blir upphunnen av Clemens och får en klapp i ryggen av honom. Clemens springer därifrån för att inte Bengt, som nu är fasttagare, ska få fast honom. Istället för att jaga Clemens sätter sig Bengt vid foten av rutschkanan. Han sitter med ryggen mot Clemens och David. ”Bengt!” ropar Clemens, ”är du med på jage eller?” Bengt vänder sig om och tittar på de andra men svarar inte. Clemens och David går fram till honom. Bengt sitter med nedsänkt huvud men sneglar lite upp mot Clemens. ”Jag ska va!” säger Clemens plötsligt, klappar David på armen och börjar springa. Nu är David fasttagare. Bengt ser glad ut, reser sig och börjar springa.

I leken jage råder en underförstådd regel att den som blir fångad istället byter roll till fasttagare. Detta accepterar inte Bengt utan han väljer istället att dra sig ur leken när Clemens fångar honom. Först när Clemens tar tillbaka rollen som fasttagare vill han vara med igen. Bengts agerande kan tolkas som ett uttryck för att han tappar kontrollen och själv tycker att han misslyckats som blivit tagen eller att han helt enkelt inte tycker att den nya rollen som fasttagare är tillräckligt rolig. Genom att avbryta leken och därmed indirekt också bryta mot lekreglerna, gestaltar Bengt att han vill ha inflytande över sin egen situation i leken. Det kan också tolkas som att han genom sitt handlande vill ha inflytande över lekens hela regelsystem. När lekens förutsättningar denna gång ändras visar dock Bengt tydligt med hela sitt kroppsspråk att han gläds åt att vara med i leken igen.

Det visade sig också att barn hittar lösningar för att ändra tillbaka till de ursprungliga lekregler man först indirekt kommit överens om även om något annat barn under lekens gång försöker ändra dess riktning.

Exempel 4:

Cecilia (5:1) leker med Berit (5:0) och de bakar sandkakor under rutschkanan. Cecilia som är barn i leken försvinner en kort stund för att hämta fler sandleksaker i förrådet och när hon kommer tillbaka är Berit borta. Hon lägger in leksakerna under rutschkanan och tittar upp mot toppen på rutschkanan där Berit står. ”Vad gör du där uppe mamma”?, frågar hon. ”Jag är på vinden och där fick inte barnen gå upp”, säger Berit. ”Hur många år är du?” frågar Cecilia. ”37”, svarar Berit. ”Jag är 38”, svarar Cecilia medan hon klättrar upp för rutschkanetrappan. Cecilia klättrar över staketet högst upp på rutschkanan. ”Nu går du ner”, säger Berit och pekar mot själva rutschkanan. ”Jag får också vara här”, protesterar Cecilia men åker ändå ner igen. Berit klättrar också ner. Cecilia går in under rutschkanan och hämtar två spadar. När hon kommer ut igen ser hon inte Berit. Hon slår spadarna emot varandra medan hon letar efter Berit kring rutschkanan ”Berit”, ropar hon, ”var är du?” Cecilia hittar Berit som är på väg upp i rutschkanan igen. Hon räcker över den ena spaden och går sen tillbaka in under rutschkanan. Hon slår spaden mot en sandkakeform och ser arg ut. Cecilia ropar två gånger på Berit inifrån rutschkanan men får inget svar. Hon går ut igen och ropar.

Berit har tagit sig ner på marken och följer med Cecilia in under rutschkanan. Sandkakeleken fortsätter.

Genom att klättra upp på rutschkanan medan Cecilia är borta ändrar Berit lekens förutsättningar. När Cecilia kommer tillbaka gäller därför nya regler som hon förväntas acceptera om hon vill fortsätta leka med Berit. Istället visar Cecilia tydligt med sitt kroppsspråk att hon är missnöjd med den nya riktning leken tagit. Genom att lämna över en spade till Berit för att på så sätt invitera henne till ursprungsleken gestaltar Cecilia att hon vill ha inflytande över lekens innehåll igen. Till sist – efter ihärdiga försök att locka in Berit under rutschkanan igen - lyckas Cecilia dock få Berit att återkomma till kakeleken.

Sammanfattning: I både tambur- och leksituationerna har barnen förväntningar på sig att följa det, ofta outtalade, regelsystem eller de konventioner som råder i ett visst sammanhang och som barnen har att förhålla sig till. I tamburen dominerar de vuxnas förväntningar på hur barnen ska sköta påklädningen. Studien visar att när något händer utöver det som har med påklädningen att göra eller barnet får syn på något som väcker dess nyfikenhet, bryter barnet mot dessa förväntningar. Också i leken finns konventioner i form av både dolda och uttalade regler för hur leken ska gå till. Att kunna ha inflytande över regelsystemet och därmed också över sin egen situation i leken gestaltas genom att barnet hittar olika strategier för att förändra reglerna. Beroende på hur strategierna tas emot av de andra deltagarna i leken kommer att påverka graden för hur delaktigt barnet känner sig i leken.

2) Värna om autonomi

I studien visade det sig att barn i interaktionen med andra barn och vuxna vill ha inflytande över det som har med autonomi och den egna integriteten att göra. Följande avsnitt visar hur barn hittar strategier för att kunna hävda sina rättigheter, att kunna ta beslut både om det som rör det egna välbefinnandet och sina aktiviteter samt att kunna fullfölja sina avsikter.

Hävda sina rättigheter

En grupp barn ska gå till skogen och håller på att ta på sig i tamburen och var och en sköter sitt precis som de förväntas av dem.

Exempel 5:

Anton (5:1) ska precis ta på sig sin overall när Bengt (5:1) kommer framhoppande på till honom på ett ben. Anton följer honom med blicken och klipper några gånger med ögonlocken när Bengt ställer sig framför, helt nära, honom. Anton ryggar tillbaka. ”Erkänn eller att jag är längre än dig!” säger Bengt högt och hotfullt medan han granskar Antons ansikte uppifrån och ner några gånger. Anton höjer blicken en aning för att titta efter om Bengt är längre men han säger inget. Bengt flyttar handen från sitt eget huvud till Antons. ”Jag är mycket längre”, säger han medan Anton försöker gå därifrån. Bengt går efter och håller kvar sin hand på Antons huvud. ”Ser du”, säger han och flyttar handen till sitt eget huvud igen. Anton tar sig förbi Bengt med ett irriterat grymtande och slänger overallen på golvet. Han ger Bengt ett ilsket ögonkast innan han sätter sig på golvet. Medan han stoppar i benen i overallen tittar han på Bengt som fortsätter argumentera. ”Nej”, ångrar sig Bengt, ”du är lite längre”. Anton ignorerar honom och försöker istället dra ut ena ärmen som fastnat inuti overallen. ”Eller, vi är lika långa, eller hur?” säger Bengt. Anton drar i overallen så han tappar bakåt med ett tjut. Han skrattar.

Bengts utspel är troligen ett sätt att demonstrera för Anton att han har övertaget i deras relation, en slags maktpositionering.

Detta markerar han genom att ställa sig helt nära och hotfullt kräva ett erkännande av Anton att han är störst. Anton försöker själv bilda sig en uppfattning om påståendet är sant innan han med kroppen tydligt markerar att han vill gå därifrån för att fortsätta att klä på sig. Trots att Bengt är ihärdig i sina försök att positionera sig lyckas han inte övertyga Anton. Med ett bibehållet lugn lyckas Anton nonchalera honom och endast ilska blickar avslöjar att han inte gillar Bengts beteende. Till sist resignerar Bengt och byter taktik för att komma på god fot med Anton igen. Av Antons reaktion att döma lyckas detta när han synbart lättad blir liggande på golvet och skrattar. Det som hade kunnat bli en konflikt avvärjdes genom Antons strategi att inte gå i försvar utan istället inta en avväpnande attityd gentemot Bengts handlande. Jag tolkar det som att Anton genom det sätt han agerar på bland annat genom att försöka dra sig undan Bengt, kunde påverka händelseförloppet så att han både fick inflytande över situationen och över sin integritet.

Barnen i studien visade också hur de kan hävda sina rättigheter i situationer när det väl uppkommit en meningsskiljaktighet.

Exempel 6:

Clemens (6:1) spelar fotboll med Anton (5:1) på gräsmattan. Clemens skjuter bollen mot Anton som står i målet. Anton räddar bollen efter att den passerat målgränsen. ”Inte mål!” ropar han. ”Inte må-å-å-å!” Clemens blänger argt på Anton. Han böjer sig fram och tar upp en kvist från marken som han snurrar på samtidigt som han förflyttar sig i sidled för att ta emot Antons retur. När bollen kommer tillbaks fångar Clemens den med händerna och tar upp den. Anton lämnar målet, passerar Clemens och sätter sig vid staketet. Clemens följer honom argt med blicken. ”Matchen är slu-u-t!”, säger Anton. Clemens kastar bollen på Anton. Han börjar gå därifrån. ”Jag är inte med”, säger han argt. Han vänder sig om och blänger ilsket på Anton. Han lämnar gräsplanen med nedsänkt huvud. ”Jag är inte med om det ska vara så”, muttrar han.

