

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 279

Rauni Karlsson

Demokratiska värden i förskolebarns  
vardag

GÖTEBORGS UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Rauni Karlsson, 2009*  
ISBN 978-91-7346-656-1

ISSN 0436-1121

Foto: Kalle Eklund

Avhandlingen finns även i fulltext på  
<http://hdl.handle.net/2077/20057>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS  
Box 222  
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Intellecta Infolog AB

# Abstract

Title: Democratic Values in the Everyday Life of the Preschool Child  
Language: Swedish with a summary in English  
Keywords: Preschool, democratic values, children's agency, taking responsibility, demonstrating care, showing respect, expression of gender differences.  
ISBN: 978-91-7346-656-1

The theme of this thesis is democratic values in pre-school and how these are revealed in the children's relations in that setting. It describes *what the children take responsibility for and how they do it; how they demonstrate care in the sense of consideration, and what they show respect for and how they show it*. The study was carried out within the framework of *the state pre-school* as portrayed in two pre-school departments in a municipality in western Sweden.

The daily activity was followed in two pre-school groups comprising children aged 3-6 years, among which field studies were carried out over a total of 36 weeks. Observations focusing on the children's behaviour and their communication both with each other and the teachers, made with the help of an open research protocol, audio-recordings and diary notes, resulted in descriptive field records, which were analysed in four stages. The understanding of domain theory was used as a conceptual tool for comprehending and explaining how values, value judgement and consensus may be distinguished and sorted. The analytical procedure has been influenced both by a perspective of positioning and power relations and interpretation based on value theory.

The analysis has resulted in three thematic values, among which *Responsibility* is shown in the way the children behave in words and actions, meaning that the children do not speak about taking responsibility but, a fact that is central to this study, initiate responsibility. They show in different ways that they take responsibility for everyday matters both on their own behalf and on behalf of others. *Care* refers to the perception of others' needs in an empathic way, and that the children demonstrate by their actions an empathic understanding of someone else. This means that care is a value that the children use in order to support each other within their cultural community as separate from adults' perspective. In this way, their caring acts sometimes appear to be in opposition to the perspective that the teachers' positions express. *Respect* is shown to be a value that means that the children, when encountering another, abstain from what they are doing or change their current position for that other person's benefit. In certain situations, the children abstain from their self-chosen position in favour of a social convention or an opinion that is asserted, which means that respect is embedded in a complex way. *Gender differences* have been identified as an all-pervading theme in the empirical material. An important part of the children's experiences takes place in the group divisions between girls and boys, which is why these affect the affinity that they develop. In the everyday structure, girls and boys participate as social actors with expectations and norms formed with the support of the gender differences that are made. Both girls and boys stress the importance of their fellowship, while at the same time a pattern can be discerned that ascribes girls and boys different degrees of agency.



# Innehåll

Förord .....	11
Kapitel 1	
Introduktion.....	13
Vem bestämmer synsättet på barn och på kunskap? .....	14
Förskolan som värdegrund .....	16
Demokrati såsom i förskolan? .....	19
Syfte .....	21
Avhandlingens disposition .....	24
Kapitel 2	
Perspektiv på barn, förskolan som tradition och institution.....	27
Tradition och föreställningar om pedagogik och arbetsdelning.....	29
Förskolebarnet som en konstruktion.....	32
Om förskolan som institution och barn som sociala aktörer .....	33
Om barnperspektiv och barns perspektiv som ett institutionellt fält .....	34
Kapitel 3	
Om forskning i förskolans institutionella praktik .....	37
Om könsskillnad och jämlikhet i förskolan.....	38
Kön och genus som maskuliniteter och femininiteter i förskolan .....	38
Om förskolebarns gemenskap och meningsskapande.....	41
Förskolebarn och etik.....	43
Lekens sociala och kulturella dimensioner.....	45
Kapitel 4	
Teoretiska utgångspunkter.....	49
Om makt i mellanmänskliga möten.....	49
Relationella maktverktyg.....	50
Om könsskillnad – perspektiv på jämlikhet.....	51
Teorier för att förstå barns lek .....	53
Sammanfattning .....	56
Kapitel 5	
Världens betydelse för mänsklig samvaro .....	57
Moralisk domän – konventionell domän – personlig domän .....	59
Värdegemenskaper .....	61
Sammanfattning .....	62
Kapitel 6	
Metodologiskt angreppssätt och metod .....	63
Ansats, ontologiskt och epistemologiskt perspektiv .....	63
Frågor om studiens kvalitet – verifieringsaspekter.....	65
Förförståelse och perspektivmedvetenhet .....	66
Giltig vetenskap – kunskapsstillskott och heuristiskt värde.....	68
Den empiriska studiens genomförande.....	71
Val av förskolor.....	72
Dataproduktion.....	77
Analys .....	82
Steg ett .....	82
Steg två .....	83
Steg tre.....	85

Steg fyra .....	88
Etiska överväganden .....	88
Kapitel 7	
Introduktion till resultatkapitel .....	91
Att ta ansvar .....	92
Att visa omsorg .....	92
Att visa respekt .....	93
Könsåtskillnadens gestaltning .....	94
Kapitel 8	
Att ta ansvar – för regler, lekinnehåll, egna handlingar och allas delaktighet .....	95
Att följa institutionella regler .....	95
Städlockan ringer .....	96
Alla ska gå ut .....	97
I samlingen .....	99
Städa undan .....	100
Lekens innehåll .....	103
Vi vill inte ha någon Kalle Anka här! .....	103
Barnen dansar och sjunger engagerat till musiken .....	105
Egna handlingar .....	108
Ja, men jag får ju det! .....	108
Nej, den här ska vara på! .....	110
Allas delaktighet .....	112
Jag blev också det .....	112
Oswald säger förlåt .....	113
Föränderliga situationer .....	114
Kapitel 9	
Att visa omsorg – om andras välbefinnande, allas tillhörighet till gruppen och andras delaktighet i lek .....	117
Andras välbefinnande .....	117
Egon gråter .....	118
Joel håller kvar blicken på Alexis .....	118
Inte göra någon annan illa .....	120
Jag kan hjälpa Lovisa .....	121
Allas tillhörighet till gruppen .....	123
Att lära känna sin gruppmedlem .....	124
Vilja hjälpa till .....	125
Nej, hon menar duka av! .....	126
Vilja skapa samhörighet .....	127
Andras delaktighet i lek .....	129
Sabinah, säg till att man inte får säga så! .....	129
Nu leker vi något annat! .....	130
Kapitel 10	
Att visa respekt - för gällande regler, lärarens position och andras intressen .....	135
För de regler som gäller .....	135
Hålltider .....	135
Turordningssystemet .....	136
Uppgifter .....	137
Lärarens position .....	139
Fördelning av ordet .....	139
Olika talutrymme .....	140

Andras intressen .....	142
Intressen skapar samhörighet.....	142
Olika sätt att leka på .....	144
Lekens skiftande karaktär intresserar.....	145
Kapitel 11	
Könsåtskillnadens gestaltning av demokratiska värden .....	149
Om att ta ansvar, visa omsorg och respekt som flicka och som pojke .....	149
Erfaranden av samhörighet .....	149
Ansvar, omsorg, respekt och könsöverbryggande lek .....	159
Och se'n så .....	159
Här kommer jag .....	161
Jag gör inte mat till dom .....	163
Dumma hon.....	164
Ja, när ni är hungriga.....	165
Kapitel 12	
Demokratiska värdens gestaltning – avslutande diskussion .....	169
Ansvar, omsorg och respekt – essens i barnens agens .....	169
Handlingar av ansvar.....	169
Handlingar av omsorg.....	171
Handlingar av respekt.....	172
Handlingar av ansvar, omsorg, respekt och könsåtskillnadens etiska gestaltning.....	172
Om att förstå värden gestaltade av barn .....	174
Könsåtskillnadens etiska gestaltning av demokratiska värden.....	175
Strukturer och ansvar .....	178
Om att utveckla demokratiska värden – ett didaktiskt perspektiv .....	180
Ansvar och frihet .....	182
Respekt och personliga val.....	184
Omsorgsaspekter på skilda sätt.....	185
Avslutande reflektioner och om fortsatt forskning.....	186
Avhandlingens kunskapstillskott .....	188
Förslag till fortsatt forskning.....	189
Summary.....	191
Referenser .....	201
Bilaga 1 - 2	





# Förord

En fråga som har följt med mig länge är: Vad kan vi lära av barn? Egna erfarenheter som barn av vuxnas olika förhållningssätt hade betydelse i mitt val av yrke och till att jag anser att vuxna har en skyldighet att lyssna, se och förstå vad barn har att bidra med. Med mitt avhandlingsarbete har jag gjort ett försök att göra detta och jag vill rikta ett stort tack främst till barnen som tillät att jag följde dem med block och penna, men även till er lärare och föräldrar för att jag fick ta del av barnens vardag i förskolan.

Att ensam skriva en avhandling fungerar inte. Därför vill jag tacka för stöd och uppmuntran som betytt oerhört mycket för mig. Först vill jag tacka Högskolan i Borås för förtroendet att bedriva forskarstudier, särskilt institutionen för pedagogik med ett speciellt tack till dig Anneli Schwartz och till Jörgen Tholin för er tilltro till mitt projekt. Stort Tack vill jag också rikta till alla kollegor i Borås.

Den här resan startade i Göteborg på IPD och jag vill särskilt tacka er som var med från början för ert stöd; Ingrid Pramling Samuelsson, Inga Wernersson, Maj Asplund Carlsson och Eva Johansson. Tack Birgitta Davidsson, du tog tag i det här avhandlingsprojektet snabbt och fick börja rota runt i alla möjliga texter och försöka förstå vad det nu var som skulle bli sagt. Du har oftast funnits i rummet intill och fungerat både som mentor och handledare och jag tackar dig för allt stöd och för all den tid du har lagt ned på att få ordning på texter och annat möjligt och omöjligt. Tack Ingrid Pramling Samuelsson, för den tillit som du som huvudhandledare har visat det här avhandlingsprojektet. Tack vare dig Ingrid så får inte det egna tvivlet riktigt fästa. Tack Dennis Beach för alla kritiska och konstruktiva råd som du som en av mina handledare har gett mig. Tack Pia Williams, du har funnits med på vägen och kom in i ett tidigt skede för att diskutera min avhandlingsplan. Tack också Joanna Giota för din noggranna och konstruktiva granskning vid mitt slutseminarium. Jag vill också rikta ett tack till Åsa Mäkitalo för ett givande och lärorikt slutseminarium.

Tack Marianne Andersson för ditt engagemang och för ditt stöd och hjälp med alla praktiska och ”opraktiska” frågor. För hjälp med layout vill jag tacka Lisbetth Söderberg, tack också Grethe Lager för din omtanke då det trasslade till sig i sista stund. Tack Gillian Thylander för den engelska översättningen och för ditt visade intresse. Ett särskilt Tack vill jag rikta till Lärarförbundet för skrivro i Åre.

Agneta Simeonsdotter Svensson, Elin Ødegaard Eriksen, Mirella Forsberg Ahlcróna, Torgeir Alvestad, Anette Hellman tack för utbyte av diskussioner och gemenskap. Tack också till doktorandgruppen i korridoren i Borås som har funnits med som stöd i det vardagliga arbetet, Ylva Odenbring, Anita Eriksson, Marianne Strömberg och Ann-Sofie Holm, Marianne Dovemark, Nina Korvela. När jag ser tillbaks på den här tiden så finns det så många doktorandkollegor att tacka för stöd, uppmuntran och intressanta seminarietillfällen. Tack till er alla både på Högskolan i Borås och på IPD, enheten för barn och ungdomsvetenskap i Göteborg.

Slutligen tackar jag min familj mina barn och dig Kalle, vi har alla fått öva på att ta ansvar, visa omsorg och respekt på mångahanda olika sätt under tiden för det här avhandlingsarbetets färdigställande.

Denna bok tillägnar jag mina barn

Amalia-Aurora, Aaron och Emmelie.

Borås i maj 2009

Rauni Karlsson

## KAPITEL 1

# INTRODUKTION

Den här avhandlingen behandlar demokratiska värden i förskolan och hur värden visar sig i barnens relationer i förskolan, mer bestämt några specifika demokratiska värden och barnens gestaltning av dessa. Den beskriver *vad barnen tar ansvar för och hur; vad de visar omsorg om och hur; samt vad de visar respekt för och hur*. Genom deltagande observation har jag följt barnen i deras aktiva samspel med varandra och i interaktion med lärare. Det som sker i vardagslag har observerats, dokumenterats och analyserats, och intentionen har varit att förstå och beskriva värden i den komplexitet som barnen hanterar dem.

Demokratibegreppet används på vitt skilda sätt och i vitt skilda sammanhang, ofta retoriskt för att försvara diverse handlingar och skilda skeenden då allt möjligt kan göras i demokratins namn. Exempelvis kan krig rättfärdigas genom detta. Man kan då ställa sig frågan om inte demokrati är ett så korruperat begrepp att det egentligen blir obrukbart varför man också kan ställa sig frågan om vad demokratiska värden innebär i ett sådant arbete som mitt. Barn kan ju juridiskt sett inte anses vara ansvariga för sina handlingar, så varför skulle deras gestaltningar av demokratiska värden vara intressanta? Utgångspunkten är att allt barnen gör i sina vardagliga handlingar och aktiviteter i förskolan, deras interaktion, samspel och kommunikation, har verkan i sociala mönster som skapas och återskapas (Prout, 2005). Det betyder också att demokrati, demokratiska värden och värderingar finns i barnens vardag och inverkar på deras lärande och utveckling i förskolan, samt att värdegrund *görs* i vardagen – på gott och ont. Att *göra* värdegrund i vardagslivet innebär att det finns både positiva och negativa aspekter att lyfta fram när man analytiskt studerar vardagliga situationer och händelser i förskolan. Om det som visar sig anses vara bra eller mindre bra för barns lärande och utveckling beror på med vilket synsätt man har valt att se på barn och kunskap.

Idag kommer auktoritära synsätt och metoder upp till ytan för att stävja barns beteende ifall det anses vara hindrande för deras lärande och utveckling, eller för att det skulle kunna inkräkta och vara besvärande i sociala sammanhang. En viss ambivalens har uppstått kring barnsyn och kunskapssyn när det gäller förskolans verksamhet och hur den diskuteras och värderas. I Skolverkets nationella utvär-

dering (2008) lyfts den svenska förskolan fram som en internationellt erkänd pedagogisk modell under beteckningen *educare*-modellen, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet värd att bevara och utveckla. Samtidigt finns nationella strömningar inom det förskolepedagogiska fältet som går i linje med skolans ämnes- och prestationsinriktade krav på vad och hur barn skall lära sig. Idag aktualiseras även i den allmänna debatten skilda synsätt på barn och kunskap. Medier basunerar ut hur barn inte bör bete sig, förskolor agerar för att ta tag i ”problemen” med krafttag, och regeringen beslutar om utredningar som i sin tur ger förslag på hur kunskap på bästa sätt skall utvecklas.

## Vem bestämmer synsättet på barn och på kunskap?

I den aktuella samhällsdebatten lyfts en ny syn på barn, unga och deras lärande fram, och tillsammans skapar institutioner olika uppfattningar om vad som anses vara rätt och fel, gott och ont. Diskursiva praktiker formas när gemensamma förståelser framkommer i sak och handling skriver Foucault (2002a, s. 58-67). Institutionellt stöd hämtas både inom och mellan praktiker, och på så vis skapas en samstämmig förståelse om gemensamma intressen, som exempelvis hur barn skall utbildas, fostras och/eller uppfostras. Genom det stöd som institutioner<sup>1</sup> ger varandra utformas i samtiden enighet i sak, och på så vis stödjer olika institutioner varandra i att skapa det normala synsättet på barn, deras lärande och utveckling. Detta betyder att institutioner interagerar i samhället och medverkar till att skapa nya bilder av vad som anses vara det ”normala barnet” och vad som anses vara en normal syn på kunskap (Hultqvist, 1990). Med den samhällssyn på barn och kunskap som aktualiseras idag riktas också intresset mot att utveckla olika slags kontrollsystem inom den pedagogiska verksamheten. Kvalitet styrs av allt tätare kunskapskontroller istället för av intentioner om hur man på bästa sätt skall bemöta och stödja inre motivation och viljan och lusten att lära.