Clemens vet att han gjorde mål och blir arg när Anton hävdar motsatsen. Istället för att protestera högljutt markerar Clemens sin ståndpunkt genom att demonstrativt ta upp bollen med händerna så spelet avbryts. Agerandet leder till att Anton lämnar planen och förklarar matchen slut. Trots att kamraten därmed redan dragit sig ur säger Clemens att han inte lägre är med innan han i vredesmod också lämnar aktiviteten. Att på detta sätt få sista ordet tolkar jag som att Clemens vill visa Anton att han både har rätt till målet och rätt att bli arg över sättet kamraten bryter matchen på. Genom att tydligt uttrycka att han drar sig ur spelet, trots att Anton redan har blåst av matchen, gestaltar han att han vill ha inflytande över hur situationen ska avslutas.

Ta egna beslut

Vid på- och avklädning i tamburen är kroppen och kläderna centrala. Pedagogerna förmedlar till barnen vad som är lämpliga kläder i förhållande till årstiden och vädret och detta ifrågasätts sällan av barnen. De äldre barnen vet av tidigare erfarenheter vad de ska ha på sig och sköter det mesta av påklädningen själva.

Exempel 7:

Bengt (5:1) är på väg ut på gården tillsammans med de andra barnen. Han har tagit på sig en tjockare tröja över den långärmade t-shirten men det är något med tröjan som verkar kännas obekvämt och han skruvar på sig. Han drar i tröjan och känner med ena handen innanför halslinningen i nacken. Till sist drar Bengt av sig tjocktröjan igen och känner med händerna innanför halslinningen på t-shirten. ”Har du en sådan där kliande lapp?” undrar en pedagog och kommer fram och tittar efter i nacken på Bengts tröja. ”Kliar den?” frågar hon och drar fram lappen så Bengt kan se den. Han nickar.

”Du får ta en annan tröja”, säger en annan pedagog som suttit på golvet och iakttagit Bengt en stund. Han skakar på huvudet. ”Ska vi se om vi har någon annan tröja?” säger den första pedagogen och tar några steg mot Bengts klädhylla. Bengt drar upp axlarna och skruvar på sig av obehag när han känner lappen. ”Men du”, säger den andra pedagogen och tar upp och vränger Bengts tjocktröja som hamnat på golvet, ”om jag kan få pröva en gång bara”. Hon drar tjocktröjan över huvudet på Bengt, ordnar till halslinningen och tittar i nacken. ”Ja, just det”, säger hon, ”det är två lappar här ser du.” Pedagogerna fortsätter ordna med halslinningen på Bengts tröja. ”Hur känns det nu?” frågar hon sen. Bengt lägger huvudet lite på sned och känner efter. Han går ifrån pedagogen medan han drar med ena handen utefter ryggen. ”Kliar det?” frågar pedagogen och Bengt nickar. ”Gör det? Då tar vi av den då”, säger pedagogen och sträcker fram händerna mot Bengt för att dra av tröjan. Bengt tar ett steg tillbaka och skakar på huvudet. ”Vill du ha kvar den?” frågar pedagogen. Bengt skakar på huvudet och pedagogen tittar mot Bengts hylla. ”Har du ingen annan tröja du kan ha?” frågar hon. Bengt skakar på huvudet igen. ”Vill du ha det så då?” frågar pedagogen. Bengt nickar och tar ner sin overall från kroken.

Trots att Bengt inte verbalt uttrycker att det känns obekvämt visar hans tydliga kroppsspråk att det är något med tröjan som känns obehagligt. Han försöker själv lösa problemet genom att ta av sig tröjan och undersöka vad som är fel. Detta observeras av de två pedagogerna som på olika sätt kommer med förslag och försöker åtgärda problemet. Bengt har inte själv efterfrågat hjälp och har heller inte blivit tillfrågad innan pedagogerna tar initiativ till att börja lösa problemet åt honom. Genom att bara nicka eller skaka på huvudet när pedagogerna kommer med förslag agerar Bengt förhållandevis passivt i samspelet med dem. Jag tolkar det som att Bengt genom sitt passiva förhållningssätt till pedagogernas välvilja och att han till sist ändå väljer att ha på sig tröjan trots att pedagogen föreslår att han ska byta, skapar sig Bengt inflytande över att själv få besluta vad han ska ha på sig.

Det visade sig också i studien att barnen ville ha inflytande över rätten att ta egna beslut när de leker.

Exempel 8:

Anton (5:1) gräver i sanden tillsammans med Bengt (5:1). Gropen de grävt är djup och det har kommit fram vatten. Bredvid sitter en flicka från en annan avdelning. Hon tittar längtansfullt på vattnet i pojkarnas grop. ”Men ni”, säger hon, ”kan jag få låna lite vatten från er?” ”Nej!” säger både Anton och Bengt bestämt. ”Men varför?” frågar flickan. ”Därför att du inte får det”, säger Anton, lutar sig mot sin spade och ser bestämd ut.

Anton tydliggör i ord att flickan inte får låna något vatten ur gropen och hans kroppsspråk visar att det inte är någon idé att argumentera emot. Detta tolkar jag som ett uttryck för att Anton värnar om det vatten han och kamraten med gemensamma krafter grävt fram för att kunna fortsätta leken. Genom att neka andra tillträde gestaltar Anton att han därmed vill ha inflytande över att kunna avgöra vem som ska få ta del av det vatten de hittat.

Fullfölja sina avsikter

Det som visade sig i studien var hur barn i leken ofta har en avsikt med det de gör för att kunna nå ett på förhand planerat mål.

Exempel 9:

Cecilia (5:1) leker med Berit (5:0) under rutschkanan. De gör mat av sand och Cecilia kommer på att de behöver ha en spade.

Hon börjar springa bort mot leksaksförrådet. ”Cecilia”, ropar Berit. ”Ja”, ropar Cecilia medan hon fortsätter springa. ”Jag hör inte bra”, fortsätter hon. Längre fram springer hon förbi Anton. ”Cecilia”, ropar han. ”Jag hinner inte prata!” ropar hon och springer in i förrådet.

När Cecilia lämnar leken för att rusa iväg till förrådet gör hon det i ett bestämt syfte – att hämta det lekmaterial som hon behöver till leken så att denna kan fortsätta. Hon är fokuserad på målet och hennes avfärdande av både Berit och Anton som båda försöker få hennes uppmärksamhet, tolkar jag som att hon inte ger upp sitt inflytande över situationen för att kunna fortsätta med leken som hon planerat för. På så sätt får hon möjlighet att kunna fullfölja sina avsikter mot det förutbestämda målet. I andra situationer visade sig däremot denna möjlighet vara mycket begränsad.

Exempel 10:

Cecilia (5:1) har precis involverat Anton (5:1) och Bengt (5:1) i en mamma-pappa-barnlek. En pedagog kommer in i rummet och förbereder dem för att de om fem minuter ska göra sig i ordning för att gå till skogen. Leken fortsätter och efter en kort stund kommer pedagogen tillbaka. ”Nu får ni lägga upp det sista där och komma och ta på er”, säger hon. Bengt försöker säga att de håller på och leka men blir avbruten av pedagogen. ”De andra... Karin (ett annat barn), är redan på gång.” ”Vi tänkte precis klä på oss och åka till godisaffären”, säger Cecilia. ”Jamen då hänger jag med”, säger pedagogen, ”det låter bra”. ”Låtsasgodisaffären”, förtydligar Cecilia. ”Jamen det va inte så bra”, svarar pedagogen. ”Vet ni va, kom nu.” ”Men det har inte gått fem minuter”, protesterar Bengt. ”Jo”, säger pedagogen, ”tiden går fort när man har roligt”. Barnen dröjer sig kvar en aning innan de går ut i tamburen.

När pedagogen kommer in och avbryter barnen för skogspromenaden har leken precis startat och Cecilia har bestämt att de ska åka till godisaffären. Trots att Cecilia och de andra barnen gestaltar att de vill ha inflytande genom att komma med invändningar lämnas inget utrymme för dem att kunna fullfölja de avsikter de planerat för i leken. Att barnen dröjer sig kvar innan de går ut i tamburen tolkar jag som att de inte känner sig delaktiga i beslutet att avbryta leken för att istället gå till skogen.

Sammanfattning: Studien visar att barn vill ha inflytande över det som hör ihop med den egna autonomin som exempelvis integritet, rättigheter, avsikter och känslor. Detta visade sig bland annat genom att barn på olika sätt hittar både öppna och mer dolda strategier för att kunna hävda sina rättigheter i interaktionen med andra barn och pedagoger i förskolan. Likaså visade barn att de vill kunna ta beslut över det som rör den egna kroppen liksom över det om rör egna aktiviteter och saker.

3) Välja eller välja bort

Studien visade att barnen ofta ställs inför olika valsituationer under sin vistelse i förskolan. Detta kan inträffa när de leker men kan också vara val som pedagogerna ställer barnen inför. Barnen gestaltar inflytande i dessa genom att hitta strategier för att exempelvis välja kamrater, saker, aktiviteter och lekroller.

Kamrater

I förskolan kan barnen mestadels välja fritt vem de vill leka med och Berit och Cecilia väljer ofta att leka tillsammans. I följande exempel har Berit dock redan i tamburen gjort en överenskommelse med Clemens att de ska leka när de kommer ut på gården.