Regeringen beslutar om kontroll- och bedömningssystem av barn och ungas kunskapsnivåer, och nya regeringsbeslut föreslår omformuleringar i läroplanen för förskolan för att betona vikten av förskolebarns språkliga och matematiska utveckling, samt att i läroplanen för förskolan ange tydliga riktlinjer för uppfölj-

---

<sup>1</sup> Redogörelse för studiens centrala begrepp finns på s. 22-24 i avhandlingen.

ning och utvärdering av den pedagogiska verksamheten (Utbildningsdepartementet, 2008a). I samma skrivelse lyfts även den förskolepedagogiska traditionen fram som väsentlig att bibehålla, med betoning på pedagogik med närhet till barns perspektiv och ett lustfyllt lärande. Det innebär att förskolepedagogik med omsorg, fostran och lärande som en helhet poängteras vara en väsentlig grund för barns fortsatta utveckling och lärande i skolan. Vidare tas det upp att det är väsentligt hur en bedömning av måluppfyllelse sker inom det förskolepedagogiska fältet. Kvaliteten skall bedömas i relationen mellan måluppfyllelse och verksamhetens lokalt bestämda ramar, eller mellan principer och den process som utvecklas. Skolverkets nationella utvärdering av förskolan (2008) tar utgångspunkt i hur väl verksamheten uppnår de mål som finns beskrivna i läroplanen. Måluppfyllelse formuleras därför i läroplanen som mål att sträva mot. På så vis handlar utvärderingen om att se verksamhetens kvalitet genom en sammanvävning av resultat och processer för att bedöma hur det pedagogiska arbetet bedrivs så att barn skall lära och utvecklas enligt strävansmålen.

I Skolverkets nationella utvärdering (2008) är värdegrundsfrågor framträdande och i kommunala skolplaner lyfts framförallt värdegrundsfrågor, barns inflytande och föräldrasamverkan, tillsammans med genusfrågor och språkutveckling fram som viktiga områden att arbeta med. Stor vikt läggs även vid kompetensutveckling som rör värdegrundsfrågor. Dock har en förändring sedan den förra utvärderingen skett, vilket innebär nya områden för kompetensutveckling. Dessa är språk- och språkutveckling, genusfrågor, individuella utvecklingsplaner och pedagogisk handledning. Här kan det skönjas att ett annat än det traditionella förskolepedagogiska synsättet på barns lärande och utveckling sipprar ned i det förskolepedagogiska fältet. De nya kompetensutvecklingsområden som visar sig i utvärderingen ger därmed utrymme för tolkningen att förskolans verksamhet tar intryck av en individorienterad och ämnesinriktad kunskapssyn, och att lärare genom kompetensutveckling förväntas inhämta kunskaper för att kunna skapa åtgärdsprogram för barns brister och oförmågor.

Med de texter som refereras till ovan har jag lyft fram att olika institutioner i samverkan genererar diskursiva vardagspraktiker där barns lärande och utveckling förväntas ske. Institutionernas samverkande kraft har därför stor betydelse för vilken barn- och kunskapssyn som växer fram i samhället. Med stöd av gemensamma förståelser skapar institutioner, som exempelvis förskolan, lärofält där synen på barn och kunskap sedan får en praktisk pedagogisk betydelse. Det innebär att diskursiva praktiker växer fram då institutioner från olika håll samti-

dig stödjer det som anses vara ”rätt” nytänkande. Motstridiga skrivningar om förskolans verksamhet finns i förslaget till den nya lärarutbildningen (SOU, 2008:109), parallellt med Skolverkets utvärdering (2008) och mediernas bild av barnuppfostran. I de aktuella skrivelserna interagerar motstridiga synsätt på barn, lärande och kunskap. Samtidigt, med betoning på förskolepedagogik, det lustfyllda lärandet i samspel, och vikten av lärarens närhet till barns perspektiv, lyfts en annan kunskapssyn fram. Den innebär att barn och ungas lärande individualiseras, och att förmåga till lärande och kunskapsutveckling är avhängigt barnets personliga egenskaper och psykologiska faktorer (SOU 2008:109). Med detta synsätt på barn och kunskap förordas att individuella förutsättningar, förmågor och brister skall kartläggas, bedömas och åtgärdas. På så vis snärjer sig ett annat synsätt in på barns lärande och utveckling än det traditionella även om förskolans pedagogik anses vara värdefull att bibehålla.

## Förskolan som värdegrund

Förskolan är på många sätt en stöttepelare i samhället, då den är en viktig institution i barns barndom såväl som en länk mellan människor och generationer. För avhandlingsarbetets vidkommande innebär ”att vara en stöttepelare i samhället” både fördelaktiga och mindre fördelaktiga konnotationer, då handlingar i en komplexitet som förskolans vardag både producerar och reproducerar sociala mönster. De möten mellan barn-barn och barn-vuxna som äger rum i förskolan bidrar till att både återskapa och nyskapa förståelser för olika företeelser. I barnens lekaktiviteter möts deras olika personliga intressen, i harmoni och konfrontation, varför lärarens stöd behövs av och till för att jämka mellan intressen för att stämma överens med förväntningar och rådande normer. Lekaktiviteter och meningsskapande är sammanvävda i förskolan och ofta eftersträvas och uppmuntras allas deltagande. Det innebär också att i barnens kulturella gemenskap finns information om den betydelse som sociala strukturer har för hur värden levandegörs i barnens relationer. Eftersom barnen lär i de situationer de deltar i, innebär det också att de deltar i ett framväxande socialt kunskapssystem. Genom sin egen aktiva medverkan lär de sig att ta ansvar, visa omsorg och respekt på sätt som kan förstås som både främjande och fjärmande av demokratiska värden.

Införandet av allmän förskola för 4- och 5-åringar baseras på idén att skapa likvärdiga förutsättningar så att alla barn ska få en likvärdig pedagogisk grund – oavsett sociala faktorer (Prop. 2004/05:11). Från det år barnet fyller fyra år har det rätt att kostnadsfritt delta i den pedagogiska verksamheten tre timmar per

dag. Förskolan har organisatoriskt genomgått förändring och hör idag till utbildningssystemet. Vid denna senaste förändring infördes förskolans första nationella läroplan, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998), som lyfter fram det pedagogiska barnperspektivet. Det betyder att läroplanen formulerar vad barn skall lära sig, med en betoning på mål att sträva emot. Barns lärande och utveckling föreskrivs ske i relation mellan fysisk miljö, material, och lärarens kunnande och förhållningssätt. Med utgångspunkt från idén om ett livslångt lärande fastställdes den allmänna förskolan i Sverige den 1 januari, 2003 (Skolverket, 2003). Aktuella politiska satsningar på förskolan innebär införandet av en allmän förskola från tre års ålder, vilket föreslås börja gälla från och med 1 juli, 2009 (Ds 2008:56). Det medför att de flesta barn i Sverige kommer att ta del av förskolans verksamhet. Enligt en sammanställning av OECD (2006) tar redan 86 % av 2-3 åringarna, 91 % av 3-4 åringarna och 96 % av 5-6 åringarna del av förskolans verksamhet år 2004.

Under de senaste decennierna har intentionen hos stat och kommun varit att i hög grad integrera verksamheterna och att se dessa som en del i ett livslångt lärande (SOU 1997:157). Utbildningspolitiska beslut utarbetas därmed med stöd av institutionell samverkan såväl på överstatlig som på nationell nivå (OECD, 2001, 2006). Idén om ett livslångt lärande kan ses mot bakgrund av demokratiska värderingar och alla människors rätt till utbildning, samtidigt som samhällets föränderlighet skapar nya infallsvinklar i diskussionen om demokrati och utbildningssystem (Dovemark, 2004). Som ett led i detta arbete finns från och med 1998 både läroplaner och styrinstrument för såväl svensk förskola som skola och förskoleklass. Styrdokumenten är utformade så att de länkar i varandra, även om förskoleklass och den obligatoriska skolan har en gemensam läroplan och förskolans verksamhet en separat. Läroplanskonstruktionen stödjer sig på demokratiska värderingar och förhållningssätt.

Avhandlingsarbetet utforskar demokratiska gestaltningar hos barn i ca 3-6 års ålder. Forskningsfrågorna avgränsas med hjälp av förskolans läroplan och dess värdegrundstext (Skolverket, 2006). Värdegrunden, så som den formuleras i läroplanen för förskolan, är mångfacetterad och baseras på samhällets grundläggande demokratiska värderingar:

En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen

samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen. (Skolverket, 2006, s. 3.)

Citatet ovan beskriver alltså vilka värden som skall gälla i förskolans verksamhet och de olika värden som anges som eftersträvansvärda och goda är sammanflätade i den ideologiska grund de bildar. Jag väljer dock att separera några av dessa aspekter för att undersöka i min studie. Värdegrundstexten är inte helt oproblematiske och ger utrymme för olika tolkningar, beroende på vilken innebörd som olika värden ges. Olika begrepp och betydelser kan vara svåra att skilja åt samtidigt som de kan vara svårförenliga. Hur uppnås exempelvis jämställdhet mellan könen när individens frihet och integritet skall beaktas? Vem kan jämnställas med vem? Vems frihet och integritet lägger egentligen grunden för jämställdhet? Jämställdhet i kombination med individens frihet och integritet förutsätter att flickor och pojkar tillerkänns lika värde. Men vad är "lika värde"? I värdegrundens ideologiska sammanflätning är moraliska värden såsom ansvar, omsorg och respekt högst väsentliga, och de lyfts genomgående fram som värden som skall präglade det pedagogiska arbetet i förskolan. Därför kommer jag specifikt att fokusera på dessa.

Förskolans värdegrund bygger sålunda på demokratiska värderingar med betoning på mänskliga rättigheter och är på många punkter överensstämmande med FN: s konvention om barnets rättigheter (Utrikesdepartementet, 2006a). Båda dokumenten lyfter fram barnets människovärde och rätt att förverkliga sig själv, vilket därmed innefattar en humanistisk och individualistisk grundsyn. För avhandlingsarbetet är det framför allt aktuellt att studera *hur* individens frihet och integritet såväl som jämställdhet mellan könen gestaltas genom det sätt som barnen tar ansvar och visar omsorg och respekt. Individens frihet och integritet medför studerandet av barnets rätt att göra egna val och att ge uttryck för sina tankar och åsikter i den interaktion som vardagligt förekommer. Jämställdhet mellan könen innebär att studera flickors och pojkars ställning i gruppen och sätt att göra sig gällande. I ett sammanhang som förskolans vardag betyder den individualistiska grundsynen att olika barns perspektiv möts, samverkar och konfronteras när ett individuellt perspektiv möter ett annat. Det som blir intressant för min studie handlar om vad som sker i dessa möten, hur individens frihet och integritet gestaltas, samt hur detta relaterar till jämställdhet mellan könen.



## Demokrati såsom i förskolan?

Diskussionen om demokrati, demokratiska värden och värdegrund är högst aktuell med utgångspunkt i att utveckla ett hållbart samhälle (SOU 2004:104; Utbildningsdepartementet 2008b; Skolverket, 2009). Att diskutera demokratiska värden och värderingar är inte nytt, utan har pågått under lång tid. I en historisk tillbakablick finns det olika pedagogiska strömningar som har lyft fram demokrati i utbildningssammanhang i kombination med vad, hur och varför barn skall lära sig (Dewey, 1980, 1997, 2005; Key, 1996). Dewey betonar individens rättighet att med, och i, sin utbildning göra sig delaktig i samhällets utveckling så att utbildningen på så vis kommer till praktisk nytta. Även Key tar ställning för barns rättighet till delaktighet och inflytande i samhället genom utbildning. Hon propagerar även för en bildningsskola där barn lär av eget intresse, genom lust och vilja – oavsett kön.

Inom förskolan idag är det aktuellt att arbeta med värden och demokratiska värderingar, då de anses vara essentiella för det hållbara samhällets utveckling. Utbildning och lärandeprocesser antas bidra till att ekonomiska, sociala och miljömässiga aspekter samverkar så att nya arbetssätt och verktyg kan utarbetas (SOU 2004:104, Utbildningsdepartementet 2008b). Skolverket (2009) redogör för att hållbar utveckling i styrdokumentet har utformats i enlighet med de internationella överenskommelser som har sin grund i Agenda 21<sup>2</sup>. De centrala teman i läroplanerna, som enligt Skolverket anses relatera till hållbar utveckling, är demokrati, sociala aspekter, samt kritiskt tänkande och handlingskompetens. Demokrati i förskolans läroplan handlar om barnens rätt till delaktighet och inflytande; de sociala aspekterna centreras till värdegrundens portalparagraf; och beträffande kritiskt tänkande och handlingskompetens anses det centrala vara att förskolans ansvar är att ge förutsättningar till detta. Jämställdhet mellan flickor och pojkar i förskolan förväntas utvecklas så att alla skall komma att behandlas lika (SOU 2004:115). Forskning visar dock att könsstereotyper har en stark förankring i förskolans verksamhet (Tallberg Broman, 2002; Paechter, 2007).

Barnens vardag i förskolan innebär liv, lust, lek och att skapa mening, vilket hör ihop med vad demokrati och värdegrund faktiskt innebär i praktiken (se Biesta,

---

<sup>2</sup> Agenda 21 (1992). *Förenta Nationernas konferens om miljö och utveckling*. UNCED-biblioteket. Volym 2. Miljö- och naturresursdepartementet. Stockholm, 1993.

2006) I avhandlingen utforskas demokratiska värden med utgångspunkt i barnens kulturella gemenskap inom ramen för förskolans vardagspraktiker. Synen på barns lek för avhandlingens vidkommande innefattar att barns lek inte är på skoj. Istället ses lek som en allvarlig dimension av barns barndom vilken ger värdefull information om hur barn tolkar, omtolkar, anpassar sig och visar motstånd mot olika företeelser i den omgivande kulturen. Lek upptar en stor del av barnens vardag i förskolan, inte bara på bestämda tider utan som kontinuerligt pågående allteftersom barnen går in i, och ut ur, leksituationer. Barnen växlar alltså oupphörligt i leken mellan det som sker på ”riktigt” och det som sker inom lekens form. Det innebär att leken pågår och uppkommer i växlingen mellan rutiner, planerade vuxeninitierade aktiviteter och barnens egna intentioner. Ivarsson (2003) har med utgångspunkt i barnens perspektiv funnit att vardagen i förskolan består av hålltider, som är vuxeninitierade aktiviteter, med mellanrum, där barnen ser sina egna intentioner ta plats. Strandell (1994) å andra sidan beskriver vardagen i förskolan som en oavbruten social orientering där barnen lär sig olika sätt att handskas med, och agera i, mångahanda skiftande situationer som uppkommer kontinuerligt.

Med stöd av Corsaros (1985, 2005) begrepp, tolkande reproduktion och sekundära anpassningar, får avhandlingsarbetet en förståelsegrund för att det sker en växelverkan i det institutionella rummet där barnens egen kulturella gemenskap tar intryck från den omgivande kulturen såväl som den kulturellt medierade kunskapen. I leken tolkar och omtolkar alltså barnen olika företeelser i den omgivande kulturen. I sin gemenskap, det vill säga sin kamratkultur i förskolan, använder de och bearbetar både personliga och gemensamma erfarenheter och erfarenheter tillsammans med händelser, värden och normer som uppstår i förskolan.

Johansson visar i sin forskning att kamratkulturen i förskolan är viktig för barnen, och att de inom den gör etiska överenskommelser med betoning på rättigheter (Johansson, 1999, 2007). I förskolans vardag används igenkännbara kategorier som ålder, kön, barn och vuxen – både av barnen själva och av lärarna. Dessa kategorier inverkar på olika sätt i vardagspraktikernas demokratiska processer. Forskning visar också att förskolan i flera avseenden har svårt att motverka att könsstereotyper kvarstår och utvecklas (Davies, 2003; Månsson, 2000; Odelfors, 1996; Änggård, 2005) men också att ålder inverkar på den vardagliga verksamheten, både på hur den organiseras och på barnens aktiviteter (Corsaro, 1985, 2005; Löfdahl & Häggelund, 2006a; Johansson, 2007a). Dessutom visar forskning att

barn i flera hänseenden har en medvetenhet om vilken inverkan kategorierna ”vuxen” och ”barn” har på olika situationer i praktiken, exempelvis när det handlar om moraliska aspekter (Nucci, 2001) eller sin egen status i förhållande till vuxna (Mayall, 2002). Barn i förskoleåldern visar tilltro till vuxnas auktoritet både beträffande vad som anses vara rätt och fel i moraliskt hänseende och i fråga om att ha användbara kunskaper, vilket bör tas i beaktande för hur demokratiska värden kan gestaltas.

## Syfte

I förskolan lär och utvecklas människor tillsammans, och mitt forskningsintresse har utgångspunkt i hur vi kan förstå oss på och respektera barnens meningsskapande och lärande som bidrag till samhällets utveckling. Under de första fem åren av sitt liv lär och utvecklas människor på ett sätt som de inte gör senare i livet. I förskolan skaffar sig barnen erfarenheter tillsammans med varandra och med vuxna, vilket bidrar till deras kunskaps-, människo- och samhällssyn. Det betyder att barnens samspel har många dimensioner och värdefulla aspekter som kan bidra till att utveckla väsentliga kunskapsområden. Avhandlingsarbetets grundläggande synsätt på barn innebär att barns lek och samvaro i förskolan är ett meningsskapande som är värt att ta på allvar, mitt intresse riktas mot vad vi kan lära av det som sker i barnens samspel sinsemellan och mellan barn och lärare. Det väcker också metodologiska frågor. Kan vi, om vi inte själva är barn, förstå värden ur barnens perspektiv; i det som ”bara” ser ut som lek? Vad skulle vi kunna lära oss om demokratiska värden med utgångspunkt i barnens perspektiv?

Faktum är att barns relationer bidrar till förskolans aktiviteter på olika sätt. Barns intentioner och eget meningsskapande bidrar till att lekar utvecklas på deras eget initiativ. Deras intentioner och meningsskapande bidrar också inom planerade och vuxeninitierade aktiviteter till att situationer som uppkommer utvecklas på olika sätt i förskolans vardag.

Avhandlingsarbetet har som övergripande syfte att undersöka hur demokratiska värden som ansvar, omsorg och respekt kommer till uttryck i barnens relationer i förskolans vardag, och som delsyfte att söka besvara hur individens frihet, integritet, och jämställdhet mellan könen gestaltas. Frågeställningar som ligger till grund för avhandlingsarbetet har vuxit fram ur ett intresse att söka svar på demokratiska gestaltningar i barns meningsskapande processer.

- Hur hanterar barnen värden och värderingar i olika situationer som förekommer i det vardagliga samspelet?
- Vilka värden hanterar barnen i olika situationer med hjälp av sina relationer sinsemellan och i samspel med läraren?

### *Centrala begrepp*

Den här avhandlingen handlar om flickor, pojkar och om hur demokratiska värden kommer till uttryck i förskolans vardagliga komplexitet. Vissa centrala begrepp finner jag därför anledning att redogöra för. I avhandlingsarbetet är institution, diskurs, agens och struktur väsentliga begrepp. De har betydelse i forskningsprocessen för att förstå och beskriva förskolevardagens komplexitet och drivkrafter i händelseförlopp.

### Diskurs

Diskurser i enlighet med Foucaults (2000, 1993) maktrelationsteori är väsentliga för hur vardagspraktiker tar form, och att makt och kunskap är varandras förutsättningar. Vidare menar Foucault (1982) att *hur* makt opererar är väsentligt att belysa, även om hans huvudsakliga fokus är på hur det enskilda subjektet skapas, såväl som dess betydelse i bildandet och upprätthållandet av diskurser. Diskurser är olika sätt att tala om ”världen”, vilket ger olika förståelser av denna värld.

För min analys finner jag diskurs och institution som två begrepp väsentliga att lyfta fram för förståelse för makten som produktiv, såväl som att makten har del i att skapa och omskapa handlingsmönster som präglar sociala förhållanden. Foucault menar att diskurser är obeständiga, och att mening och värde i människors vardag byggs upp av en ”symbolvärld” av konstruktioner som i egentlig mening inte är beständiga. Diskursen både kontrollerar och kontrolleras av de språkspel som försiggår i samhället i syfte att vidmakthålla etablerad ordning och legitimera kunskap, men spelet med tecken och det talade språket ger utrymme för att det betecknade kan ges nya innebörder. Betydelsefullt är att diskurser inte ger uttryck för en subjektiv mening, utan för en mening som skapas i interaktiv handling och i händelseförlopp (Foucault, 1991). Makten förstås på så vis i ett mikroperspektiv, eller ett bottom-up-perspektiv, där maktrelationer skapar specifika former av reglerande system som disciplinerar subjektet (Sawicki, 1991).

## Institution

Enligt Foucault (2002) kan institutioner vara större eller mindre enheter och bestå av olika slags konstellationer som familjen, den närmast omgivande sociala gruppen, arbetsmiljön och/eller religiösa samfund. Även mer abstrakta konstellationer som konsten och rättsväsendet är institutioner. Institutioner har betydelse som diskursbärare och för att diskurser utvecklas (Foucault, 2002). Betydelsefullt för min studie är att diskurser utvecklas inom ett kulturellt och socialt sammanhang, som förskolan, där barnens förståelse och meningsskapande tar form i vardagligt förekommande situationer.

## Agens

Agens definieras i avhandlingen som inflytande genom handlingar. I FN:s barnkonvention betonas det enskilda barnets rättigheter att i samhällets olika institutioner kunna göra sin röst hörd. Med utgångspunkt i konventionen blir barnet både aktör, med rätt att ge uttryck för sitt perspektiv, och objekt för vuxnas åtgärder, då flertalet artiklar i konventionen talar om barnet som värnlöst och i behov av skydd och omvårdnad (Utrikesdepartementet, 2006a). Det bildas därmed en paradox av att barnet betraktas både som enskild individ med egna rättigheter och som underställt samhällets omsorger. Bartley (1998) pekar på detta som den sista jämlikhetskampen och skriver att barns jämlikhetskamp har beröringspunkter med kvinnors underordnade ställning i samhället (s. 67). Med utgångspunkt i att barn är sociala aktörer visar sig deras agens med de positioneringar de väljer i olika situationer.

För avhandlingsarbetets vidkommande innebär agens också ett analytiskt begrepp (Mayall, 2003) för att problematisera de strukturer som inverkar på de gestaltningar som visar sig med de sätt som barnen hanterar värden. Vidare, med stöd av barndomssociologisk forskning, är barnens agens immanent i de sociala strukturer som villkorar deras gestaltningar av olika sociala fenomen, som exempelvis värden.

Therefore also, a structural approach presents childhood as being in continuous interplay with class and gender (and other social structures), and as being constructed and reconstructed within their interplay. In a structural view, actual living children, each living through their own uniquely constructed childhoods, are not the immediate focus. They are of course there, but this time assembled under the socially formed category of childhood, and the task of the sociologist is now to link the empirical manifestations of childhood at the level of children's lives with the macro-level contexts, and

to focus on the social structures and mechanisms as they may be found to 'determine' these manifestations and in this sense help to explain them. (Alanen & Mayall, 2001, s. 13.)

Med det här synsättet är barns barndomsgestaltningar av olika sociala fenomen en intersubjektiv företeelse där mikronivån kan sättas i relation till sociala konstruktioner, som exempelvis kön och klass. Med ett sådant synsätt anses barn vara kompetenta informanter om sociala strukturer, och genom det sätt som deras agens tar form ger de uttryck för sina livsvillkor.

## Struktur

Barnens relationer i förskolans vardag bidrar till att samhällsstrukturer skapas och återskapas. Barnen har mellan generationer en sammanbindande funktion, en agens, som väver samman deras erfanden och erfarenheter med de upplevelser och uppfattningar som de möter i vardagslag (Alanen & Mayall, 2001, s. 13). Strukturer finns på olika nivåer och finns inte utan mänskligt agerande. På så vis är institutioner, agens och strukturer sammanvävda, då de för avhandlingsarbetets vidkommande anses vara varandras förutsättningar i den växelverkan där de ingår. Strukturer bildas mellan och inom olika diskursiva praktiker som möts. I studiens angreppssätt för att förstå och analysera de värden som visar sig finns en förståelse för barnens kulturella gemenskap i enlighet med Corsaros (1985, 2005) begrepp om tolkande reproduktion och sekundära anpassningar, samtidigt som min avsikt är söka svar i det mönster som visar på vilket sätt barnens agens inverkar i olika situationer.

## Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av 12 kapitel och är disponerad på följande sätt. I kapitel 1 har jag presenterat det intresse som ligger till grund för avhandlingsarbetet, problemformulering, syfte och centrala begrepp. I kapitel 2 görs en historisk tillbakablick på förskolans tradition samt ges perspektiv på barn och på förskolan som institution. I kapitel 3 redogörs för forskning som behandlar barns sociala meningsskapande processer samt olika aspekter av barns lek och kulturella gemenskap. I kapitel 4 presenteras studiens teoretiska perspektiv som vävs samman av flera teorier. Därefter ges i kapitel 5 en kort redogörelse för en värdeteoretisk läsning som använts som grund för att sammankoppla abstrakta begrepp i en social praktik. I kapitel 6 följer en redogörelse för metodologiska överväganden och den empiriska studiens genomförande. Kapitel 7 är en introduktion till resul-

tatkapitlen och ger ett översiktligt innehåll av resultatet. Kapitel 8-11 redogör för studiens resultat. Resultatkapitlen har delats in i kapitel 8 som beskriver vad barnen tar ansvar för och hur, kapitel 9 behandlar vad barnen visar omsorg om och hur, kapitel 9 redogör för vad barnen visar respekt för och hur. Kapitel 11 åskådliggör den könsåtskillnad som finns invävd i vardagens komplexitet och dess betydelse för att ta ansvar, visa omsorg och respekt. Slutligen följer i kapitel 12 en avslutande diskussion av de i avhandlingen gestaltade demokratiska värdena.





## KAPITEL 2

# PERSPEKTIV PÅ BARN, FÖRSKOLAN SOM TRADITION OCH INSTITUTION

I det här kapitlet lyfter jag fram vissa aspekter av förskolans framväxt och tradition som har relevans för studien. Det handlar om hur och i vilket syfte samhällets omsorg om barn i Sverige har utvecklats och hur olika synsätt på barn och kunskap har lagt grunden för förskolan som institution. Två väsentliga aspekter av förskolans framväxt handlar om att kvinnor genom barnomsorgen tidigt kunde engagera sig i samhällets offentlighet samt att verksamheten tidigt utvecklades med stöd av forskning och beprövad erfarenhet i samverkan.

Hur man inom ett utbildningssystem väljer att se på barn och kunskap har betydelse för barns lärande och utveckling. Barnet i centrum har haft ett starkt fäste inom förskolepedagogiken. Den pedagogiska idén och synen på förskolepedagogiken lägger grunden för synen på barnet och tvärtom. Hultqvist (1990) menar att från den tidiga starten inom det pedagogiska ämnesområdet är egentligen inte barnet i fokus, däremot påverkas synen på barnet av den pedagogiska idén om vad fostran innebär.

Förskoleverksamheten utvecklades under senare hälften av 1800-talet, den första barnkrubban öppnades 1854 i Stockholm (Utbildningsdepartementet, 2006b, s. 13). Barnomsorgsverksamheten initierades för att stävja misär och sjukdomar och verksamheten sköttes av ogifta kvinnor som på så vis fick möjlighet att medverka i samhällets offentliga uppbyggnad<sup>3</sup>. Barnkrubbans verksamhet hörde till fattigvården och skilde sig från verksamheten i barnträdgården<sup>4</sup>. I Stockholm

---

<sup>3</sup> Det fanns ett etablerat motstånd mot att kvinnor skulle förvärvsarbeta, fram till 1939 var det inskrivet i lag att gifta kvinnor inte fick förvärvsarbeta (Kihlström, 1998, s.11).

<sup>4</sup> Under 1800-talet med industrialismens framväxt etablerades barnomsorgsinstitutionerna för att främja individens utveckling och lägga den moraliska grunden i samhället. Samhällsordningen med ett bondesamhälle som spricker upp och ger instabila sociala sammanslutningar och strukturer ger en grund för att olika institutioner växer fram för att stödja människans moraliska fostran (Tallberg Broman, 2002).

öppnades 1896 den första barnträdgården (Johansson, J-E., 1992, s. 118) och i Norrköping öppnade systrarna Ellen och Maria Moberg 1899 en privat barnträdgård inspirerade av Fröbels idéer (Kihlström, 1998, s. 13). Med en vilja att överbrygga klasskillnader öppnade de sedan 1904 folkbarnträdgården.

Till skillnad från folkbarnträdgården var barnträdgårdens verksamhet riktad till borgarklassens barn. Förskolan av idag har sitt ursprung i dessa två skilda spår. Folkbarnträdgårdens och barnkrubbans verksamhet inriktades mot omsorg och vård av barn till fattiga och till ensamma mödrar, barnträdgården bedrevs för borgarklassens barn och med pedagogiska förtecken. En delning mellan dessa båda verksamheter levde i praktiken kvar länge och de kom under 1960-talet i vardagligt tal att kallas för daghem och för lekskola. Daghemmen nyttjades framförallt av arbetarklassens barn där båda föräldrarna arbetade heltid och lekskolorna kunde nyttjas av barn till föräldrar som inte behövde heltidsomsorg. Delningen mellan folkbarnträdgård och barnträdgård kunde på så vis i de praktiker som utvecklades skönjas ända fram tills att barnstugeutredningen (SOU 1972:26) slog samman de båda benämningarna och gav verksamheten ett nytt avstamp. I barnstugeutredningen likställs de båda verksamheterna under benämningen "Förskolan". I utredningen fanns en betoning på pragmatisk demokrati och progressiv pedagogik. Utbyggnad av verksamheten tog fart i och med barnstugeutredningen och i syfte att kunna erbjudas barn i alla kommuner en plats i förskolan. I utredningens betänkande finns en socialpolitisk grundtanke som lägger grunden för att förskolan skall arbeta för alla barns rätt till likvärdiga uppväxtvillkor (Utbildningsdepartementet, 2006b).

Förskolepedagogiken influerades inledningsvis starkt av Fröbels pedagogiska lära (Johansson, J-E., 1992, 1995). Fröbel såg en gudomlighet i enhet med naturen och att lärandets potential fanns i gudomlighetens kraft och barnet ansågs ha en sinnlig utvecklingspotential som omfattade en inneboende begreppslig förståelse för olika sammanhang och samband. Lärarens genuina intresse för barnets utvecklingspotential tillsammans med pedagogiskt lekmaterial skulle lägga grunden för barnet att utveckla sin kapacitet och att ordna omvärlden i kunskapsmässiga strukturer som gör världen förståelig. Fröbel (Johansson, J-E., 1995) satte barnets meningsskapande i förgrunden med de kunskapsutvecklande uppgifter som han menade att barnen skulle möta. Barnets fostran skulle ha sin grund i tanken om den goda familjen så som Fröbel formulerade sin syn på vad som är gott och ont för människans fostran.