Exempel 11:

Berit (5:0) jagar Clemens (6:1) runt gården. De springer förbi Cecilia (5:1). ”Kom”, säger Berit och gestikulerar till Cecilia att hon ska vara med. ”Okey då”, säger Cecilia och börjar också springa efter Clemens. De springer en stund innan flickorna saktar farten och börjar gå. ”Vi måste vila”, ropar Cecilia efter Clemens. Alla tre stannar. Berit lutar sig mot en stolpe en kort stund innan hon går efter Clemens som har satt sig på en sandlådekant en bit bort. Cecilia stannar kvar vid stolpen ett ögonblick innan hon också går bort till Clemens. Cecilia och Berit sätter sig på staketet vid sandlådan. ”Vi gör det igen”, säger Clemens. Berit springer iväg med Clemens men Cecilia sitter kvar på staketet. Clemens vänder sig mot Cecilia. ”Cecilia, kom!” ropar han. Berit och Clemens stannar en bit längre bort. Berit tittar mot Cecilia. ”Cecilia, vill du vara med och springa runt hela gården?” ropar Clemens igen. Cecilia svarar inte. Clemens och Berit vänder och går tillbaka till Cecilia som förklarar att hon inte vill springa. Under tiden böjer sig Berit ner och tar upp lite sand som hon studerar. Hon ser besvärad ut. ”Vi går”, säger Clemens och slår Berit lätt på armen så att sanden faller ur handen. Hon borstar bort resten från vantarna och går med Clemens.

Genom att också bjuda in Cecilia i sin och Clemens lek visar Berit att hon utövar inflytande över med vem hon vill leka. När Cecilia efter en stund, trots påtryckningarna från Clemens, inte längre vill vara med i springleken, ställs Berits lojalitet mot de båda kamraterna på prov. Trots att hon själv väljer att gå med Clemens när han uppmanar henne till det tolkar jag det som att hon inte känner sig riktigt delaktig i beslutet att lämna Cecilia då hennes kroppsspråk visar att hon besväras av situationen.

Saker

Vad barnen tar på sig när de går ut är oftast beroende av vad pedagogerna bedömer är lämpliga kläder och vad som finns tillgängligt på deras hyllor. Ibland låter pedagogerna barnen själva få möjlighet att välja.

Exempel 12:

Clemens (6:1) är på väg ut och har tagit på sig alla kläder utan vantarna. Han går fram till en pedagog. ”Vilka vantar ska jag ha?” frågar han. ”Du får välja men du behöver inte ha jättetjocka, det tror jag inte”, svarar pedagogen. Hon tittar mot Clemens hylla. ”Jag ser att det ligger ett par fingervantar där bakom”, säger hon. Clemens sträcker sig efter fingervantarna på hyllan och tar på sig dem.

Clemens är osäker över vilka vantar han ska ta på sig och frågar därför pedagogen. Hon lämnar över ansvaret åt Clemens att själv att få välja men talar både om vad hon tror att han behöver och visar att han har ett par fingervantar på hyllan. Clemens gestaltar här inte själv något inflytande. Trots möjligheterna att själv få välja gör Clemens som pedagogen indirekt råder honom till. Jag tolkar det som att även om pedagogen inte avsiktligt vill påverka Clemens, ställs han här inför ett skenbart val och effekten blir att han inte erfar inflytande i situationen.

I leksituationerna däremot visade det sig att barnen har helt andra möjligheter till egna val eftersom de fritt kan välja utav det utbud lekmaterial som finns tillgängligt.

Exempel 13:

Anton (5:1) och Cecilia (5:1) leker med riddarfigurer i riddarborgen. Bengt (5:1) vill också vara med och sätter sig vid borgen han också. Han plockar upp en häst som ligger slängd bland några andra figurer på golvet. ”Det här är min gubbes häst”, säger han tyst. ”Det här är min gubbes häst, du vet”, upprepar han, denna gång lite högre medan han visar hästen för Anton.

Min tolkning är att Bengt genom att fritt kunna välja häst också skaffar sig inflytande i den redan påbörjade leken. Detta manifesterar han sedan genom att visa upp vilken häst han har för de andra barnen. Men även om något barn redan har en klar föreställning om precis vilka saker eller vilken rekvisita som behövs i leken lämnas utrymme åt de andra barnen att kunna välja.

Exempel 14:

Cecilia (5:1) leker mamma-pappa-barn med Anton (5:1) och Bengt (5:1) och de är på väg till godisaffären. Cecilia är storasyster och pojkarna är hennes bröder. ”Anton, din jacka”, säger Cecilia och sträcker fram en utklädningsjacka. ”Nej, jag vill inte ha min jacka”, säger han. Cecilia går fram till Bengt. ”Vill du ha din?”, frågar hon. ”Nej”, säger han. ”Vi hade redan tjocka kläder på oss”.

Som storasyster och därmed den äldsta i leken tar Cecilia ansvar för att barnen ska ha ytterkläder på sig när de går ut. Jag tolkar det som att de andra barnen gestaltar att de vill ha inflytande i leken genom att med olika motiveringar avstår från att ta på sig de jackor Cecilia erbjuder vilket hon utan omsvep accepterar. Till skillnad från verkligheten saknar leken ofta krav och måsten eftersom allt händer på låtsas. Deltagarna i leken deltar på jämlika villkor och bidrar med olika idéer som accepteras av de andra. Ytterkläder i leken kan därför både vara osynliga och onödiga.

Aktiviteter

Under den tid pedagogerna inte har planerat andra aktiviteter har barnen möjlighet att själva välja vad de vill göra. Det händer också att barn erbjuds att delta i aktiviteter.

Exempel 15:

Några barn ska spela fotboll. Anton (5:1) sitter ensam i sanden och gräver ner en sandform med en stor spade. ”Ska inte du vara med och spela fotboll, Anton?” frågar en pedagog som passerar honom. ”Nej”, säger Anton och fortsätter gräva. ”Varför inte det då?” fortsätter pedagogen. ”Jag vill inte det”, säger Anton. ”Nähä”, säger pedagogen och lämnar Anton som fortsätter att gräva.

Anton tillfrågas av pedagogen om han vill vara med och spela fotboll. Eftersom han redan är sysselsatt tolkar jag det som att han vill fortsätta med det han håller på med och därför väljer att avstå från pedagogens erbjudande. Jag ser det som att Anton här gestaltar inflytande genom att uttrycka sin egen vilja i valet mellan de båda aktiviteterna. När hans önskan att fortsätta grävandet utan omsvep accepteras av pedagogen erfar Anton att han har inflytande över sin situation.

Ibland uttrycker barnen spontant en mer direkt önskan vad de vill göra.

Exempel 16:

Anton (5:1) är på väg till skogen med en grupp andra barn. ”När jag kommer till skogen ska jag bygga en trädkoja”, säger han medan han drar en tröja över huvudet. ”Ja, det passar ju bra när man går till skogen”, svarar en pedagog som står bredvid. Anton ser förvåntansfull ut. ”Jag ska göra värsta stora”, fortsätter Anton glatt och lyfter ner overallen från kroken. ”Vet du vad vi ska göra?” säger pedagogen. ”Vi ska lyssna lite grand om vi hör fåglarna, om vi känner igen nå n av dem som är på [kassett] banden.” Anton ser besviken ut.

Till skillnad från i exempel 15 där Anton får ett erbjudande att delta i en aktivitet, är Anton här mer själv aktiv när han uttrycker att han har en plan för vad han ska göra när de kommer till skogen.

Hans idé uppmuntras av pedagogen men när hon sedan avslöjar sitt egentliga syfte med skogsutflykten tolkar jag det som att Anton blir osäker om kojbygget verkligen ska bli av eller ej. Min tolkning är att Anton genom att berätta om sin idé för pedagogen gestaltar att han vill ha inflytande över skogsutflyktens innehåll. Även om pedagogen bemöter hans idé positivt är frågan om Anton kommer att känna sig delaktig i aktiviteten?

Lekroller

I en rollek har barnen möjlighet att välja vilka roller de ska ha och om detta förhandlar barnen innan leken startar.

Exempel 17:

Bengt (5:1), Anton (5:1) och Cecilia (5:1) ska börja leka mamma-pappa-barn. "Bengt", säger Cecilia, "du kan få vara lillebror. Cecilia går fram till Anton som är upptagen med att leka med en plasthäst. "Anton, vad är du på leken?" frågar hon. Anton funderar en stund. "Bebis", säger han sen med barnslig röst. "Ok", svarar Cecilia. "Nämen då måste jag vara storebror", protesterar Bengt. "Nä, det behöver du inte", säger Cecilia. "Man måste va det ifall en är bebis", säger Bengt och ser arg ut. "Men då kan Cecilia vara storasyster", säger Anton. "Jag är ju det!", svarar Cecilia.

Cecilia startar leken och väljer förutom sin egen roll också vad Bengt ska vara. Till en början accepteras det av Bengt men när Anton bestämmer vad han ska vara protesterar Bengt mot sin roll. Hans erfarenheter⁷ av hur en familjekonstellation ser ut överensstämmer inte med lekens. Jag tolkar det som att han därför inte känner sig delaktig i rollfördelningsprocessen som han genom att protestera gestaltar han att han vill ha inflytande i. Trots att hans protester inte leder till att rollerna ändras ser jag det som att Antons förslag att ha en storasyster i leken istället för en storebror blir en sådan kompromiss som leder till att Bengt ändå kan erfara inflytande i leken.

Sammanfattning: I den vardagliga livsvärlden som förskolan utgör ställs barnet ofta inför direkta och indirekta valsituationer. Barn gestaltar inflytande när de väljer aktiviteter, saker, kamrater och lekroller. Observationerna visar att detta framkom tydligast i leksituationerna där barn till skillnad från i tamburen har större möjligheter att, utan påverkan av andra, själva kunna välja. I leken finns också större förhandlingsutrymme att utifrån de egna valen kunna nå gemensamma lösningar.