Vidare skriver J-E Johansson (1992) att barnet blev en vision om godhetens möjligheter och så småningom också ett väsentligt samhällsprojekt. Förutom Frøbels pedagogiska lära kom andra pedagogiska idéer att påverka hur den förskolepedagogiska traditionen utvecklades och Johansson nämner speciellt Alva Myrdals betydelse. Myrdal har starkt influerat den svenska förskolans framväxt och utveckling i ett samhällsperspektiv. J-E Johansson (1992) skriver att Myrdals idéer skiljde sig från de Fröbelinspirerade då hon inte på samma sätt tog utgångspunkt i barnet utan mer såg till samhällets nytta och till kvinnans möjligheter till jämställdhet med mannen. Myrdal (1935) förespråkade att familjen skulle stödjas och att barn skulle fostras och utbildas av vetenskapligt skolade personer. Vidare beskriver J-E Johansson (1992) att även om Frøbels pedagogiska lära har haft starkt inflytande på synen på barn så har även Myrdal haft inflytande över det som senare kom att bli dagens förskolläro utbildning då hon förespråkade att barnen skulle få en kollektiv fostran som bygger på en vetenskapligt grundad vård och pedagogisk verksamhet.

## Tradition och föreställningar om pedagogik och arbetsdelning

Den tidiga barnomsorgsverksamheten var en uppgift som ogifta kvinnor tog sig an och på så vis fick de tillträde till en samhällssfär som annars tillhörde män. Under 1800-talet fanns enligt Habermas (1984) två huvudaktörer i den samhällsordning som rådde. Dessa två var det *statliga området* (kungamakten) och det *privata området* (borgarnas samhällsarena) och gav upphov till att en hierarkisk ordning utvecklades. Samhällsordningen som utvecklades kan beskrivas i termer av övervalde eller hegemoni (Gramsci, 1967). Det statliga områdets hegemoni artikulerade mening; ideologier, normer och förväntningar styrde på så vis människors handlingar på det privata området. En symbolisk makt bildades av det ideologiska rastret och samhället strukturerades av de två huvudaktörerna. Borgarklassen bildade egna sociala institutioner som på olika sätt inkluderade respektive exkluderade män och kvinnor.

Enligt Habermas (1984) teori utvecklades inom det privata området socialsfären och intimsfären. Männens yrkesliv var en betydelsefull del i socialsfären och deras deltagande i samhällsfrågor skedde i en offentlighet och på en politisk nivå. Borgarklassens kvinnor deltog inte på samma sätt som männen i det offentliga rummet eller på ett explicit sätt i det politiska livet utan kvinnorna utförde uppgifter som hörde till hemmet, det vill säga intimsfären. Dock var kvinnans roll en

del i den borgerliga ideologin för att reglera det civila samhället (Habermas, 1995).

Med utgångspunkt i en samhällstruktur där kvinnors och mäns olika uppgifter samverkade ideologiskt låg, enligt Tallberg Broman (2002) särartsteorier till grund för att flickors väl och utbildning var en angelägenhet enbart för hemmet. Hon var inte en offentlig person som pojken utan skulle uppfostras i omsorgs- städa och huslighet, då kvinnan som enskild person var till för mannen. Mannens funktion i samhället så som offentlig person innebar att utbildning riktades till pojkar, flickors utbildningsmöjligheter fanns länge inom speciella flickskolor med praktisk inriktning.

Utbildning och skolpolitik har således historiskt sett varit ett område som dominerats av män. Föreställningar om mäns och kvinnors olika könsskilda förmågor har lagt grunden till ett synsätt på mannen som tänkare och kvinnan som praktiker. Med föreställningen om kvinnors naturliga förmåga att agera etiskt och med omsorg om andra ansågs hon lämplig som förskolepedagog. Det traditionella särskiljandet underbygger könsideologier på utbildningsområdet och innebär för kvinnan att utbildningsuppgifter varken är ett mål i sig eller ett mål för henne själv, utan kvinnans funktion var ett medel för att nå och förändra andra. Den historiska bilden av män inom utbildningssystemet är förknippad med kyrkan och staten, samt att mäns funktion var att stödja logik, ordning och rationalitet. Det uppkom en delning med kvinnors tillträde på arbetsmarknaden som bygger på synsätt om könsskillnad och innebär att kvinnors arbetsfält på undervisningsområdet begränsades till de yngsta barnen, flickorna och de allra fattigaste (Tallberg Broman, 2002).

På grund av de ideologier som motiverade en arbetsdelning i enlighet med könstillhörighet kom kvinnor sent på allvar in i den akademiska sfären. De hade inte tillträde till akademiska studier förrän omkring 1870-talet. 1923 trädde behörighetslagen i kraft som innebär att kvinnliga forskare kunde få tjänst vid universiteten (Ohlander & Strömberg, 1996). Barnomsorgens framväxt öppnade dock på sitt sätt tidigt upp för kvinnors möjligheter till studier. J-E Johansson (1992) beskriver att förskolläro-utbildningen som 1977 blev en högskoleutbildning har vuxit fram med vetenskaplig anknytning och beprövad erfarenhet genom internationella kontakter och fristående från det offentliga skolsystemet. Verksamheten tog fart och utvecklades främst under 1930-talet. Men redan 1897 bedrevs

kursverksamhet inspirerad från Tyskland och 1905 öppnades ett Fröbelseminarium i Stockholm (Johansson, J-E., 1992, s. 118).

Barnomsorgsverksamhetens utveckling gav från 1930-talet kvinnor möjligheter till utbildning i form av seminarieverksamhet vid tre läroanstalter; en i Norrköping och två i Stockholm. Vidare lyfter J-E Johansson (1992) fram att olika pedagogiska idéer i samverkan med samhälleliga behov har påverkat hur den svenska förskolläroarbete tagit form. Det har funnits olika inriktningar som har inverkat men Carin Ulin (1886-1971) har haft betydelse för en vetenskapligt förankrad utbildning. Efter att hon först öppnade läroanstalt 1934 i Stockholm (Johansson, J-E., 1992, s. 131) där barnpsykologisk forskning och småbarnspedagogiskt reformarbete gick hand i hand öppnade Ulin även ett av förskoleseminarierna i Stockholm där verksamheten på ett pragmatiskt sätt knöt an till forskning; forskningsresultat omsattes i barngrupperna, i verksamhet där forskningen också bedrevs.

Inom förskolefältet har följaktligen tradition och ideologier samverkat och inneburit att kvinnor både inledningsvis och senare bedrev samt utvecklade barnomsorgsverksamheten i Sverige. Att det ansågs passa kvinnans natur att ägna sig åt omvårdande uppgifter samt att det också ansågs krävas specifika kvinnliga egenskaper och kunskaper lägger grunden för en stark professionskodning inom barnomsorgsfältet (Tallberg Broman, 2002).

Förskoleverksamheten har än idag en markant kvinnodominans samtidigt som barnens kulturella gemenskap präglas av utforskande av olika positioner i den egna barndomskulturen. Kvinnorna dominerar idag det allmänna grundutbildningsområdet där förskolan är en del av det. Detta kan tolkas som att idéerna om könsideologier som bygger på särartstänkande om mannens individuella kapacitet som skall understödjas och kvinnans kollektiva nytta i samhället på så vis ännu idag levandegörs. Dock ställer jämställdhetsaspekter idag andra krav och innebär att kvinnans funktion att som lärare nå ut i kollektiv nytta inte på samma explicita sätt underbyggs av föreställningar om en annan slags intelligens eller begåvning än vad mannen har. Däremot speglar forskningen (Wernersson, 2006) att förväntningar och föreställningar om kön eller genus har betydelse för hur flickors och pojks intellektuella förmågor uppfattas och värderas.

## Förskolebarnet som en konstruktion

Hultqvist (1990) har gjort en analys av synen på förskolebarnet med utgångspunkt i Foucaults epistemologiska utgångspunkt om att såväl kunskapsobjekt som studieobjekt har sin förankring i specifika sociala sammanhang som ger olika diskursiva regimer. Det betyder att olika styrningsrationaliteter skapas, att olika förståelser lägger grunden för hur barns fostran och utbildning skall ske. Hultqvist begränsar sin studie med hjälp av att problematisera ”barnet” så som det framträder i olika dokument för att motivera barnomsorgsverksamhetens uppbyggnad. Hultqvist (1990) har således studerat synen på barnet i olika texter, utredande programförklaringar, i vilka det framträder att barnet skulle psykologiseras till en god människa som i gemenskap med andra skulle forma det goda samhället. Han använder ett nutidshistoriskt perspektiv och texterna sträcker sig tidsmässigt från 1918 – 1972 (Hultqvist, 1990, s. 67). Det visar sig i Hultqvists analys att diskurser fungerar som självreglerande principer i synen på barnet och dess goda utvecklingslinje. Olika institutioner samverkar om hur moralitet, individualitet och gemenskap skall utvecklas och lägger grunden för diskursen om förskolebarnet, hävdar han.

Vidare lyfter Hultqvist (1990) fram den disciplinering som makt och kunskap, som varandras förutsättningar, utövar på såväl den individuella utvecklingen som på gemenskapens utveckling. Som varandras förutsättningar fungerar de som redskap för självreglerande disciplinering och har betydelse för vilket synsätt på barnet som växer fram med de diskurser som utvecklas. I diskursiva regimer, som uppkommer med stöd av regler för inneslutning och uteslutning av det talade och av vem som har rätt att tala, är forskningen del i maktrelationerna. Hultqvist (1990, s. 165-172) skriver att en amerikansk influens om att finna en rationalitet som gäller för ett universellt barn anförs av Myrdal. Moraliska dogmer skall ersättas med strävanden mot en vetenskapligt förankrad naturalistisk etik som skall bidra med sanningar om människans inneboende goda värderingar i syfte att barn- och utvecklingspsykologin skall kunna utveckla människans sanna natur.

Olika pedagogiska riktningar växer fram och Hultqvist (1990) pekar på att samtidigt med den utvecklingspsykologiska diskursen utvecklade Dewey en sociocentrerad syn på barnets utveckling där förhållandet individ-samhälle beskrivs som ett växelverkansförhållande. Hultqvist riktar kritik mot både den utvecklingspsykologiska och den sociocentrerade diskursen då de döljer maktrelationer som är betydelsefulla för hur institutioner skapas. Både utvecklingspsykologins strävan

mot kontextlöshet och den pedagogiska idén om individ-samhälle-interaktion innebär ett abstrakt förhållningssätt till barns utveckling. Kritiken mot det socio-centrerade synsättet i enlighet med Dewey riktas mot att varken individer eller samhälle i egentlig mening är abstrakta företeelser, därför går det inte heller att tala om ett växelverkansförhållande på ett generellt sätt dem emellan.

Den tolkning jag gör av Hultqvists (1990) kritik innebär med utgångspunkt i Foucaults teoribildning att pedagogiska idéer utvecklades i en växelverkan mellan synen på barnet och synen på fostran i de institutionella sammanhangen. Detta betyder att synen på barn och på kunskap bildas diskursivt av att olika slags institutioner samverkar; understödjer vissa begrepp och skapar diskursiv praktik, en aktiv och verksam gemensam förståelse om en specifik företeelse/fenomen. Institutionellt stöd fungerar så att både större och mindre institutioner finner centrala gemensamma nämnare som riktpunkter att lyfta fram och arbeta i enlighet med, vilket leder till att diskursiva fält bildas, vilka har återverkningar på en vardaglig praktik (Foucault, 2002a, 2002b).

## Om förskolan som institution och barn som sociala aktörer

Förskolans verksamhet anses ha fått en allt mer betydande roll i ett sammanhållet utbildningssystem för att ge flickor och pojkar god självkänsla och goda förutsättningar att utvecklas i tillit till sina förmågor (Prop.2004/05:11, s. 10). Med utgångspunkt i ett kunskapssociologiskt intresse är det viktigt att ställa frågor om vad och hur barn lär sig i den interaktion som förekommer i vardagen. Rogoff (2003) sätter fokus på situerat lärande och att vardagen i sig har ett kunskapsutbud men att tillträdesmöjligheterna varierar beroende på respektive kulturs traditioner och synsätt på barn och på kunskap. Barn lär sig i det sammanhang och de situationer de befinner sig i genom att interagera med handlingar som utförs och språk som talas, även om det inte sker genom specifika och tillrättalagda lärotillfällen.

I förskolans vardag uppstår mångahanda situationer där barnen har att välja mellan olika meningserbjudanden (Qvarsell, 2001) som visar sig. Qvarsells forskning visar att barn och vuxna har olika uppfattningar om vad som är meningsfulla arbetsuppgifter i förskola och skola. Vidare pekar hennes forskning på att barnen väljer att handla i enlighet med sådant som de ur sitt perspektiv finner vara meningsfullt. Qvarsell poängterar att barnen finner andra motiveringar för att lösa

uppgifter än vad de vuxna gör och att det är väsentligt att ta utgångspunkt i barnens kulturella gemenskap för att uppgifter skall bli meningsfulla ur barnens perspektiv.

## Om barnperspektiv och barns perspektiv som ett institutionellt fält

FN:s barnkonvention är ett internationellt dokument som formulerar barns rättigheter med hänsyn taget till ett nationellt perspektiv; varje lands kulturella perspektiv är väsentligt att beakta för barns bästa (Utrikesdepartementet, 2006). Ett bärande begrepp är barnperspektiv som används som ett ideologiskt begrepp när politiska beslut skall fattas och verkställas och sålunda manar ett ideologiskt barnperspektiv samhället att försäkra att de villkor barn lever under är de bästa möjliga för deras utveckling. Grundläggande i barnkonventionen är också att man skall låta barns röster komma till tals i de sammanhang där de befinner sig för att barnets bästa skall kunna tillgodoses. En möjlig tolkning av barnperspektivet som ett ideologiskt instrument är att barnperspektivet i genomdrivandet av politiska beslut kan fungera politiskt enande.

Barnperspektiv och barns perspektiv betyder olika sätt att se på barn och ger olika infallsvinklar då forskning bedrivs men det har också betydelse för hur barn bemöts (Halldén, 2003; Johansson, 2003). Om begreppen barnperspektiv och barns perspektiv har betydelse för vilket bemötande barn får i olika sammanhang kan det vara väsentligt att resonera om huruvida åtskillnad mellan barnperspektiv och barns perspektiv kan göras. För att kunna urskilja villkor som barn lever under i praktiker där barn också är sociala aktörer undersöks i studien barnens agens i relationen mellan barnperspektivet som ideologiskt begrepp och som begrepp i ett vetenskapligt sammanhang. Förskolans läroplan (Skolverket, 2006) är formulerad i överensstämmelse med FN:s barnkonvention (Utrikesdepartementet, 2006a) vilket betyder att begreppet barnperspektiv och barnets rättigheter är grundläggande i läroplanen.

Bartley (2002) skriver att begreppet barnperspektiv bär på flera dimensioner som kan presenteras som barnets synvinkel på sig själv och varandra, barnets synvinkel på vuxna och barnets synvinkel på samhället. Den fjärde dimensionen innebär vuxnas syn på barnet och den sista innebär samhällets syn på barnet. De fem dimensionerna är viktiga för förståelsen av förskolans pedagogiska praktik vilka gör att det bildas ett institutionellt fält. Förskolans miljö med lokaler, material och lärarnas förhållningssätt gentemot barn bildar ett pedagogiskt barnperspektiv



som i vardagslag möter barnets syn på sig själv och varandra, på vuxna och på samhället och som också kan beskrivas som barnens ståndpunkter (Alanen, 1999).

I mitt arbete använder jag barns perspektiv på ett sätt som är i linje med ståndpunktsteori där utgångspunkten är att studera villkor som barn lever under, genom att studera vardagligt förekommande situationer av barnens meningsskapande. Studier om barns barndom har betydelse på samma sätt som studier om kvinnors sociala livsprocesser (Smith, 1987). Min tolkning av Smith innebär att det i vardagens sociala livsprocess finns erfarenheter och kunskapsfält som det är väsentligt att studera. Genom att undersöka och problematisera med utgångspunkt i människors specifika perspektiv kan forskning få inblick i hur maktstrukturer arbetar och verkar.

I studier med fokus på barns perspektiv, deras erfaren den och erfarenheter finns anledning att lyft a fram begrepp som "human beings" och "human becomings" (James, Jenks & Prout, 1998). Om vi betraktar barn som "human beings" innebär det att se barn som viktiga informanter med den kunskap som de själva har och kan ge om olika sociala förhållanden. Däremot om vi betraktar barn enbart som "human becomings" framträder barn i en process som innebär att utveckla sina förmågor stegvis till vuxenblivande för att bli tillräkneliga och fullvärdiga individer först som vuxna; barn och barndom ses i ett bristperspektiv i relation till vuxna (Johansson, 2003). Att vara kompetent och tillräknelig såsom "human being" och att vara i en process såsom "human becoming" bildar sammantaget ett för studien användbart synsätt som säger att både barn och vuxna befinner sig i utvecklingsprocesser där lärande och utveckling sker i vardagens olika sammanhang.

Meningen med ett ståndpunktsteoriskt perspektiv är att undersöka hur barnens praktiska kunskapande och erfaren den villkoras; ett ståndpunktsteoretiskt perspektiv säger att kunskap alltid har sitt ursprung i olika situationer som samverkar med ideologier och maktstrukturer. Alanen (1999) poängterar att olika perspektiv har betydelse för vad som blir synliggjort som kunskap och vidare att kunskap som sådan är situerad och konstrueras i specifika sammanhang på ett intersubjektivt sätt, i en ömsesidig förståelse för olika fenomen. Det innebär att ståndpunktsteori förordar att problematisera de processer som barn är delaktiga i med de olika situationer där de aktivt deltar speciellt med tanke på att processerna också återverkar på barnens synsätt på sig själva och på det sammanhang som

de befinner sig i. Den tolkning jag gör av ståndpunktsteorin innebär att i sociala livsprocesser har återverkningarna betydelse för den tröghet med vilken utveckling och institutionella förändringar sker samt att ståndpunktsteori ger möjligheter att problematisera maktrelationer i enlighet med Foucault (2000).

### *Sammanfattning*

Under traditionens framväxt präglar en stark könskodning förskoleverksamheten samt grundläggs könsideologier och särartstänkande med stöd i kvinnans och mannens olika specifika egenskaper och förmågor. Särartstänkande om att kvinnor och män utvecklade olika kunskaper som skulle komma till användning inom olika områden gav tillsammans med en hegemonisk samhällsordning upphov till en samhällsstruktur där kvinnor och män bidrog på olika sätt. Förskoleverksamhetens framväxt gav kvinnor möjligheter att delta i samhällets offentlighet och de fick också genom verksamheten tidigt tillträde till studier. Förskolans verksamhet har vuxit fram ur olika spår där omsorgen om alla barns rätt till ett värdigt liv har varit grundläggande samtidigt med forskning och beprövad erfarenhet. Synen på barnet var en väsentlig utgångspunkt för hur barnpedagogisk verksamhet anordnades. Barnpedagogisk forskning har bidragit till olika synsätt på barn, lärande och utveckling. Studier har på senare tid bidragit till att pedagogiska frågor om hur barn kan fostras till goda samhällsmedborgare ersatts med frågor om vilka villkor barn lever under och hur barnen själva bidrar till samhällets utveckling.

## KAPITEL 3

# OM FORSKNING I FÖRSKOLANS INSTITUTIONELLA PRAKTIK

I detta kapitel är avsikten att ringa in undersökningsområdet med stöd av forskning om förskolan som institution och barns medverkan som sociala aktörer. Forskning inom det barnpedagogiska fältet åskådliggör väsentliga aspekter av hur barns lek och meningsskapande bidrar till den verksamhet som utvecklas. Barnens egen kulturella gemenskap bildar i flera studier utgångspunkt och är väsentlig för hur barn hanterar etiska situationer, könsskillnad och jämlikhet i förskolan.

Markström (2005) tar i sin avhandling utgångspunkt i förskolan som institution och som en praktik som skapas av flera olika aktörer. De olika aktörerna som medverkar i hennes studie är barn, personal och föräldrar. Utgångspunkten är att förskolan som institution har vuxit fram över tid och att institutioner produceras och reproduceras med stöd av traditioner, normer och aktörernas handlande i vardagen. Förskolan är enligt Markström en komplex verksamhet sammansatt av olika aktörers ”göranden”. De olika aktörerna hon studerar ”gör” en verksamhet som anger vilka sociala ordningar och handlingar som skall gälla för barns barndom i förskolan.

Hur normalitetsdiskurser utvecklas undersöks också i Markströms (2005) studie där hon finner att det skapas en institutionellt situerad normalitet med vardagspraktikerna. Studien visar att tiden och rummet är instrument som reglerar normaliseringspraktiker. Hur tiden organiseras och hur olika rum kommer till användning har betydelse för vilka normaliseringspraktiker som utvecklas. Vidare skapas normalitetsanspråk genom det sätt som talet om barnets individuella utveckling sker och genom att tala om barnets utvecklingslinje bedöms och värderas barnets förmågor, kompetens och sociala status.

Detta tal om barnet ligger sedan till grund för utvecklingssamtal där föräldrar och personal skapar ett normalitetsinstrument om vad det innebär att vara ett förskolebarn (Markström, 2005). Utvecklingssamtalen är instrument som även

skapar diskurser om det goda föräldrskapet och om den goda förskolläraren. Resultatet säger slutligen att de vuxnas synsätt på barn och på förskolan som institution innebär att förskolan är till för att barnen skall ges goda möjligheter till skolförberedelse och vuxenblivande. Markströms slutsats är att aktörerna har ett ensidigt synsätt på barnens utveckling och att barnen i studien betraktas som ”human becomings”.

## Om könsskillnad och jämlikhet i förskolan

I en utredning (SOU 2004: 115) om jämställdhet i förskolan diskuteras att förskolan snarare underbygger ojämställdhet än jämställdhet. Det som ligger till grund för att stereotypa könsroller utvecklas anses bero på de förväntningar som vuxna och framförallt personalen i förskolan har på hur flickor och pojkar skall bete sig. Utredningens sammanfattning om forskning om kön och genus i förskolan visar att flickor och pojkar bemöts på olika sätt. Pojkar anses ha större rättigheter att agera utåtriktat och i enlighet med sina egna önskemål än flickor som istället förväntas följa regler och hjälpa till. Dessutom finns exempel som belyser att barnen i olika situationer gör strikta delningar där de inte kan överträda gränsen för vad som anses vara flickgruppen och pojkggruppen. Gränserna för flick- och pojkggrupperingar uppkommer med stöd av olika kategoriseringar som barnen gör i respektive situation om vad det ”flickiga” och det ”pojkgiga” består av. Ett fortsatt jämställdhetsarbete i förskolan betonas vara väsentligt samt att arbeta för att klargöra vilka skillnader i bemötande av flickor och pojkar som förekommer för att alla barn så småningom skall kunna behandlas lika oavsett kön.

## Kön och genus som maskuliniteter och femininiteter i förskolan

Paechter (2007, 2003) och Davies (2003) skriver om att kroppens konstitution med dess könsskillnad har betydelse för den gemenskap som flickor och pojkar utvecklar. Davies beskriver att barn från födseln blir etiketterade som flickor och pojkar vilket har betydelse för barnens syn på sig själva och på hur de uppfattar olika fenomen. Paechter (2003) framhåller att flickor och pojkar med sina kroppar representerar en feminin och en maskulin kategori och att feminina och maskulina beteendemönster utvecklas i sitt specifika sammanhang. Resonemang- et innebär att barnens kännedom om sig själv faller tillbaka på en inarbetad

könsskillnad samt förväntningar om vad den innebär i de relationer som de möter och blir delaktiga i.

I sin bok tar Walkerdine (1998) upp en diskussion om att med lärares förväntningar på flickor och pojkar följer olika slags diskursiva regimer som ger barnen könsskilda "läroplaner". Olika förståelser hos lärare för vad flickor och pojkar förväntas klara av samt deras föreställningar om flickors och pojkars olika kunskapsutveckling ger barnen olika positioner som underbygger könsskillnad. Barnen inordnar sig i dessa skilda "läroplaner" med olika måluppfyllelser att nå och bidrar därmed till att konstituera olika maktpositioner. Pojkarnas läroplan innebär att deras kunskapsutveckling förväntas ske genom deras eget utforskande i deras egen takt. De skapar sig egna maktpositioner genom sina egna kunskapsprocesser som ligger vid sidan av lärarens kontroll. En möjlig tolkning som kan göras är att pojkarnas frihet på så vis inskränks till de maktpositioner som de skapar inom ramen för sin "läroplan" och som underbyggs av lärarnas syn på pojkarna som naturliga och normala. I motsats till pojkarnas utforskande maktpositioner anses flickorna vara i behov av pedagogiskt stöd i form av tillsägelser och tillrättavisningar för att följa ett bestämt regelverk<sup>5</sup>. I sin kunskapsutveckling placeras de utanför ramen för det som anses vara det önskvärda, normala och naturliga barnet (Walkerdine, 1998).

Vidare skriver Walkerdine (1998) att flickorna positionerar sig med stöd av en feminin maktdiskurs och att de finner maktpositioner inom ramen för kvinnors sätt att dominera; att flickorna tar stöd av kvinnans funktion som mamma och som lärare i förskolan, och att de ofta positionerar sig som hjälpfröken. En möjlig tolkning av det i sin tur innebär att flickors frihet på ett parallellt sätt till pojkarna inskränks av de förväntningar som finns på dem. Enligt Walkerdine använder barnen sin kunskap om sina skilda maktpositioner för att på så vis ta

---

<sup>5</sup> Studier om könsmonster i skolan (Gannerud, 1999) visar att lärare på olika sätt är medskapare till att könsmonster levandegörs och består. Öhrn (1990, 1998) visar i sina studier att flickor blir betraktade som mer problematiska än pojkar då de agerar på ett sätt som inte hör till hur flickor traditionellt sett skall uppföra sig i skolan. Vidare diskuterar Öhrn (1990) att flickor inte på samma sätt som pojkar betraktas som individer utan mer ses som ett kollektiv. Öhrn (2001) åskådliggör flickors och pojkars olika sätt att förhålla sig till moraliska värden och att flickor visar att de vill synliggöra olika etiska aspekter av inklusion och exklusion men att det sällan på ett explicit sätt lyfts fram till diskussion i klassrummet.

kontroll över olika situationer<sup>6</sup>. Flickornas och pojkarnas maktrelationer stödjer sig på det motstånd som visar sig i samspelet. Exempelvis kan flickorna försätta sig i maktpositioner genom det motstånd som pojkarna visar mot att försätta sig i feminint präglade positioner<sup>7</sup>.

Löfdahl och Hägglund (2007) visar i sin forskning om förskolebarn att kön tillsammans med ålder är en stark social indikator för de val av kompisar som barnen gör. I lärarstyrda lekar visar det sig att barnens val i enlighet med könstillhörighet sker på ett obemärkt sätt då lekens sociala aspekter och allas delaktighet och gemenskap av läraren betonas vara av vikt. Även Lloyd och Duveen (1992) visar att barnens respektive könstillhörighet används som kategoriseringsverktyg såväl av dem själva som av lärare och genom de språkliga benämningarna förstärks traditionella könsmonster och heteronormativitet. Lloyd och Duveen framhåller att i deras studier visas att i barnens vardagliga samvaro i förskolan är det väsentligt för barnen att kunna göra åtskillnad mellan könen för att göra det sociala sammanhanget begripligt för sig. Vidare visar deras studier att materialet i förskolan är väsentligt för hur barnens lek utvecklas då det signalerar till flickors respektive pojkars lekaktiviteter och bidrar på så vis till att barnen utvecklar samhörighet i grupper om flickor och pojkar.

Att språket både är en resurs och en begränsning för hur barnen konstruerar femininitet och maskulinitet visar Davies (2003) då hon tar utgångspunkt i hur barn uppfattar innehållet i sagoberättelser. Hon beskriver att barn förstår femininitet och maskulinitet som olika diskursiva regimer som de ger uttryck för i form av de förväntningar de har på vilket kön sagofiguerna skall ha samt hur de anser att karaktärerna skall agera. Barnen ger vidare uttryck för att de har förväntningar på att de skall kunna känna igen händelseförlopp med utgångspunkt i traditionella könsmonster. Språket har lagt en grund för en diskursiv praktik som barnen betraktar som sann och i deras tolkning av sagor är den inte förhandlingsbar, enligt Davies. Vidare framhåller Davies att i sin gemenskap kan barnen däremot

---

<sup>6</sup> Öhrn (2000) diskuterar sätt som demokratiska värden etableras på bland äldre skolbarn; att flickor och pojkar i skolan använder sin kännedom om könsmonster och förväntningar om vad det innebär att vara flicka och att vara pojke för att göra sig gällande i klassrumssituationer. Vidare att samtidigt som det finns en viss stabilitet i könsmonster så kan en viss förskjutning märkas i hur flickor gör sig gällande på.

<sup>7</sup> I Öhrns (2001) studie framträder att flickor i skolan på ett mer explicit sätt än pojkar vill försvara och ta ansvar för demokratiska värden om andras rättigheter till delaktighet. Öhrn visar att flickor använder sin kännedom om att på ett kollektivt sätt kunna göra anspråk på och hävda moraliska värden.

gå utanför diskursens könsordning för att istället använda sin kunskap om den delning som de själva anser finns mellan femininitet och maskulinitet.

Hur äldre förskolebarn och yngre skolbarn i USA upprätthåller könsgränser beskrivs av Thorne (1993). Barnen väljer själva sin grupptillhörighet i relation till sin könstillhörighet, men de blir även av lärare delade i grupper, som vid köbildning, enligt sin könstillhörighet. Även om barnen i huvudsak gör delningar mot bakgrund av könstillhörighet så söker både flickor och pojkar att i vissa situationer överbrygga könsgränserna.

Thornes (1993) resultat pekar på att pojkar i större utsträckning än flickor ägnar sig åt att könsöverbrygga för att göra sig delaktiga i flickors sysselsättningar. Hon lyfter fram att pojkar kan göra sig delaktiga för att sedan avslutningsvis, innan de lämnar en situation, förstöra leken för flickorna. Med ett annat exempel pekar hon på att en pojke kan göra sig delaktig i flickors sätt att leka om han i sin position har en stark maskulinitetsprägel som gör att hans val av aktiviteter inte ifrågasätts. Flickor som gör sig delaktiga i pojkars aktiviteter håller sig däremot avvaktande eller i bakgrunden. Även Blaise (2005) visar att kunskap om vad maskulinitet innebär kan understödja en pojke så att han kan försätta sig i olika maktpositioner som ger honom möjlighet att göra personliga val inom ramen för maskulinitetsdiskursen. I hennes forskning finns motsvarande exempel på att flickor kan bortse från den feminina diskursen och positionera sig som ”risktagare”. Det innebär att flickan istället för att följa förväntningar använder sina egna övertygelser och ställningstaganden inom ramen för heteronormativitet och utmanar den feminina diskursen där flickor positionerar sig som tysta, snälla och hjälpsamma.

## Om förskolebarns gemenskap och meningsskapande

I sin forskning betonar Corsaro (1985, 2005) att i barnens kamratkultur är den sociala strukturen viktig i form av makt, kontroll och gemenskap. Tolkande reproduktion används som en förklaringsmodell för att förstå att barn i samspel med varandra både skapar och omskapar olika samhällsliga fenomen i sin kamratkultur. Barnen utvecklar olika slags strategier för att värna sin gemenskap. De gör olika slags avgränsningar, både mot vuxnas inblandning och inom den egna kamratkulturen; det handlar om att särskilja sin gemenskap från de vuxna och det handlar om makt och kontroll i olika leksituationer. Corsaro poängterar att

det är viktigt för barnen att ha gemensamt utvecklade referensramar i sina lekaktiviteter. Genom sin kännedom om varandra kan de på olika sätt motivera att inkludera och exkludera varandra under lekaktiviteter (Löfdahl & Hägglund, 2006b, 2007).