4) Involvera andra

Studien visade på att barn signalerar att de ibland av olika orsaker vill eller har behov av att involvera andra barn och vuxna i sina liv eller aktiviteter. Följande exempel visar på vilka strategier barnen i studien använder för att få andras hjälp eller uppmärksamhet men också hur de bjuder in dem att delta i sina aktiviteter.

Få hjälp

I de observerade situationerna finns alltid vuxna i tamburen. Närvaron av vuxna gör därför att barnen i tamburen ofta får den hjälp de behöver.

⁷ Bengt är själv storebror.

Exempel 18:

Anton (5:1) ska gå till skogen med några jämnåriga barn och en pedagog. Han står färdigklädd på dörrmattan innanför dörren och försöker sätta på sig en orange säkerhetsväst. När han drar den över huvudet upptäcker han att den hamnat åt fel håll och tar därför av sig den igen. Anton rättar till mössan medan han väntar på att pedagogen hjälper ett annat barn. När det är hans tur sträcker han fram västen. ”Kan du hjälpa mig och ta på mig den här?”, säger han.

När Anton upptäcker att västen hamnat på fel håll inser han att han behöver hjälp. För att kunna hantera situationen och bli färdig med påklädningen för att komma ut, gestaltar han därför inflytande genom att direkt be pedagogen om hjälp. Men det finns också andra strategier barn tillämpar för att uppmärksamma pedagogerna på att de behöver ett handtag med påklädningen.

Exempel 19:

Bengt (5:1) sitter på golvet i tamburen och försöker koncentrerat stoppa in byxbenen i strumporna. Precis intill sitter en pedagog och hjälper några yngre barn. Det knölar sig. Pedagogen tittar på honom. ”Det är svårt”, säger han och tittar bekymrat på pedagogen. ”Jag ser det”, svarar pedagogen och hjälper honom få i ena byxbenet i strumpan samtidigt som hon förklarar hur han ska göra. Bengt försöker få i det andra benet i strumpan men ger upp och pedagogen visar igen hur han ska göra. Bengt försöker igen och får till sist hjälp av pedagogen för att få till det.

Bengts mimik åskådliggör att han verkligen tycker att det är svårt. Trots att han i egentlig mening inte efterfrågar någon hjälp uttrycker hela hans kroppsspråk att han tycker situationen är krånglig. Som jag ser det gestaltar Bengt inflytande över sin situation genom att indirekt påkalla pedagogens uppmärksamhet. Pedagogen förstår problemet genom att tolka situationen och han får den hjälp han behöver. Ibland signalerar barnet mer direkt både verbalt och med kroppsuttryck att det behöver hjälp.

Exempel 20:

Fyra barn är på väg ut och håller på att ta på sig i tamburen. Anna (3:8) sitter på golvet och ska ta på sig overallen. Hon stoppar in båda benen men drar ut dem snabbt igen. ”Oj!”, utbrister hon och tittar på pedagogen som sitter på tamburbänken precis intill. Anna sträcker upp ena foten mot pedagogen. ”Ska jag fixa strumporna?” frågar pedagogen. ”Mm”, säger Anna och får hjälp av pedagogen med att få båda byxbenen över strumporna.

Anna visar tydligt att hon vill ha hjälp och pedagogen kan inte undvika att se vad hon vill. Ibland försöker dock barnet i det längsta att försöka klara påklädningen själv även om det möter på hinder.

Exempel 21:

Berit (5:0) är nästan färdigklädd och försöker dra overallärmen över det sista vantskäftet. Det är svårt när man redan har en vante på sig och Berit försöker länge. En pedagog ser Berits försök. ”Vill du ha hjälp?”, frågar hon och Berit nickar. Hon sträcker fram handen och får hjälp av pedagogen.

Berit försöker länge att klara sin påklädning själv och ber inte om hjälp. Jag ser det som att även om Berit trots att hon själv inte gestaltar att hon vill ha inflytande, ändå erfar inflytande i situationen då hon själv får ta ställning till huruvida hon vill ta emot den hjälp pedagogen erbjuder eller ej.

Bjuda in andra

Det framkom i observationerna att barn vill involvera andra i sina aktiviteter och de gestaltar därigenom inflytande över med vem de vill samspela.

Exempel 22:

Clemens (6:1) småpratar med David (5:10) medan de tar på sig i tamburen. ”Jag ska springa snabbare än Lena!” utbrister Clemens glatt. Han pekar mot Bengt (5:1) som står en bit bort. ”Vill du vara med?” frågar han och ansiktet skiner upp. ”Mot Lena? Näe”, säger Bengt och ser tveksam ut. Pedagogerna Lena som står och byter blöja på ett barn i skötrummet intill hör sitt namn. ”Vad är det med mig?” frågar hon. ”Jag ska möta dig”, säger Clemens och hans ögon strålar av förväntning. ”I morgon, ja”, säger Lena, ”då ska vi tävla!” Bengt tittar en stund med nyfikna ögon först på Clemens, sedan på pedagogerna. När han är på väg tillbaka till sin plats frågar Clemens honom igen om han vill vara med. ”Ja”, säger Bengt.

Clemens ansiktsuttryck och tonläge avslöjar att han ser fram emot tävlingen som han och pedagogerna Lena har planerat. Han vill dela den spännande händelsen med Bengt och frågar honom därför om han vill vara med. Trots att Bengt först är skeptisk lyckas Clemens genom att återupprepa sin fråga och genom sin entusiasm locka honom att delta i den kommande begivenheten.

Det visade sig också att barn hittar strategier för att bjuda in andra barn till aktiviteter och lekar utan att ställa en direkt fråga.

Exempel 23:

Bengt (5:1) leker jage på gården tillsammans med Clemens (6:1) och David (5:10). De sätter sig på sandlådekanten och pustar ut. Bengt ropar till ett yngre barn som står en bit bort. ”Åke Nilsson, Åke Nilsson! Kom!” Åke (4:2) går fram till pojkarna. ”Menar du mig Bengt?” frågar han. Clemens rusar upp från bänken. ”Ja, du e! Tagen!” säger Clemens och klappar Åke lätt på huvudet. Åke bryr sig inte om Clemens utan böjer sig fram mot Bengt så han kommer riktigt nära hans ansikte. ”Menar du mig?” frågar Åke igen. ”Ja, du är. Tagen!” säger Clemens igen innan Bengt hinner svara och han slår Åke lätt på axeln denna gång. ”Tagen! Du måste ta mig! Okey?” säger han, tar ett par steg åt sidan och slår avväpnande ut med båda armarna. ”Vi kör jage”, förklarar Bengt. ”Ta mig!”, säger han och rusar upp från sandlådekanten. Han börjar springa. David och Clemens hänger på och Åke jagar dem.

Bengt och de andra vill ha med Åke i jageleken och ropar därför på honom. Clemens försöker med alla medel få igång Åke att börja jaga honom. Först sedan Bengt förklarat vilken lek det handlar om blir Åke intresserad. Genom att uppmana Åke att fånga honom och själv börja springa får Bengt med sig Åke i leken. Bengt gestaltar därmed inflytande över att få med Åke i leken genom att både påkalla kamratens uppmärksamhet och att väcka hans intresse för leken.

Bli bekräftad

Vid observationerna framkom att barn ibland har behov av att bli bekräftade för att dela den känsla de bär på eller för att bara visa att de finns. De hittar därför strategier för att få uppmärksamhet från andra.

Exempel 24:

Clemens (6:1) har precis lämnat gräsplanen efter en meningsskiljaktighet med ett annat barn. Han ser sammanbiten ut när han långsamt går över gården.

När han passerar några pedagoger saktar han farten ytterligare och tittar åt pedagogernas håll. En av pedagogerna ber Clemens komma. ”Har Anton ingen lust längre?” frågar hon. ”Nä, bara att fotbollen är slut sa han”, säger Clemens, vänder sig om och fortsätter gå. ”Jaha”, svarar pedagogen. Clemens vänder sig om och tittar på henne innan han börjar leka med några andra barn i sandlådan.

Clemens kroppsuttryck visar att han är arg efter meningsskiljaktigheten med kamraten. Han söker pedagogens blick för att få kontakt och lyckas på så sätt uppmärksamma henne på situationen. När han fått delge pedagogen vad som hänt ser Clemens tillfreds ut och kan börja leka igen.

Exempel 25:

Anna (3:8) är fullt koncentrerad på att gunga när hon plötsligt får syn på ett annat barn lite längre bort. Hon skiner upp, släpper taget om gungan med ena handen och vinkar. ”Hej Ida!” ropar hon. ”Ida, hej, hej!” Kamraten vinkar tillbaka. Anna ser nöjd ut och fortsätter att gunga.

Anna blir glad när hon ser kamraten längre bort på gården. Jag tolkar det som att hon genom att ropa gestaltar att hon vill kunna påverka processen att få kamratens uppmärksamhet och därigenom få en bekräftelse på deras relation. När Anna fått denna från kamraten är Anna nöjd och kan koncentrera sig på gungandet igen.