Enligt Corsaro (1985,2005) är barnen medvetna om den makt och kontroll som ålder och att vara större ger, vilket också innebär sociala sorterings- och kategoriseringsinstrument. Kategoriseringslinjen toppas av att vara vuxen då det ger den ultimata makten att tala om vad som är rätt och fel, tillåtet och o tillåtet. Barnens gemensamma lekaktiviteter innebär också att utveckla strategier för att undkomma regler fastställda av vuxna, vilket i enlighet med Corsaro kan benämnas i termer av sekundära anpassningar.

Väsentligt i barnens gemenskap är att de utvecklar omsorg om varandra och att de i situationer som innebär påfrestningar reflekterar över självupplevda situationer som grund för att både vilja få och vilja ge sitt stöd vid svårigheter (Simeonsdotter Svensson, 2009). I Simeonsdotter Svenssons studie visas att barnen anpassar sig till rådande normer i förskoleklassen med stöd av sin kamratkultur. Barnen använder och utvecklar kompetenser/strategier på sitt eget sätt inom sin egen grupp-gemenskap då svårigheter uppstår i den pedagogiska samlingen. Huvudsakliga resultat i hennes studie av vad barnen uppfattar som svårigheter är för det första, att barnen uppfattar den egna förmågan som en svårighet, för det andra att de uppfattar uppgiften som en svårighet. De handlingar som barnen använder för att försöka övervinna svårigheterna är att söka varandras hjälp, att protestera, samt att använda leken som ett redskap.

Med utgångspunkt i hur barn kan överbrygga maktaspekter om vuxenvärldens auktoritet är Ødegaard Eriksens (2007) studie intressant då hennes resultat visar på vilket sätt barn i ett till tre års ålder utövar inflytande på aktiviteter i förskolans vardag. I hennes studie framkommer att barn och vuxna kan ha olika uppfattningar om vad som är meningsskapande i vardagen. I studien kommer barnperspektiv och barns perspektiv som skilda uppfattningar om meningsskapande till uttryck i samtal och samspel som förekommer vid måltidssituationer.

Resultatet visar att barnens meningsskapande kan emanera ur populärkulturen vilken blir en väsentlig påverkansfaktor som influerar gemenskapsskapande aktiviteter. I hennes studie visar sig en treårig pojke ha ett starkt personligt intresse för en fantasyberättelse, som han under en längre tid håller fast vid. Han



får en expertposition som pedagogen ger utrymme för och som hon med allvar tar fasta på, vilket sedan inspirerar till en fest som barnen och pedagogerna planerar och genomför tillsammans. Fast (2007) visar i sin studie att barnen lär sig läsa och skriva i mötet med olika informella läromiljöer. Populärkulturen och familjemiljön med dess olika kulturella sammanhang har stor inverkan på vad och hur barnen lär sig läsa och skriva. Barnen lär sig avkoda olika slags information och detta ställer krav på lärare att utveckla nya metoder för att kunna ta tillvara barnens informella lärande som en utvecklingspotential.

Ivarsson (2003) har i sin avhandlingsstudie undersökt hur barn konstruerar sin gemenskap. Hennes resultat redogör för den organisering av vardagen som förekommer i förskolan, och som utgörs av hålltider och mellanrum. Hålltiderna är de av vuxna planerade aktiviteter där barnen skall delta, och barnens egna val av aktiviteter sker i de mellanrum som uppkommer i planeringen av aktiviteterna. De möjligheter som hon menar att barnen har till egeninitierade aktiviteter där deras kamratkultur dominerar ges i de mellanrum som uppstår mellan hålltiderna. Resultatet visar att maktrelaterade positioner, som att vara vuxen och att vara först, är viktiga i barnens kamratkultur och har reglerande inverkan på deras lek.

Den vardagliga samvaron i förskolan innebär att hantera sin egen person i relation till den miljö som erbjuds och som iscensätts. Strandell (1994) framhåller att barnen i förskolan drivs av en social kraft som betyder att den sociala interaktionen mellan barnen emellan är viktigare för dem än själva uppgiften. Barnen gör bruk av de sociala relationerna sinsemellan för att finna sig tillrätta med, och i, de aktiviteter och handlingar som förekommer i förskolans fysiska och sociala miljö. I Strandells studie framkommer att barnens orientering i den vardagliga miljön sker oavbrutet även om situationer och skeenden skiftar och att barnens sociala orientering även sker i övergångar mellan aktiviteter och i sporadiska möten som de har med varandra under dagens lopp.

## Förskolebarn och etik

I ett pedagogiskt sammanhang som förskolan har värden utforskats på olika sätt de senaste 30 åren. Undersökningarna har främst fokuserat kollektiva föreställningar om moraliska aspekter och har i stor utsträckning använt sig av intervjuer, samt i vissa studier även observationer i kombination med intervjuer (Colnerud & Thornberg, 2003.) Centralt för forskningen har varit att få information om hur barn uppfattar världens giltighet inom den moraliska domänen relaterat till den personliga och konventionella.

I Johanssons (1999) studie kommer etik till uttryck som en levd personlig livs-åskådning. Hon har med utgångspunkt i ett livsvärldontologiskt perspektiv studerat hur etiska situationer gestaltas av de allra yngsta barnen i förskolan. Barnen är mellan ett och tre år gamla. Det handlar i hennes undersökning om att studera etiska värden så som de på olika sätt kommuniceras barnen emellan. Resultatet visar att barnen ger uttryck för att de hanterar etiska värden i en komplexitet av etiska konflikter och lärande om egna och andras rättigheter och andras väl. De etiska situationer som Johansson urskiljer är intersubjektiva läroprocesser. Hon poängterar att de processer som uppstår är en del i barnens lärande om sig själva, om de värden och normer som uppstår, samt om det samspel som barnen tillsammans erfar.

Vidare visar Johansson (1999) att etiska värden har två övergripande indelningar. Den ena delen redogör för att barnen agerar i enlighet med att de hävdar rätten till saker, rättvis fördelning och att dela gemensamma upplevelser. Den andra delen redogör för hur barnen ger uttryck för andras väl där barnen på olika sätt gestaltar att de visar omsorg om varandra. Resultatet åskådliggör hur barnen visar omsorg om varandra, att det kan innebära en förståelse för att stötta yngre barn, att respektera andras vilja och att hjälpa till vid svårigheter. Omsorg kommer till uttryck för att lindra och trösta varandra i olika slags situationer, barnen uppmärksammar såväl fysiska som känslomässiga behov av omsorg och betonar vikten av det etiska värdet att andra inte skall komma till skada. I de olika situationer som uppkommer har de etiska konflikterna stor betydelse i barns läroprocess om värden och normer. Barnen lär sig att hantera de situationer som uppkommer med stöd av varandras agerande. Johansson skriver att barnens levda etik ger dem möjligheter att upptäcka vilka konsekvenser olika sätt att handla på i mötet med varandra ger. Vidare att det lärande som barnen erfar innebär att barnen upptäcker och får syn på både goda och onda sidor genom konsekvenserna av att utmana varandras gränser.

I en annan studie där barnen är tre till sex år gamla använder Johansson (2007a) återigen etiska situationer för att studera vilken förståelse av etiska värden och normer barnen sinsemellan ger uttryck för, hur deras lärande tar sig uttryck och förskolemiljöns inverkan på de etiska värden som gynnas. Resultatet visar hur barnen förhandlar om rättigheter, rättvisa, andras väl och om vilka konventioner som gäller. Rätten till saker, delade världar, inflytande och rätten till mening försvaras av barnen på olika sätt. Försvar sker både mot bakgrund av egna personliga intressen och mot bakgrund av moraliska dilemman.

I studien (Johansson, 2007a) framträder vidare att ålder och positioner i gruppen har betydelse för på vilket sätt andra och egna rättigheter försvaras. Det kan handla om motiveringar där barnen tar stöd av normer och regler som de känner till, om olika förutsättningar som är betydelsefulla i lek, som att inneha en specifik kompetens som är användbar, eller behov som någon har. Rätten till inflytande ger definitionsrätt över lekens innehåll och barnen stödjer sig på både ömsesidighet och individuella anspråk. Mening utvecklas mot bakgrund av kontextuella normer som de känner till eller som formuleras mot bakgrund av individuella anspråk. Rättvisa är sammankopplat med de rättigheter som barnen försvarar. Vilken materiell tillgång som finns har betydelse för hur rättvisa utvecklas. Det handlar om lika fördelning eller om att lika förutsättningar eller behov styr inom lekens ramar. Andras väl handlar om att barnen visar omsorg om varandra som innebär att förstå andra och inte skada eller kränka andra. Resultatet visar vidare att barnen relaterar konventionella rättigheter till vuxenvärldens krav på att göra det rätta, så som regler som barnen följer och som de vet att de vuxna förespråkar. Det innebär att barnen motiverar sina ställningstaganden med hänvisning till sådant de känner till om lärares anvisningar om innebörden att göra det rätta i olika situationer.

## Lekens sociala och kulturella dimensioner

Löfdahl (2002) har studerat lekens innehåll och vilken betydelse det har för barnens sociala gemenskap och kommunikation. Resultatet visar att barnen urskiljer sociala maktstrukturer och status där storlek, auktoritet, normer och kunskap används som redskap. En förenklad bild av dessa redskap säger att ålder och storlek ger makt att bestämma och att normer är viktiga i kombination med kunskap om olika specifika situationer. Barnens lek innebär sociala processer av meningsskapande där kommunikationen om lekens innehåll utvecklar lekens tema samtidigt som temat ger uttryck för de diskurser som ligger till grund för kamratkulturen.

Vidare skriver Löfdahl (2002) att barnen inte definierar lek på ett specifikt sätt, utan lek är en del i helheten. Leken är spontan, innehållet och temat i barnens gemensamma lekvärld växer fram i växelverkan med den status rekvisita och barnens olika positioner tillskrivs av dem själva. Rollgestaltningar som barnen tillerkänns har sin grund i lekens karaktär och de signaler som rekvisita ger. Lektema som domineras av pojkar innebär att flickor får roller som ”statister”, de kan inte få huvudroller, vilket även gäller omvänt. Rollkaraktärerna förhandlas fram kollektivt och präglas av de gemensamma referensramar och lekpreferenser

som gäller i respektive situation. Vardagliga och imaginära handlingar visar sig ha betydelse för på vilket sätt leken utvecklas. Resultatet åskådliggör att barnen tar sig an lekens innehåll på två olika sätt; antingen utvecklas lekens innehåll med stöd av rekvisitan eller så kan innehållet vara att utveckla rekvisitans innebörd.

Löfdahl (2002) visar att barnens lek innehåller ett ömsesidigt meningsskapande där de använder gemensamma reflektioner samtidigt med specifik förståelse som är användbar i leksituationen. Barnens status i gruppen är viktig för deltagande och för vilket lekinnehåll som växer fram. Status är i viss mån rörlig med de positioner som uppstår barnen emellan. Leken är dynamisk med barnens olika föränderliga positioner tillsammans med den status som rekvisita tillskrivs.

Vidare skriver Löfdahl (2002) att *hur* barnens agens framträder kan bidra till diskussionen om värdepedagogik i förskolan. Barnen i hennes studie förhandlar om sin status i gruppen med stöd av lekens form och innehåll. De skapar med utgångspunkt i sina gemensamt konstruerade lekpreferenser lågstatus- och högstatuspositioner. Barnens relationer visar att det är viktigt att kunna skriva in status i den rekvisita som finns tillgänglig. Det görs med stöd av lekens tema och kräver kunskap om vad som är relevant att göra anspråk på, som att vissa kläder som barnen bär kan relateras till innehållet i leken. Även kunskap om könsskillnad kan användas som en strategi för att positionera sig i förhållande till varandra<sup>8</sup>.

Styrningsmekanismer i barns lek i förskolan har undersökts av Tullgren (2003) som i sin studie åskådliggör *vad* i leksituationerna som blir föremål för pedagogernas styrning av barns lek samt vilka tekniker pedagogerna använder för att styra barnen i leken. Styrningen har tre teman som handlar om vikten av *att* barn leker, *vad* barn leker och *hur* barn leker. Styrningen av att barnen leker är inriktad mot alla barns deltagande och aktivitet. Vidare visar Tullgrens (2003) resultat att innehållet styrs mot den goda familjeleken för att barnen skall lära sig samhällsliga normer och att visa sina känslouttryck i samspelt intresse och förståelse för andras känslouttryck. Barnens lek blir ett redskap att fostra i namn av framtiden och för rätt sorts vuxenblivande. Frihet i leken har olika dimensioner och skapas med hjälp av pedagogernas medgivande eller förmaning av aktiviteter, handlingar

---

<sup>8</sup>Löfdahl (2006) pekar på att för flickorna i hennes studie innebär hög status att kunna tillskansa sig en position med starkt feminina förtecken och att låg status innebär stark maskulinitetspräglad position. Innebörden av detta är att barnens sociala positioner i gruppen vidmakthålls av barnens eget kulturella meningskapande, vilket medför att sociala strukturer upprätthålls med stöd av lekens produktiva kraft.

och kommunikation. Pedagogerna använder tekniker av inneslutning, att uppmuntra och stödja lekens homogeniserande form så att leköverenskommelser som harmonierar med varandra uppmärksammas. Uteslutande tekniker innebär tillsägelser och avståndstagande för oönskade lekar.

### *Sammanfattning*

Barns meningsskapande sker inom sin egen kulturella gemenskap och tillsammans skapar och omskapar barn olika sociala fenomen. Barnens sociala orientering i förskolan är väsentlig för vilka gruppkonstellationer som bildas och visar att barn går in i, och ut ur, situationer i en vardagligt pågående kontinuerlig process där olika slags informellt lärande sker. Förskolan är en social arena där barnens agens ger uttryck för att de använder olika strategier som kan relateras till ålder, kön och sin kännedom om varandra i sitt meningsskapande. Inom barnens kulturella gemenskap utvecklas lekens innehåll på olika sätt genom att barnen urskiljer status i förhållande till storlek, ålder, normer och hur kunskap om olika fenomen kan användas.

I etiska situationer i förskolan är moraliska värden på mångahanda sätt sammanvävda där barnen hävdar rättigheter och visar omsorg om varandra samt använder sin kulturella gemenskap för att genomdriva specifika önskemål om deltagande i olika situationer. Barns meningsskapande ger värdefulla bidrag till diskussionen om värdegrundsarbete i förskolan då det på olika sätt sker såväl exkludering som inkludering i olika situationer i en vardagspraktik. Värdegrundsarbete skall sätta sin prägel på verksamheten i förskolan och demokratiska värden är därför väsentliga att urskilja med utgångspunkt i barnens meningsskapande.



## KAPITEL 4

# TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel redogörs för de teorier som används i studien. Studiens teoretiska perspektiv vävs samman av olika teorier för att undersöka förskolebarns vardag såsom ett institutionellt fält där demokratiska praktiker gestaltas. Teorierna används på ett eklektiskt sätt som redskap för att förstå hur värden visar sig i barnens samspelsprocesser.

## Om makt i mellanmännsliga möten

I min analys tar jag stöd i Foucaults (1986, 2000) teoribildning om makt som ett redskap för att förstå hur positioneringar i mellanmännsliga möten växelverkar. Teorin om positioner är ett komplement för att utforska relationer och deras betydelse för barnens aktiviteter i den komplexitet där deras meningsskapande sker (Harré & van Langenhove, 1999). Makt är ett värdeladdat begrepp som kan ta olika form och definieras på olika sätt. I många sammanhang definieras makt som ett verktyg som ägs av någon och används i syfte att utöva påtryckningar som ger inflytande över andra, på exempelvis ett fysiskt, mentalt eller ekonomiskt sätt. Ur ett sådant perspektiv får makt betydelse som ett redskap i olika slags styrkeförhållanden mellan grupper och/eller individer med följderna att makten gynnar en del och missgynnar andra (Weber, 1986; Dahl, 1986).

Makten som sådan är inte i fokus i min analys utan den fokuseras som ett redskap som driver händelseförlopp, som en drivkraft för meningsskapande. Enligt Foucault (2000) är makten relationell, den är överförbar och distribueras och transformeras i mellanmännsliga möten. Makten är inte abstrakt utan förflyttas människor emellan med de handlingar som äger rum varför den är en del i dynamiska sociala processer genom vilka handlingsmönster bibehålls eller upplöses.

Med utgångspunkt i Foucaults (2002a) synsätt på hur diskurser konstitueras, genom subjektspositioner samt genom makt och kunskap som varandras förutsättningar, kan man även tala om skilda praktiker som påverkar diskursproduktionen

i ett samhälle. Maktrelationer både uppstår i, och ger upphov till, vardagslivets diskursiva praktiker. I de diskursiva praktikerna har det enskilda subjektet en absolut och central roll. Hur det enskilda subjektet positionerar sig har avgörande betydelse för vad som blir en diskursiv praktik. Foucault menar att subjektet disciplinerar sig själv genom att positionera sig i förhållande till vad som är kännetecknande för det specifika sammanhanget, detta för att kunna ta plats i mötet med andra subjekt. Makten får på så vis en definition som ett produktivt redskap, det får en skapande funktion, för hur människan konstituerar sig själv som subjekt i olika sammanhang (Foucault, 2000).

## Relationella maktverktyg

Enligt teorin (Foucault, 1993) bestämmer kontrollmekanismer diskursernas utveckling och handlar om yttre och inre procedurer, inom och mellan diskursiva praktiker. De yttre procedurerna<sup>9</sup>, utestängningsprocedurerna, förklarar Foucault med hjälp av tre olika teman som inte är helt oberoende av varandra. De tre temana beskriver han som ”tre stora utestängningssystem som drabbar diskursen – det förbjudna ordet, avskiljandet av vansinnet och viljan till sanning” (Foucault, 1993, s. 14).

Dessa tre utestängningssystem innebär principer som har effekt på olika sätt samtidigt som de växelverkar med varandra. Det förbjudna ordet begränsar individer att uttala sig genom att det finns både uttalade och outtalade regler, som hindrar med de förbud som finns inarbetade och som anger vem som har rätt att tala och vem som inte har det. Avskiljandet av vansinnet är ett utestängningssystem som handlar om att urskilja förnuft från vansinne, urskiljandet av vad som kan betecknas som normalt skapar med hjälp av detta utestängningssystem ett förkastande av utsagor som inte har bäring inom normalitetsdiskursen. Viljan till sanning kan härledas till epistemologiska ställningstaganden och Foucault skriver att viljan till sanning har en kraft som orsakar institutionell tröghet samtidigt som viljan till sanning hämtar institutionellt stöd (1993, s. 13).

Viljan till sanning genomkorsar de två andra utestängningssystemen och, kan enligt min tolkning av Foucault, därför anses ha kraft att dominera diskursproduktionen. Makt och kunskap är varandras förutsättningar och innebär att både

---

<sup>9</sup> De inre procedurerna tolkar jag som mer användbara för textanalys för att utforska specifika diskurser och hur de kontrollerar sig själva, varför jag inte använder dem i min analys.



gemensamma och särskilda förståelser växer fram i en diskursiv praktik och att olika slags delningar sker mot bakgrund av vilka sanningsanspråk som gör sig gällande i de situationer som uppstår (Foucault, 2002a, 2002b, 1993).

Enligt min läsning av Foucault (2000) finns öppningar för att förstå handlingsmönster och upprepningar som dröjer sig kvar att söka bortom dem, i det motstånd som uppstår i olika maktrelationer. Foucault föreslår att söka ”forms of resistance against different forms of power” (Foucault, 2000, s. 329) för att finna knutpunkter i maktrelationer. Det är en föränderlig väv av maktrelationer som länkas samman av oviljan att avsäga sig frihet. Knutpunkterna bildar en maktrelationernas ståndpunkt som inte är bunden vare sig till institutionen eller till subjektet utan till den ovilja att avsäga sig frihet som visar sig i händelseförlopp (Foucault, 2000, s. 343). Detta säger mig att det inte är tillräckligt att undersöka maktrelationer inom institutioner utan i strukturer och att kärnan för analys är de knutpunkter där motstånd i maktrelationer på något sätt kan märkas.

## Om könsskillnad – perspektiv på jämlikhet

En fråga som visas intresse inom feministisk forskning är hur könsskillnad kan ge perspektiv på jämlikhet (Irigaray, 1994; Butler, 1993, Stone, 2006). Irigaray (1994, 2008a, 2008b) arbetar på frågan med utgångspunkt i att jämlikhet borde vara att värdera olikhet enligt särskilda könsbestämda rättigheter enligt lag. Hon använder idén om kvinnors historiskt sett underordnade ställning som hon menar faller tillbaka på samhällsordningens patriarkala styrelseskick där arbetsdelning, arbetsformer och produktionstekniker lägger grunden för ojämlikhet, där jämställdhet i bästa fall uppnås med jämlik lön. Men jämlikhet enligt Irigaray handlar inte om att kvinnors lika värde skall jämkas in i befintliga sociala strukturer utan om att utarbeta nya bevekelsegrunder för vad jämlikhet/jämställdhet innebär.

I Irigarays teori (1994) är kvalitativ olikhet väsentlig för att åstadkomma jämlikhet. Med utgångspunkt i Irigarays teoretiska perspektiv ger olika synsätt på könsskillnad också olika slags avtryck i sociala sammanhang. I enlighet med teorin skulle kvalitativa skillnader kunna bilda grund för att könsskillnad skulle kunna förstås ur ett ontologiskt perspektiv, vilket skulle ha betydelse för hur jämlikhet och könsrelaterade olikheter kunde värderas. Skillnader mellan könen har enligt Irigaray sitt kvalitativa berättigande utan jämförelse med varandra och utan beaktande av inpassning i befintliga strukturer. Hon menar att ojämlikhet mellan könen är grundad på könsskillnaden och kan endast lösas med hjälp av könsskill-

naden. Enligt henne handlar jämlikhet/jämställdhet om att respektera kvalitativa skillnader som finns mellan könen.

Med de jämställdhetssträvanden som idag pågår om att alla skall behandlas lika oavsett kön (SOU 2004:115) kan Irigarays synsätt bidra till att problematisera vad jämlikhet på ontologisk grund skulle kunna innebära (Irigaray, 1994, 2008a, 2008b; Stone, 2006). Med utgångspunkt i Irigarays teori är en möjlig tolkning att könsskillnad oproblematiserad är ett produktivt maktverktyg som med institutionellt stöd återskapar strukturer<sup>10</sup>.

I Irigarays (1994) teori finns andra bevekelsegrunder för att utveckla allas lika rätt och jämlikhet än att skapa jämställdhet genom att kvinnor och män, flickor och pojkar, ges lika rättigheter i strukturer som redan finns. Istället för inpassning i ett raster med befintliga sociala strukturerna skulle deras rätt bygga på kvalitativa aspekter som hör ihop med kvinnors specifika livsrörelse och livsrytm till skillnad från mannens. En sådan ontologisk grund skulle innebära att kvinnor finner jämställdhet med mannen på sina egna villkor, vilket innebär ett annat sätt att tänka än att jämställdhet mellan könen skall uppnås genom att kvinnan tillerkänns rättigheter inom strukturer som har ursprung i mannens livsrytm, kvalitativa egenskaper och förmågor. Poängen med hennes teori är att se värdet i kvalitativa skillnader istället för att skapa jämställdhet och lika värde genom att neutralisera olikhet i ett befintligt strukturellt samhällssystem<sup>11</sup>.

Butler (1993) har ett annat perspektiv som innebär att könsskillnad ligger till grund för en heteronormativitet som är föränderlig och att språk och maktrela-

---

<sup>10</sup> Vilket i så fall leder till att jämlikhetssträvanden leder till att nya underordningar skapas. I Habermas (1995) framträder att lagstiftad jämlikhet i praktiken har föranlett att kvinnodiskriminering flyttar sig och gör sig gällande på annat sätt. Habermas (1995, s. 73) diskuterar i termer av att "Dessa 'falska' klassificeringar leder nämligen till 'normaliserande' ingrepp i livsföringen, som får den avsedda kompensationen att slå om i en ny diskriminering, dvs. frihetsberövande i stället för tryggnad av frihet." Han poängterar att det finns anledning att ompröva villkor för kvinnors rätt att gestalta sina egna liv.

<sup>11</sup> Irigarays teoretiska perspektiv (1994) manar till jämställdhet på ontologisk grund med stöd av föreställningar om kvalitativ skillnad istället för att uppåta jämställdhet på föreställningar om kvalitativa likheter. Irigaray poängterar att kvinnors egenskaper och förmågor har, och därmed också juridiskt sett borde tillerkännas, egen kvalitativ distinktion och rätt. I min tolkning finns en linje till Habermas (1995, s. 73-74) diskussion om privat och offentlig autonomi där han framhåller en omdaning om rättsförståelse av vad lika värde innebär. Habermas poängterar att genomförande av formell jämställdhet synliggör att kvinnor på ett faktiskt sätt behandlas annorlunda i jämförelse med mannen. Vidare att kvinnors rättigheter kräver autonomi i form av ett skifte i rättsförståelse för att kunna gestalta livet på sina egna villkor.

tioner inverkar på innebörden av maskulinitet och femininitet. Hon menar att det inte finns givna tudelade könsskillnader som är lika för alla, utan att kroppens könskonstitution präglas av sitt sociala och kulturella sammanhang. Hur sociala och kulturella normer omkring kön och genus gestaltas har betydelse för hur genus tar form.

Feministisk teoribildning närmar sig Foucaults teori om makt på skilda sätt beroende på vad som ligger till grund för analys. Lloyd (1996) lyfter fram att mellan Butlers teori om genus som rörlig och Foucaults teori om makt som disciplinerande, finns en linje för hur maskulinitet och femininitet gör sig gällande. Kritik har riktats mot att Foucault inte explicit ur ett maktrelationsperspektiv har diskuterat könsrelaterade maktrelationer. Allen (1996) lägger exempelvis fram att i ett feministiskt perspektiv är inte Foucaults teori om makt användbar för att röja hur dominansförhållanden skapar kvinnors underordning. Däremot är hans teori ett stöd för att förstå hur maktrelationer bidrar till att skapa kulturella sammanhang som definierar kvinnors liv.

McCallum (1996) argumenterar för att Foucaults teori om makt har öppnat upp för att maktrelationer har betydelse för hur samhällsordningar struktureras oavsett könstillhörighet. Min tolkning av detta innebär att istället för att lägga fast kvinnors underordning och göra bestämningar om makt och könsskillnad är Foucaults analyser inriktade på att förstå hur makt och kunskap är varandras förutsättningar som grundläggande för de institutionella diskurser som växer fram. För avhandlingsarbetet innebär Foucaults maktrelationsteori att den kan röja för inblick i hur strukturella villkor inverkar på hur kön och/eller genus institutionaliseras.

## Teorier för att förstå barns lek

Lek kan definieras på många olika sätt och i detta avsnitt för jag ett resonemang som ramar in min förståelse för barns lek. Det som framför allt är väsentligt för mitt avhandlingsarbete är att lek pågår kontinuerligt på olika sätt, att lek inte är ett fenomen som kan hänvisas till specifikt definierade situationer, samt att barns lekaktiviteter innehåller information om deras perspektiv på olika fenomen, och om vad och hur barn lär sig. På så vis kan lek innehålla information som ligger till grund för att planera en pedagogisk verksamhet samt vad, hur och varför barn skall lära sig om olika fenomen. Detta innebär en viss skillnad till ett lekpedagogiskt synsätt (Lindqvist, 1996) på barns lek. Lekpedagogik innebär i min

tolkning att lek är ett redskap att använda för att på ett lustfyllt sätt fånga barns intresse för exempelvis ett tema att arbeta med. Lekpedagogik kombinerar barns eget kulturella skapande och vuxnas synsätt på estetik och konkretiserar olika aspekter genom att koppla ihop med sådant som barnen känner igen från sin närmiljö och omvärld. Med det lekpedagogiska förhållningssättet planerar pedagogerna lekteman samt intar aktiva roller för att gestalta olika aspekter som de finner vara väsentliga att lyfta fram och bearbeta tillsammans med barnen, och tillsammans utforska olika aspekter av sociala och kulturella mönster.

Oavsett teoretiskt synsätt på lek så är leken i förskolan väsentlig för barns lärande och utveckling. Leken i förskolan innehar en pedagogisk betydelse och historisk grund som syftar till att bidra till barns lärande och utveckling. Det synsätt som ligger till grund för mitt avhandlingsarbete ramar in med hjälp av en förståelse för lek som en livsform och att lek och lärande är oskiljbara. Med utgångspunkt i att sociala processer har betydelse för vad, hur och varför barn leker, kan lek beskrivas som en livsform (Steinsholt, 1999) med följden att barns lekaktiviteter betraktas som allvarliga meningsintentioner. I min tolkning av Steinsholt (1999) innehåller lek som livsform dimensioner av makt och frihet då barn skapar och omskapar både tid och rum och leken ses som en resa där resan är målet. Barns lek har inga förutbestämda mål, leken är mål och mening i sig och pågår som experiment där olika situationer avlöser varandra med de meningserbudanden som finns inom räckhåll i form av miljö, material och förhållningssätt. Däremot har barns lek inslag av både verkliga betingelser och fiktiva, då de under lekens gång växlar mellan olika nivåer samtidigt som de regisserar leken (Sawyer, 1997).

Vidare säger mig min tolkning av lek som livsform (Steinsholt, 1999) att alla slags mellanmänniska relationer som finns inom räckhåll inbjuder till lek i vilken meningsbärande innebörder skapas och omskapas av barnen. Barn urskiljer vad de tar fasta på med de tolkningar som de i interaktion med varandra gör. Qvarsell (2001) diskuterar betydelsen av att i pedagogisk bemärkelse förstå vikten av de meningserbudanden som finns i den miljö som barn har inom räckhåll. Hon menar att det är viktigt att problematisera innebörder av barnperspektiv och barns perspektiv, då det framträder olika slags meningserbudande och handlingsutrymme beroende på vilket perspektiv som har tolkningsföreträde. Resultatet av hennes undersökningar säger att barn med utgångspunkt i sitt perspektiv har krav på allvarliga intentioner med kunskapsutvecklande uppgifter i förskola och skola. Med hennes resonemang följer att det finns maktaspekter viktiga att

studera för att nå kunskap om hur meningserbjudande och handlingsutrymme villkoras.

Med det synsätt på lek som ligger till grund för avhandlingsarbetet väcks frågor om vilka kreativitetens hinder och möjligheter till lärande och utveckling är. Lek innebär att olika slags processer avlöser varandra och att estetiska och etiska aspekter har betydelse för vad som uppmärksammas av det som sker i en pedagogisk vardag som förskolan. De etiska överväganden som är aktuella för studiens vidkommande berör huruvida barns lek anses vara en förberedelse för vuxenlivet eller om barns lek anses vara ett avancerat bidrag till sitt eget sociala liv (Johnson, Christie & Wardle, 2005). Om barn anses bidra till konstruktionen av sitt sociala liv och sin barndom får lek betydelsen "livslek" och får också på det sättet en djupare innebörd än om lek anses vara ett redskap för att förbereda, lära och utveckla, för förmågor som kommer att behövas i en framtida roll som vuxen.