Sammanfattning: Studien visar att barnen gestaltar inflytande genom att på olika sätt involvera andra människor som ingår i den gemensamma livsvärlden. Syftet kan vara att få den hjälp de vill ha och som de antingen uttryckligen ber om eller som de med kroppsliga uttryck visar. Barnen visade också på att de vill involvera andra barn i sina aktiviteter och lekar eller att de vill bli bekräftade.

Sammanställning av resultatet

Syftet med studien var att få ökad kunskap om hur barn gestaltar och erfar inflytande i förskolan. Jag kommer här nedan sammanställa resultatet från observationerna utifrån de frågeställningar jag hade i mitt syfte.

Vad vill barn ha inflytande över i förskolan?

Det som efter analys och tolkning framkommit ur observationerna av de sex fokusbarnen är att de kontinuerligt och på olika sätt gestaltade att de ville ha inflytande över sin situation och sina relationer i den gemensamma livsvärlden. Genom att använda sig av strategier för att bryta både uttalade och mer tysta konventioner, att på olika sätt värna om sin självbestämmanderätt, att kunna ha möjlighet att välja kamrater, aktiviteter eller saker eller att involvera andra, kunde deras intentioner att kunna påverka en process eller händelse leda till både framgång och misslyckanden beroende på hur det togs emot av andra.

Socialt samspel

Barnen gestaltade att de ville ha inflytande över sina interaktioner i förskolan. Dels *när* de ville samspela med någon annan person i den gemensamma livsvärlden men också med *vem*. Det inflytande som synliggjordes i tambursituationen härrörde ur barnens intentioner att få hjälp med påklädningen av de vuxna men också att kunna interagera med andra barn. De ville också ha möjlighet att samspela med andra för att bli bekräftade för att dela en känsla, få veta att de duger eller för att visa att de finns till.

Lek och aktiviteter

De sex fokusbarnen visade att de ville ha inflytande över valet av lek eller aktivitet, lekroller och leksaker. Medan leken pågick gestaltade de att de vill ha inflytande över lekens form och innehåll.

Autonomin

Studien visar att barnen ville ha inflytande över händelser som utgick från den egna kroppen eller deras behov. Barnen gestaltade också att de ville ha inflytande över den egna integriteten, rätten att hävda sina åsikter och rätten att bestämma över sig själv.

Tid

Barnen visade på att de ville ha inflytande över sin tid. De ville kunna fullfölja en avsikt, kunna avsluta ett påbörjat projekt eller kunna leka färdigt utan att bli avbrutna.

Hur gestaltar barn inflytande?

Det visade sig att barnen i interaktionen med andra barn och vuxna erfor inflytande genom att på olika sätt i konkret handling hitta strategier för att påverka det skeende eller den händelse de ville ha inflytande över för att kunna skapa mening. Genom att komma med idéer, ta egna initiativ och att vara aktiva i att söka kontakt med andra fick de för det mesta den hjälp de behövde eller kunde börja leka. Men det visade sig också att de kunde lämna en pågående aktivitet för att protestera mot regler eller beslut eller för att manifesteras att de ville göra något annat. Likaså kunde signaler för uppmärksamhet från andra barn och vuxna nonchaleras när de ville fullfölja sina avsikter mot ett förutbestämt mål som exempelvis en påbörjad lek eller när de ville markera att en diskussion var slut.

Föremål som till exempel leksaker visade sig också vara av stor betydelse för vad barn ville ha inflytande över och i leken visade det sig när barnen valde de leksaker de behövde. Detsamma gällde när något föremål i barnens närhet väckte deras intresse som de ville undersöka närmare.

När barnen gestaltade inflytande var deras kroppsuttryck centralt. I kontaktsökandet med andra barn och vuxna tycktes ögonkontakten vara mycket betydelsefull för att få den andras uppmärksamhet. Blickorienteringen kunde också avslöja om de kände sig osäkra i situationen. Med kroppsspråk som gester och mimik visade de andra barn och vuxna vad de hade för behov och intentioner men också om de uppskattade eller ogillade en händelse eller ett bemötande. Mest tydligt gestaltade barnen inflytande genom att de verbaliserade sina idéer, intentioner och önskningsar. Genom att klä sin vilja i ord kunde barnen också ifrågasätta, protestera och säga ifrån.

DISKUSSION

Syftet med den här studien var att få ökad kunskap om hur barn själva gestaltar och erfar inflytande i förskolans pedagogiska verksamhet utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. I följande diskussionsavsnitt kommer jag att utifrån mina frågeställningar vad barn vill ha inflytande över och hur de gestaltar detta inflytande koppla tidigare beskrivna teorier med de resultat som kom fram i studien.

Det är lätt att i en slutdiskussion generalisera och på så vis göra sken av att det inflytande de sex barnen i min studie gestaltade gäller dem alla eller kanske rent av alla förskolebarn. Så är det naturligtvis inte men mycket av det som barnen i min studie visade att de ville kunna påverka hade många likheter.

För att därför kunna skildra vad barnen ville ha inflytande över i den komplexa verklighet som förskolan är arena för, har jag sett det som nödvändigt att till viss del schematisera bilden för att göra den mer begriplig. Jag vill därför understryka att den bild som jag presenterar ändå grundar sig på analyser av de subjektiva tolkningar jag gjort av hur varje enskilt barn genom ord och olika kroppsuttryck gestaltade sina intentioner, erfarenheter, tolkningar och förståelse av världen och som visade sig vid observationerna.

Min tidigare studie om barns inflytande (Vahlersvik, 2005) gav en indikation på att enskilda barns inflytande i förskolan kan begränsas både av de vuxnas föreställningar om vad inflytande är och de vuxnas starkare position i relationen mellan barn och vuxna. Ytterligare en aspekt som kan läggas till de förra, och som jag också finner stöd för i den litteratur jag tagit del av, är vilken syn de vuxna i förskolan har på barn. För trots barns numera föreskrivna demokratiska rättigheter både i samhället och i förskolan kan jag, liksom Jans (2004), se att det finns en tvetydighet i den moderna barnsynen som kan ligga barns inflytande till last. Å ena sidan beskrivs barnet som det kompetenta förhandlingsbarn som Sommer (1997) framställer, å andra sidan kan barn ses som vad Näsman (1995) beskriver som ”not-yets”. Detta får utan tvivel konsekvenser för förskolans uppdrag att fostra demokratiska medborgare. För samtidigt som man som Dahlgren och Hultqvist (1995) uttrycker, att man utifrån ett samhällsperspektiv vill vurma för att barn utvecklar nödvändiga kompetenser som kommunikationsförmåga, reflexivt förhållningssätt, personlig autonomi och självständighet, riskerar man att istället begränsa utvecklandet av dessa färdigheter genom att man i förskolan omgärdar barnet med sådan omsorg som Qvarsell (2003) beskriver utgår från de professionellas generella föreställningar och kunskaper om vad barn behöver. Att det dessutom finns skillnader i olika pedagogers grundsyn på barn som påverkar hur de bemöter dem fann Johanssons i sin studie (2003b). Så var kommer då egentligen barnen in?

Jag skulle vilja påstå att de sex barnen i min studie i allra högsta grad redan är inne på banan. För trots allt visar ändå studien att de här barnen erfor inflytande i förskolan utifrån definitionen att de på många sätt kunde påverka sin egen situation. Detta var ett resultat av att barnen ständigt höll sina intentioner levande genom sitt sätt att agera i relationerna med andra i den gemensamma livsvärlden. Genom att verbalt, med gester och ansiktsuttryck kommunicera med andra barn och vuxna kunde de i de flesta fall få andra att handla i enlighet med de intentioner de hade för att kunna förändra eller påverka sådant som hade någon relevans för dem. Utifrån Schütz' (1999) livsvärldsfenomenologi kan man beskriva det som att barnen genom sina sociala handlingar ville förändra den intersubjektiva livsvärld som förskolan är för att skapa mening utifrån de avsikter de hade. Så vad är det då barn riktar sina intentioner mot i syfte att vilja ha inflytande och hur gestaltar dem detta?

Vad vill barn ha inflytande över och hur gestaltar dem det?

Samspel med andra

Barnens föresatser att vilja ha inflytande för att kunna påverka sin situation i förskolan visade sig både i tambursituationen och i leken vilka var de båda kontexter jag valde att observera dem i. Många av barnens intentioner om vad de ville ha inflytande över skilde sig åt i dessa situationer men gemensamt för dem båda var att barnen tydligt visade att de ville kunna samspela med andra barn. Till skillnad från leken visade sig dock möjligheterna vara mer begränsade i tamburen. Situationen både initierades och påverkades av pedagogerna och uppgiften att först och främst ta på sig dominerade barnens aktiviteter.

Därför lämnades det i egentlig mening inte särskilt mycket utrymme för barnen att ta några egna initiativ till att ta kontakt med andra barn. Tambursituationen kan därför exemplifiera Sommers (1997) tankar om hur vuxna i förskolan, som de barndomsskaparna å barnens vägnar de är, organiserar och tillrättalägger villkoren för social interaktion. Inte minst märktes pedagogernas stora inverkan på hur själva påklädningen strukturerats. Det var helt uppenbart att alla barnen hade ett liknande sätt att ta på sig som med stor sannolikhet härrörde från pedagogernas idéer om hur det skulle gå till. Williams (2001) menar att sådana här mönster eller rutiner för hur barn ska handla i omsorgssituationerna kan skapa en homogenitet som gör rutinerna svåra att bryta och därför kan begränsa barns spontana handlingar. Denna begränsning av barns handlingsutrymme överensstämde med den bild av tambursituationen jag fick men trots det visade barnen ändå genom sitt sätt att handla en tydlig vilja att ändå kunna interagera med andra barn. Bland annat hittade de strategier för att försöka bryta de tysta konventioner med rötterna i de vuxnas normer som rådde i tamburen. Ofta var det barnens plötsliga intresse för något i deras direkta närhet som fick dem att för en stund rikta uppmärksamheten mot något annat än påklädningen. När Anton exempelvis stannade upp mitt i sin påklädning inför utevistelsen⁸ var det för att kamraternas diskussion hade fångat hans intresse. Han var så uppslukad av att få delta i de andra barnens konversation att överdragsbyxorna förblev vid knähöjd tills en pedagog påminde honom om vilken den primära uppgiften var. Det här beskriver Dewey (1997, 2004) som att det som barn riktar sitt intresse mot upptar hela deras universum och är deras värld. Uppmärksamheten riktas mot det omedelbara eller nära förestående och framtiden ur ett längre perspektiv står inte på barnens dagordning. Att barn fullständigt fokuserar på det som intresserar dem visade också Clemens inför sin kommande tävling med pedagogen Lena⁹. Hela hans kropp utstrålade glädje när han berättade för sina kamrater om den förestående tävlingen och han var ivrig att bjuda in de andra att delta i den kommande begivenheten. Till skillnad från i Antons fall var det ingen pedagog som avbröt samtalet utan den närvarande pedagogen bekräftade bara sin och Clemens överenskommelse. Clemens kunde därför obehindrat övertyga Bengt om att till sist vara med i tävlingen. Jag ser här det som Qvarsell (2003) beskriver att aktiviteter som bygger på gemensamma handlingar ofta startar ofta runt aktiva barn som bjuder in andra till samspel runt det som fångat deras intresse.

Utänför tamburen var barns intentioner att vilja samspela med andra barn tydligare och då det inte fanns några tydliga vuxennormer att förhålla sig till behövde barnen inte heller bryta mot några konventioner på samma sätt för att kunna interagera med andra. Jag skulle därför vilja beskriva det som att barnen hade större frihet att kunna få inflytande över med vem de ville samspela vid just dessa tillfällen. För lika obehindrat som exempelvis Anna kunde få den bekräftelse hon sökte genom att ropa till sin kompis Ida¹⁰ kunde Bengt förverkliga sin intention att bjuda in Åke till de äldre pojknarnas lek¹¹ utan att vare sig behöva förhålla sig till några regler eller bryta några normer. Men att kunna vara med den man ville visade sig ändå inte alltid vara utan komplikationer. När Clemens och Cecilias intressen under en utevistelse inte gick att förena, hamnade Berit i en slags lojalitetskonflikt¹² då hon var tvungen att ta ställning för med vem hon vill leka trots att hon egentligen ville vara med båda kamraterna. När Berit till sist lämnade Cecilia och gick med Clemens tolkar jag det som att hon värderade samvaron med Clemens högre. Därför accepterade hon att han tog det slutgiltiga beslutet att lämna Cecilia även om det fick konsekvenser för relationen med henne.

⁸ Exempel 1

⁹ Exempel 22

¹⁰ Exempel 25

¹¹ Exempel 23

¹² Exempel 11

Jag skulle vilja beskriva det här som ett uttryck för den makt Johansson (2001) menar finns i relationerna och som ligger till grund för att barn kan finna sig i andras inflytande för att bevara kommunikationen med andra i sina världar.

Men barnen gestaltade också att de ville ha inflytande i samspelet med vuxna i förskolan. Framför allt initierades dessa intentioner till samspel när de ville ha hjälp med någonting. På grund av barnens större behov av hjälp och pedagogernas större tillgänglighet förekom därför denna interaktion mellan barn och vuxna oftare i tamburen än i leken. Andra tillfällen när barnen hittade strategier för att involvera pedagogerna var när de hade en intention om att bli bekräftade. När Clemens efter en konflikt¹³ kände sig förfördelad och ledsen speglade sinnesstämningen av sig i hans kropp. Johansson (2001) beskriver det som att kroppen ständigt är närvarande i allt barn gör och deras erfarenheter av att vara i världen uttrycks genom kroppen. När Clemens som jag tolkade det sökte pedagogens blick för att få bekräftan kunde pedagogen genom på det sätt hans kropp förmedlade hans sinnesstämning sätta sig in i hans tankar.

Lek och aktiviteter

Min upplevelse av barnens lek var att de genom sina handlingar nästan alltid lyckades med sina föresatser att få inflytande både i samspelet med andra barn och över lekens innehåll och struktur. Men leken var ändå inte kravlös. För precis som i tamburen fanns det regler också kring barnens lekar som de behövde förhålla sig till och att bryta dessa visade sig vara en effektiv strategi för barnen att skaffa sig inflytande över leken. Bengts avvikande från jageleken¹⁴ och Cecilias ihärdiga försök att få Berit att återgå till ursprungsleken¹⁵ ser jag som ett uttryck för missnöje hos de båda barnen över hur lekarna de deltog i utvecklades. Genom sina relationer till de andra barnen lyckades de ändå på olika sätt förändra leken genom sina sätt att handla vilket påverkade de andra barnen. För i livsvärlden delar barnen ett gemensamt levande nu och de deltar därför i varandras pågående liv. Genom en levande närvaro får barnen möjlighet att kunna sätta sig in i andras tankar genom att tolka de kroppsuttryck den andra förmedlar. Enligt Merleau-Ponty (1997) kan denna kommunikation mellan barnen beskrivas som att det råder en ömsesidighet mellan deras intentioner och gester. När Bengt genom sitt agerande kunde förmå Clemens att ändra jagereglerna, kan det med Schütz (1999) begrepp förklaras som att Bengts "för-att-motiv" att visa sitt missnöje genom att sätta sig ner, fick Clemens att reagera på att något var fel. Clemens "därför-att-motiv" blev därför att genom handling själv ta på sig jagarens roll för att få Bengt med i leken igen.

Men barns delade världar är precis som Johansson (2001) säger inte heller fria från makt utan kan istället beskrivas som ett resultat av relationerna. När Berit plötsligt ändrade reglerna i hennes och Cecilias lek tolkar jag det som att hon på så sätt kunde kontrollera lekinnehållet vilket gav henne större makt över leken än Cecilia. För som Löfdahl (2004) menar behöver barn för att kunna positionera sig i leken också behärska dess innehåll. Barns inflytande över vad leken ska innehålla kan därför också innebära möjligheter för dem att kunna skaffa sig en egen auktoritet. Cecilias försök att återgå till den för henne mer kända utgångsleken, tolkar jag därför som ett sätt att återta den kontroll hon tillfälligt hade förlorat.

Barnen i studien gestaltade också att de ville ha inflytande över vilken lekroll de ville ha. Det som var slående i just dessa situationer var hur barnen inför varje rollek demokratiskt förhandlade sig fram till hur leken skulle rollbesättas.

¹³ Exempel 24

¹⁴ Exempel 3

¹⁵ Exempel 4

De visade stor lyhörddhet för varandras perspektiv och eventuella problem klarades upp innan leken startade. Samma demokratiska förhållningssätt och acceptans gentemot varandras olika ståndpunkter och intressen rådde också under lekens gång. När Cecilia som storasyster i leken¹⁶ delade ut jackor till sina småbröder avböjde både Anton och Bengt av olika skäl erbjudandet. Även om det ursprungligen var Cecilias intention accepterades ändå de båda andra barnens intentioner som därför kunde integreras i leken. Jag ser här likheter med det Löfdahl (2004) beskriver att barn under sitt gemensamma meningsskapande i leken tillsammans skapar förståelse för vardagens normer, regler och sociala strukturer. Bengt och Anton fick inom lekens ramar visa prov på att både kunde hantera den makt Cecilia hade i sin roll som styrande storasyster samtidigt som de själva skaffade sig en auktoritet genom att inte acceptera hennes erbjudande.

Ur mitt perspektiv visade sig det att barnen besatt en demokratisk kompetens inom lekens sfär. De hittade strategier för att tillsammans komma överens om lekroller och hur leken kunde drivas framåt, de kunde kompromissa och komma fram till gemensamma lösningar. Jag ser detta både som en konsekvens av att det både ligger i barnens främsta intresse att i lekens form kunna skapa mening i sin tillvaro och att barnen faktiskt hade möjligheter att själva ha inflytande över leksituationen som helhet. Denna frihet att själva kunna välja kamrater och att kunna få leka utan att vuxna avbryter, sätter gränser eller på andra sätt begränsar leken är också något tidigare undersökningar visar värderas högt av barn (BO, 2007; Vickerius & Sandberg, 2006; Tullgren, 2004). Kanske ligger det därför något i det Qvarsell (2005) menar när hon säger att barn samarbetar mer i demokratisk anda när vuxna håller sig utanför och därför inte kan instruera eller övervaka dem?

Om barnen hade stora möjligheter till inflytande över sina lekar visade det sig vara precis tvärtom när det gällde att kunna påverka de situationer som pedagogerna hade planerat. Anton planerade att bygga en koja under skogsutflykten¹⁷ och berättade ivrigt om sina planer för pedagogen som skulle följa med. Till en början uppmuntrade hon hans idé och förvåningen och besvikelsen blev därför extra stor när det till sist gick upp för honom att hans intention med att gå till skogen inte alls överensstämde med pedagogens syfte för vistelsen - att lyssna på fåglar. Emilsson och Folkesson (2006) menar att lärarplanerade situationer kan begränsa barns delaktighet. Om sådana aktiviteter däremot saknar stark kontroll ökar barns möjligheter till egna val och eget initiativtagande. Om läraren är lyhörd, observant och inkännande behövs ingen yttre kontroll menar de. Jag skulle mer vilja beskriva det som att möjligheterna till inflytande och delaktighet i lärarplanerade situationer snarare begränsas om det saknas en överensstämmelse mellan pedagogens och barnens intentioner. För som jag ser det kan inte mål och ramar i sig begränsa barns inflytande förutsatt att de är relevanta för dem. Snarare bidrar mål och ramar till att man faktiskt kan uppnå sina föresatser. Naturligtvis förutsätter detta också en lyhörddhet hos pedagogen men framför allt en öppenhet och flexibilitet för de intentioner barn visar.

Autonomin

Mycket av det som barnen gestaltade att de ville ha inflytande över utgick från det som hade med deras autonomi att göra. De ville kunna värna om sin integritet, hävda sina rättigheter liksom att kunna bestämma över det som på något sätt hade anknytning till den egna kroppen.

Barnens intentioner att få sina behov av hjälp tillgodosedda vid påklädningen uttrycktes av barnen på många olika sätt men fick alltid det resultat de ville ha.

¹⁶ Exempel 14

¹⁷ Exempel 16

Oavsett om barnen uttryckligen bad om hjälp, visade med gester eller genom att söka ögonkontakt var hjälpen aldrig långt borta. Jag kan därför förstå det Johansson (2003b) beskriver att många pedagoger ser omsorgssituationer som viktiga emotionella möten med barnen för det som var märkbart var hur pedagogerna prioriterade kontakten med barnen under de här situationerna.

En intressant iakttagelse jag gjorde var hur ett av barnen fick hjälp betydligt snabbare än andra barn. När Bengts¹⁸ tröja krånglade och han själv försökte rätta till felet, var det omedelbart två pedagoger som visade på stort engagemang i att försöka åtgärda hans problem trots att han varken bett om eller på annat sätt visat att han ville ha hjälp. Liknande scen utspelades när han försökte dra strumporna över byxbenen¹⁹ och en av pedagogerna lämnade ett yngre barn för att snabbt komma till undsättning. Jag kan här se det som Johansson & Pramling Samuelsson (2001) beskriver att det utifrån ett livsvärldsperspektiv finns en etisk aspekt på omsorgssituationer. När pedagoger får tillträde till barns livsvärld möter de också hela barnet och dess erfarenheter. Utifrån Schütz' (1999) teori om den vardagliga livsvärlden kan man beskriva det som att Bengt och pedagogerna delar en gemenskap i både tid och rum. De kroppsuttryck Bengt visade kan ses som uttryck för hans tankar och genom en levande närvaro kunde pedagogerna därför sätta sig in i dessa. Det behov Bengt gav uttryck för när tröjan kändes obekvämlig eller strumporna krånglade berörde alltså pedagogerna som med sin omsorg därför ville hjälpa honom. Samtidigt håller jag med Qvarsell (2003) när hon uttrycker att det kan finnas en risk att pedagoger istället hindrar barn från att uttrycka sin uppfattning när man handlar utifrån vad man tror sig veta att barn behöver. För trots att Bengt vare sig uttryckte att han ville klara sig själv eller ville ha hjälp, är min tolkning att han med hela sitt kroppspråk redan från början var tveksam till pedagogernas hjälpinsatser. Ändå fick han inte en enda gång frågan om han faktiskt ville ha någon hjälp utan detta förutsattes av de vuxna. Som situationen utvecklades lyckades ändå Bengt till sist driva sin intention att själv bestämma vilken tröja han ville ha på sig vilket kan ses som ett resultat av att hans reaktion till sist uppfattades av pedagogerna. Men man kan fråga sig varför just Bengt fick ovanligt mycket support av vuxna? Vad var det som fick pedagogerna att utan dröjsmål rikta all sin uppmärksamhet mot just honom? Då jag i min begränsade studie bara fångat en tunn skärva av förskolans livsvärld saknar jag sådan nödvändig information om både Bengt, pedagogerna och deras relation för att kunna ge en rättvis tolkning av vad orsakerna är. Däremot kan jag relatera till mina egna erfarenheter som förskollärare och fundera på om det faktiskt inte är så att vissa barn generellt av olika anledningar faktiskt får mer opåkallad uppmärksamhet från vuxna i just omvårdnadssituationerna. Beroende på hur de vuxna agerar kan detta antingen begränsa eller öka deras möjligheter till inflytande över det som har med kroppen eller autonomin att göra. Inte minst visar modern genusforskning²⁰ att det finns skillnader i hur flickor och pojkar bemöts av vuxna i förskolan och bland annat visar dessa undersökningar att pedagoger värderar pojkarnas behov högre än flickornas. Utan att här närmare lägga någon genusaspekt i på studien, ser jag det ändå som att det kan vara fullt möjligt att det faktum att Bengt är pojke gjorde att pedagogerna i studien bedömde att han hade ett större hjälpbehov. Men oavsett vilka de bakomliggande faktorerna är att barn bemöts olika kommer, som också Lindahl (2005) säger, de attityder barn möts av i förskolan att bilda grund för deras erfarenheter om värden och normer.

¹⁸ Exempel 7

¹⁹ Exempel 19

²⁰ SOU 2004:115. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/03/47/60/194bfa79.pdf>

Ett ojämlikt förhållningssätt redan i förskolan där barn i sina relationer med vuxna har olika möjligheter till inflytande under omvårdnadssituationerna, men också under andra aktiviteter, får som jag ser det inte bara konsekvenser för hur enskilda barn kommer att utveckla exempelvis självständighet. Det kommer också att påverka hur de, även som vuxna, kommer att kunna realisera de fundamentala demokratiska värden vårt samhälle bygger på i sina relationer med andra.

Tid

Det som blev synligt i studien var vilken stor vikt barnen lade vid att kunna fullfölja de intentioner de hade kring ett påbörjat projekt. När andra barn under Cecilias väg till förrådet²¹ försökte få hennes uppmärksamhet var hon så fokuserad på sin uppgift att hon enligt egen utsago varken hörde eller hann prata. Samma fokusering på att kunna fullfölja det som påbörjats hade barnen som fick avbryta leken för den planerade skogsutflykten²² och som därför protesterade mot pedagogens tidsbegränsning. Utifrån Schütz (1999) tankar bygger barnens handlingar på en redan föreställd idé och de har både kunskap om målet och de medel som behövs för att nå det. Så länge barnen är i sina handlingar har de ingen mening och kan snarare beskrivas som en manifestation av deras spontana liv. Först när de kan uppfatta dem som förflutna händelser blir dessa meningsfulla för barnen. Men vad händer då med barns möjligheter att skapa mening då handlingarna avbryts och deras tänkta projekt inte kan slutföras?

Dagsstrukturen på Tallkotten följde enligt Vallberg Roth (2002) ett för svenska förskolor numera traditionellt mönster där lek, rutiner och vuxeninitierade aktiviteter varvades. Samtidigt påverkades verksamheten både där, liksom på de flesta andra förskolor, av strukturella tidsfaktorer som exempelvis måltider, personalens arbetstider, raster och planeringar och barnens olika närvarotider. Barns aktiviteter i förskolan fylls ofta av ständiga avbrott då de ska slussas vidare till andra aktiviteter. Sådan struktur på verksamheten som beror på tid- eller kanske snarare brist på tid – kan som jag ser det, begränsa barns möjligheter till inflytande men dessvärre också kanske deras möjligheter till meningsskapande.

Slutsatser

Med bakgrund av det som framkom i studien är det tydligt att barnens intentioner att vilja kunna påverka sin situation nästan uteslutande utgick från ett nutidsperspektiv, utifrån deras intressen, känslöstämningar och basala behov. De ville leka och lära sig utifrån det som ofta för stunden intresserade dem och de ville kunna samspela med andra människor i den gemensamma livsvärlden med vilka de hade en relation. De ville få den omsorg de behövde liksom att kunna bli bekräftade av andra. Likaså ville de ha inflytande över sin integritet och frihet att kunna bestämma över sig själva liksom att kunna disponera sin tid så de hann fullfölja sina avsikter. Barnens egna perspektiv på vad de ville ha inflytande över handlade således inte i första hand om att få vara med och bestämma, ta beslut eller på annat sätt hävda sina demokratiska rättigheter. Inte heller hade barnen siktet inställt på framtiden vilket är samhällets intention med förskolans uppdrag att fostra demokratiska medborgare.

Förskolans verksamhet ska som den beskrivs i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) utformas utifrån de behov och intressen barnen själva på olika sätt ger uttryck för.

²¹ Exempel 9

²² Exempel 10

Barn skapar mening genom sina handlingar och deras erfarenheter av att vara i världen uttrycks i ord, handlingar, gester och kroppsuttryck och dessa kan därför ses som yttringar av deras tankar. När man därför diskuterar barns inflytande i förskolan i syfte att fostra demokratiska medborgare behöver därför uppdraget snarare utgå från det barn gestaltar att de vill kunna påverka för att skapa mening än från politisk ideologi. Men barns intentioner, tankar och handlingar måste också bemötas demokratiskt ur en etisk aspekt. I Lpfö 98:s värdegrund beskrivs bland annat människans egenvärde och individens frihet och integritet som grundläggande värden i vårt samhällssystem.

I den intersubjektiva värld som förskolan utifrån ett livsvärldsperspektiv kan beskrivas som lever barn och vuxna tillsammans, de är förbundna genom den påverkan de har på varandra och de delar ett gemensamt levande nu. När det råder en ömsesidighet i vuxnas och barns intentioner och gester uppstår kommunikation och genom en levande närvaro deltar de på så sätt i varandras pågående liv. Barn tillägnar sig därför förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle genom det förhållningssätt dessa etiska värden och normer förmedlas av vuxna.

Som jag ser det handlar demokratisk fostran om att utvidga innebörden av begreppen demokrati och inflytande så att de förutom på grupp- och verksamhetsnivå också kan realiseras i de enskilda relationerna mellan barn och vuxna. Inflytande enbart i bemärkelse att som grupp få välja eller rösta kan nämligen aldrig tillfullo generera i att barn får förståelse för demokrati om det inte bottnar i grundläggande demokratiska värderingar som exempelvis respekt för den enskilda individen. Varför inte lyfta fram Giddens (2001) begrepp ”känslornas demokrati” i ljuset och istället för att ställa barn inför skenbara val och på andra sätt styra deras inflytande åt det håll vi i vår egenskap av vuxna har mandat att göra, prioritera värdeord som ömsesidig respekt, kommunikation och tolerans i förskolans demokratiarbete?

*Jag säger ingenting om evighet
Men livet strömmar i en kontinuitet,
Från förgånget in i framtiden
Så jag frågar dig min vän
Var kommer barnen in?²³*

²³ Munthe de Wolfe, L.& Hansson, D. (1990). *Var kommer barnen in*. Hansson de Wolfe United 1979-1986. Odeon.

REFERENSER

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barnombudsmannen. (2007). *Klara, färdiga, gå! Om de yngsta medborgarna och deras rättigheter*. Stockholm: Fritzes.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter. Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1999). Introduktion. Livets spontanitet och tolkning. A.Schütz. *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, M., & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla. Att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber.
- Bäck-Wiklund, M.(2003). Fenomenologi: Livsvärld och vardagskunskap. P. Månsson (Red.). *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, G. (2004). *Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs*. Pedagogisk Forskning i Sverige, årg 9 nr 2, s 81–98.
- Dahlgren, L., & Hultqvist. K. (1995). *Seendet och seendets villkor*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. (urval, inledning och kommentarer av S. Hartman, U.P. Lundgren & R M Hartman). Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J (1997). *Demokrati och utbildning*. (N. Sjödén, övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1985).
- Emilsson, A. (2003). Sätta barnet i centrum. E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Förskolan – barns första skola!* (s 55-81). Lund: Studentlitteratur.
- Emilsson, A., & Folkesson, A-M. (2006). *Children´s participation and teacher control*. Early Child Development and Care. Vol.176, Nos 3 & 4, pp 219-238. Routledge.
- Englund, B. (1999). *Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande*. Pedagogisk forskning i Sverige, årg. 4, nr.4 s. 327–348.
- Eriksson, B E., & Månson, P. (1991). *Den goda tanken. Om etik och moral i forskning med människor*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Giddens, A. (2001). *Sociologi*. (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1989, 1993, 1997, 2001).
- Gilje, N., & Grimen, H. (2003). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. (S. Andersson, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Hammar, K. G. (1999). "Guds frid, som är mera värd än allt vi tänker". Skolverket. (Dnr. 1999:1345) *Ständigt. Alltid! Skolans värdegrund. Kommentarer till läroplanen*. Stockholm: Liber.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). *Om användning av videoinspelning i fältarbete*. Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 8 nr 1–2, s 24–41.
- Henriksson, B. & Månsson, S-A. (1996). Deltagande observation. P-G Svensson & B. Starrin (Red.). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jans, M. (2004). *Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation*. Childhood, Vol 11 (1), s. 27-34. London : Sage publications.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Stockholm:Liber.
- Johansson, E. (2003a). *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 8 nr 1–2, s 42-47.
- Johansson, E. (2003b). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Forskning i fokus, nr 6. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. (2005). Etik med små barns ögon. J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan- barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Key, E. (2000). *Barnets århundrade* (5:e upplagan). Borgholm: Bildningsförlaget.
- Lindahl, M. (2005). *Children´s right to democratic upbringings*. International Journal of Early Childhood. Vol. 37, No.3, s. 33-47. Göteborg: Göteborg University, Department of education.
- Lindgren, J. (2003). *Värdegrund i skola och forskning 2001*. Värdegrund i teori och praktik. Nr 2003:306054. Värdegrundscentrum, Umeå Universitet.
- Lundquist, L. (1998). *Demokratins väktare*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2000). *Barns meningsskapande i leken*. Paper. Karlstad Universitet.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.

- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. (W. Fovet, övers.) Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1945).
- Näsman, E. (1995). Vuxnas intresse av att se med barns ögon. L.Dahlgren & K. Hultqvist (Red.) *Seendet och seendets villkor* (s. 279-304). Stockholm: HLS Förlag.
- Patel, R., & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). *Delaktighet som värdering och pedagogik*. Pedagogisk forskning i Sverige. Årg. 8, nr 1-2, s 70-84.
- Qvarsell, B. (2003). *Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning?* Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 8 nr 1-2, s101-113.
- Qvarsell, B. (2005). *Early childhood culture and education for children's rights*. International Journal of Early Childhood. Vol. 37, No.3, p. 99-108. Göteborg: Göteborg University, Department of education.
- Roche, J. (1999). *Children: Rights, participation and citizenship*. Childhood, Vol. 6 (4), p.475-493. London: Sage publications.
- Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. (S. Andersson & J. Retzlaff, övers.) Göteborg: Daidalos.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality*. Contemporary Issues in Early Childhood, Volume 2, Number 2, p. 169-194.
- Silander, D. (2005). *Democracy From the Outside-In? The Conceptualization and Significance of Democracy Promotion*. Acta Wexionensia No 73/2005.
- Skolverket. (1998). *Jord för växande*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D. (1997). *Barndompsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa förlag.
- Sommer, D. (2003). *Børnesyn i utviklingspsykologien. Er et børneperspektiv muligt?* Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 8 nr 1-2, s 85-100.
- Språkdata.(1986). *Svenskan i Focus*. Swedenborg, L (red). Stockholm: Esselte Studium.
- Thylefors, I. (2004). *En studie av inflytande, delaktighet och egenkontroll. En studie bland statligt anställda*. Stockholm: Utvecklingsrådet.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö studies in educational sciences. No.10. Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- UD. (2003). *Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm : UD-PIK-INFO.

- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för förskolan – Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2003). *Var-dags-inflytande - i förskola, skola och vuxenutbildning*. Ds 2003:46. Stockholm: Fritzes.
- Vahlersvik, M. (2005). *Demokrati i förskolan? En studie om pedagogers syn på barns inflytande*. (Uppsats inom Fördjupningskurs 1 i pedagogik). Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, Box 1010, 431 26 Mölndal.
- Vallberg Roth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vickerius, M., & Sandberg, (2006). *The significance of play and the environment around play*. Early Child Development and Care. Vol. 176, No. 2, February 2006, pp. 207–217.
- Welén, T. (2003). *Kunskap kräver lek*. Forskning i fokus. Nr 17. Stockholm: Liber.
- Wennerholm Juslin, P., & Bremberg.S. (2004). *När barn och ungdomar får bestämma mer påverkas hälsan. En systematisk forskningsöversikt*. Statens folkhälsoinstitut R 2004:30.
- Williams, P. (2001). *Preschool routines, peer learning and participation*. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 45, No. 4, pp 317-339.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.
- Ödman, P-J. (1994). *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts.

Hej!

Jag heter Maude Vahlersvik och jag går tredje året på *Magisterprogram i pedagogik med inriktning mot förskola och fritidsverksamhet* på Göteborgs Universitet. Som avslutning på min utbildning ska jag under våren skriva en D-uppsats utifrån en mindre studie om barns inflytande i den dagliga förskoleverksamheten. Denna studie kommer att förläggas till denna förskola där jag vid ett antal tillfällen under våren med start under vecka 14 kommer att göra observationer i barngrupp. Dessa kommer framför allt att dokumenteras genom videofilmning eller skriftliga observationer av barns lek och tambursituationer. Inga personuppgifter av enskilda barn kommer inhämtas då dessa saknar betydelse för studiens syfte. Inhämtat filmmaterial kommer endast att användas av mig personligen för analys för att efter avslutad studie sedan förstöras. Alla uppgifter kommer att behandlas helt konfidentiellt. I den slutliga rapporten kommer uppgifter om kommun och förskola att avidentifieras och inte heller kommer sådana personuppgifter som eventuellt kommer till min kännedom att röjas.

Som vårdnadshavare har Du rätt att bestämma över Ditt barns medverkan i denna studie. Du lämnar Ditt samtycke genom att fylla i nedanstående talong som Du sedan lämnar till personalen senast den 4 april 2006. Har Du några frågor är Du välkommen att ringa mig på tfn XXXX-XXXXXX.

Tack på förhand!

Maude Vahlersvik



Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien om barns inflytande i förskolan.

Barnets namn

Datum

Vårdnadshavarens namnteckning