I min tolkning av lekens betydelse för barns lärande och utveckling är kontrastriktighet viktig såsom olika slags motsättningar, som om de får utrymme att växelverka i barns lek uppstår dynamiska spänningsfält där deras samspel innehåller självreflektion som bidrar till lärande och utveckling. Att barn ägnar sig åt självreflektion i samspel kan förstås i termer av metakognition och metakommunikation så som de ligger till grund för teorin om utvecklingspedagogik och som lyfter fram vikten av att se lek och lärande som oskiljbara (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Utvecklingspedagogik tar utgångspunkt i barns perspektiv och sätter fokus på, på vilket sätt barn hanterar sitt eget lärande i samspel med olika erfarenheter av omvärlden. Teorin tar fasta på hur barn mot bakgrund av eget intresse och gemensamt meningsskapande gör olika fenomen till läroobjekt. Med detta betraktelsesätt är lek ingen pausverksamhet som barn ägnar sig åt, eller skall ägna sig åt, av och till, utan barn *är i* lek, kontinuerligt och på allvar. Om lek betraktas som "livslek" kan den synliggöra barnens agens, och som barns livsform finns inget specifikt definierat (lek)redskap som vuxna kan använda för att barn skall utvecklas enligt vissa mål. Däremot kan estetik och erfarenheter bidra till barns lek, dess form och innehåll. Det estetiska skapas i barnens erfarenheter liksom erfarenheter skapas i de estetiska ögonblick som kommer till uttryck (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). I ett utvecklingspedagogiskt perspektiv ligger betoningen på

att i förskolans pedagogiska verksamhet, på olika sätt lyfta fram lärandets objekt och lärandets akt.

Min förståelse för barns lek har sin utgångspunkt i att se barns lek som en livsform och i teorin om utvecklingspedagogik då de båda betraktelsesätten värderar barns lek som "livslek". Väsentligt för analysen är att olika slags motsättningar kan bygga upp dynamiska spänningsfält där meningsskapande äger rum. Maktrelationer med kontrast och harmoni i växelverkan där positioner skiftar ger uttryck för vad som är värdefullt i barnens meningsskapande.

## Sammanfattning

Inom förskolans institutionella vardag skapas/skapar barnens kulturella gemenskap och meningsskapande diskursiva förståelser av olika fenomen. Den teoretiska ramen lägger vikt vid att diskurser tar form med stöd av tre utestängningsprinciper, förbud att tala/rätten att tala, oacceptabelt beteende/normalt beteende samt sanningsanspråk. Vidare innebär den teoretiska förståelsen att i barnens lek och samspel är makten ett redskap som driver händelseförlopp och diskurser utvecklas såväl genom konkreta handlingar som språkliga.

Teoretiskt perspektiv om könsskillnad lägger grunden för en förståelse att språket, normer och maktrelationer har betydelse för hur flickor och pojkar gör sig gällande. Slutligen betraktas barns lek med utgångspunkt i olika teoretiska perspektiv som värdefull för barnens egen skull, deras lärande och utveckling samtidigt som deras lek är ett bidrag till hur samhället utvecklas.

## KAPITEL 5

# VÄRDENS BETYDELSE FÖR MÄNSKLIG SAMVARO

I föregående kapitel läggs en teoretisk förståelse fram om att inom barnens sociala samvaro utvecklar de såväl gemensamma som särskilda förståelser för olika fenomen inom sin lekgemenskap samt att intressegemenskaper växer fram i praktisk handling. I följande kapitel följer en värdeteoretisk läsning om och hur värden kan förstås i mänsklig samvaro och dess meningsskapande i olika situationer.

Demokratiska värden kan utforskas och studeras med skilda utgångspunkter och skilda teoretiska perspektiv. Biesta och Lawy (2006) poängterar att intresset i utbildningssammanhang har fokuserats på en strukturell nivå kring hur demokratiska medborgare skall fostras för att utveckla en demokratisk kultur eller för att upprätthålla demokratiska värden. De understryker att det är av vikt att forskningsfokus skiftar perspektiv för att lyfta fram unga människors delaktighet i samhället genom att göra deras röster hörda inifrån deras kulturella sammanhang. Väsentligt för avhandlingsarbetets vidkommande är att lyssna till barnens röster, vilket inte bara innebär att ta del av vad de verbaliserar, utan att fokusera och lyssna till barnens perspektiv och det sätt som de ger uttryck för sin syn på sig själv, på varandra, på vuxna och på samhället.

I min tolkning av Biesta (2006) innebär demokrati en aktiv process där människors handlingar möts i enighet och oenighet. Biesta poängterar att demokrati handlar om att på olika sätt intersubjektivt ta ansvar för en gemenskap av olikheter. Demokrati tolkad på detta sätt medför också ett etiskt ansvar och dilemman över vilka handlingar som är möjliga i ett samhälle. I Biestas resonemang innebär intersubjektivitet ett möte som gör det möjligt att få syn på, och kunna reflektera över sina egna och andras handlingar. I resonemanget framträder att intersubjektivitet avkräver ansvar, att ansvar är utmärkande för människans sätt att intersubjektivt förhålla sig till det sociala rummet och olika gemenskaper.

Genom att på ett intersubjektivt sätt respondera på det som kommer till uttryck i det sociala rummet öppnas också nya rum där skillnader och olikheter visar sig. Demokrati handlar då om en aktiv process där skillnader, hinder och möjligheter visar sig med värdet av ansvar samtidigt som det handlar om att skapa sig insikter om hur ansvarstagande konstituerar en demokratisk praktik. Biesta och Lawy (2006) argumenterar för ett skifte beträffande utbildningsansvarets uppgift; att istället för att fostra goda samhällsmedborgare studera hur demokrati kommer till uttryck och bildas intersubjektivt i sociala konstellationer i olika sammanhang. De skriver att det är väsentligt att forskning undersöker och kontextualiserar den demokratiska processen.

Den rationella gemenskapen och dess betydelse i utbildningssammanhang lyfts fram av Biesta (2006). Utbildningens rationella gemenskap innebär att träda in i en kunskapskommunikation där viss kunskap ges legitimitet att komma till uttryck medan annan kunskap avlegitimeras. För min studies vidkommande innebär demokrati att värden kan omfattas av enighet och oenighet och att de uppfattas på skilda sätt beroende på om barns eller vuxnas synsätt råder. Därför är urskiljande av maktstrukturer i ett pedagogiskt sammanhang som förskolan av vikt då värden kan råda i enighet om oenighet. I ett sådant sammanhang som förskolan finns en "naturlig" hierarkisk ordning, som kommer sig av att vara barn och att vara vuxen, inom vilka värden växer fram. Barn har en tilltro till att vuxna vet bäst både beträffande moraliska aspekter (Nucci, 2001) som kunskapsrelaterade, samt en medvetenhet om sin egen status i förhållande till vuxna (Mayall, 2002). Då kan värden få fäste i en falsk enighet genom att den oenighet som barn visar hamnar i skuggan av den vuxnes status. Att lära sig demokrati innebär med stöd av Biesta (2006) att som subjekt ta ansvar och handla i ett utrymme av gemenskap. Biesta poängterar utbildningsansvarets etiska uppgift att använda kända praktiker, som enligt honom kan vara både verbala och icke-verbala, för att ställa öppna frågor som manar till svar.

Värden och värderingar kan också diskuteras inom ramen för hållbar utveckling (Skr. 2003/04:129). Det innebär att det finns otaliga bevekelsegrunder som ger olika fokusering på värden och deras betydelse. Oavsett utgångspunkt har värden och värderingar betydelse för samhällets utveckling, människors samvaro, och för kulturell utveckling, därför också för barnens meningsskapande. Betydelsefullt för studiens vidkommande är att söka vilka värden och föreställningar som ligger till grund för barnens meningsskapande processer i förskolans vardag. Frå-



gor som blir aktuella att diskutera i min studie handlar om hur världens giltighet hävdas och hur gemensamma värden får sitt berättigande och görs giltiga.

## Moralisk domän – konventionell domän – personlig domän

Värden utvecklas inte oberoende sitt sammanhang. För att empiriskt undersöka gestaltningar av demokratiska värden använder jag ett synsätt som innebär att värden utvecklas inom sociala domäner som moralitet, sociala konventioner och personliga preferenser. Värdeutveckling inom dessa sociala domäner kan studeras åtskilt men de kan även studeras som överlappande varandra, vilket min avsikt är att göra.

Den interdomäna koordinationen innebär att individers tänkande och agerande i olika sociomoraliska dilemman eller konflikter inte utgår från en stabil kontextoberoende kognitiv struktur. Till skillnad från t ex Kohlbergs (1971, 1980, 1985) teori om moralisk utveckling innebär det domänteoretiska begreppet interdomän koordination att individers tänkande och agerande präglas av en mer situationell och sociokulturell variation, eftersom moralitet bara är ett av de inblandade elementen (Nucci & Weber, 1991, i Colnerud & Thornberg, 2003, s. 86-87).

Tonvikten i ett synsätt av interdomän koordination ligger på att värden, människors agerande och tänkande är beroende av det sammanhang och de situationer som de befinner sig i. Detta i motsats till ett synsätt som poängterar kognitiva strukturers betydelse för individers moralutveckling. Interdomän koordination innebär att värden får sin betydelse relativt sammanhanget. Detta innebär vidare att människors tänkande och agerande präglas av det sammanhang som de befinner sig i och att värden från olika sociala domäner interagerar i människors sociala vardagsliv. Det som är aktuellt för min analys är framförallt ett synsätt i linje med interdomän koordination.

Med utgångspunkt i domänteorin anses att barns olika erfarenheter av socialt samspel bidrar till att de konstruerar social kunskap av olika typ, som då det handlar om moralitet betyder att "[m]oralitet är en funktion av *mellanmännsliga relationers inneboende karakteristik*, och inte en funktion av konsensus eller uppfattningar från någon auktoritet" (Colnerud & Thornberg, 2003, s. 69). Detta innebär att barn strukturerar sin moral i enlighet med de inneboende konsekvenser som en mellanmännslig handling medför. Med ett domänteoretiskt synsätt på

värden anses moralitet handla om värdekaraktäristik som hanterar och redogör för generella värden som rättvisa, rättigheter och andras väl. Sociala konventioner i sin tur har en annan slags funktion. De bidrar med att upprätthålla gemensamma normer i olika sociala sammanhang. Distinktionen mellan moralitet och konventioner finns i att konventioner inte innehåller några inneboende konsekvenser för andras väl i de mellanmänniska handlingar som äger rum. Detta innebär att andras väl eller rättigheter inte anses utsättas för positiva eller negativa effekter då handlingar sker i enlighet med konventioner eller som överträdelse av konventioner.

Den tredje sociala domänen berör de personliga preferenserna och benämns den personliga domänen (Colnerud & Thornberg, 2003). Handlingar som refererar till den personliga domänen kan definieras som individuella val relaterade till personliga övertygelser och förutsättningar som ligger utanför sociala normer och moraliska ställningstaganden. Inom den personliga domänen tillåts individen att göra egna subjektiva överväganden utan att ifrågasätta om det är rätt eller fel i förhållande till någon annan.

I vissa fall kan vardagliga situationer hänvisas till enbart en domän som moralitet, social konvention eller personligt val. I andra fall fungerar de olika sociala domänerna inte strikt åtskilda utan enligt domänteorin anses de interagera med varandra på olika sätt då människor verkar i och på olika sätt hanterar vardagliga situationer. Colnerud och Thornberg (2003, s. 85 med ref. till Nucci, 2001) poängterar vikten av att i ett utbildningsperspektiv reflektera över olika aspekter av värdeöverlappningar och att se den centrala funktion de har för att utveckla pedagogisk praktik.

Inom den personliga domänen hanterar barnen val som har med olika slags personliga förutsättningar och intressen att göra. Studier visar att ”barn anser att vuxna inte bör bestämma över barns handlingar inom den personliga domänen så länge de inte leder till negativa konsekvenser eller risk för fysisk skada för eleven själv, men att de däremot bör reglera barns personliga handlingar om så är fallet.” (Colnerud & Thornberg, 2003, s. 83-84). Att barn gör en skillnad på skadligt och icke-skadligt agerande inom den personliga domänen innebär att barn anser att de kan behöva stöd av vuxna att värna den personliga integriteten. Regler förstås på detta sätt med olika slags mening inom den personliga domänen och har också betydelse för barns lärande och utveckling. Inom den personliga domänen skapas villkor för barn att utveckla sin egen personlighet, att lära sig

kontrollera sin egen frihet både i relation till andra men också i relation till att kunna kontrollera sitt eget liv och handskas med sina egna förutsättningar.

## Värdegemenskaper

Värdegemenskap kan studeras i olika kulturella sammanhang och man kan då problematisera hur värdegemenskap uppkommer och vilka värden som bär fram den (Davies, K., 1998). Dynamiska aspekter är väsentliga varför det är av vikt att ställa sig frågor om hur och vilka värden som skapas och återskapas mellan individer i olika slags sammanhang (Bexell, 1998). Det betyder i sin tur att värdegemenskap på förhand inte kan kategoriseras utan är beroende av den rörelse som sker inom och mellan olika situationer som autentiskt uppkommer i förskolans vardag. Min utgångspunkt är att det kan finnas en allmän värdegemenskap samtidigt som det kan finnas ”kombinationer av värdegemenskaper och värdeoenigheter” (Bexell, 1998, s. 45.) För föreliggande studie innebär det att barn kan ingå i flera olika gruppkonstellationer där meningsskapande sker. Värden och värderingar bärs fram av olika slags relationer och utvecklas mellan individer.

Enligt Petersson (1998) byggs värdegemenskap fram av att handla, att agera i enlighet med lika värderingar. Vidare är värdering den handling som iscensätts i en meningsskapande praktik för att föreställa det som var och en förstår sig vara av värde i en situation som delas med andra. Att handla i enlighet med meningsbärande värden innebär att handla och agera på det sätt som är i överensstämmelse med kulturella föreställningar i specifika sammanhang (Petersson, 1998). Distinktionen mellan värde och värdering kan förklaras med att ett värde är en idé, en abstraktion, om en företeelse som god eller ond medan en värdering förutsätter ett handlande subjekt som agerar i enlighet med ett värde. Detta betyder att värden blir värderingar då de iscensätts av någon. Värden och värderingar har en intersubjektiv grund och innebär att värden formas och omformas i olika mellanmännsliga aktiviteter. (jfr. Badersten, 2006; Nationalencyklopedin<sup>12</sup>).

I kulturella sammanhang innebär värdegemenskap i min tolkning ett synsätt att värden skapas och återskapas i många olika slags mellanmännsliga situationer, som exempelvis mellan och inom olika samhällsgrupper, länder, kulturer och tidsåldrar (Bexell, 1998). För studien innebär det att värdegemenskaper utvecklas

---

<sup>12</sup> [http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=258830](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=258830) (2007-06-25).

inom och mellan de gruppkonstellationer som vardagligt uppkommer i förskolans vardag då barn agerar i enlighet med meningsskapande föreställningar innehållande värden och normer. Barnens kulturella gemenskap är väsentlig för studien och definieras med stöd av Corsaro (1985) som menar att barn utvecklar sin vänskap genom att återskapa och nyskapa olika sociala fenomen, genom att utveckla egna strategier för att bemöta vuxenvärlden och vuxenvärldens krav på anpassning till regler och normer.

Barndomssociologisk forskning pekar på att generationsperspektivet är viktigt att beakta då forskning om barns barndom bedrivs eftersom barn är medvetna om sin egen position i förhållande till vuxna, samt att tidsandan har betydelse för vilka värdegemenskap som konstitueras (Mayall, 2002). Barnens agens är viktig i mitt avhandlingsarbete och innebär att studera hur barnens perspektiv arbetar i de maktrelationer som förekommer i förskolans vardag för att studera hur värden kommer till uttryck och hur värden villkoras i de möten som äger rum. Med stöd av Biesta och Tedder (2007) är urskiljandet av agens, inflytande genom handling, viktig för att förstå det lärande som sociala sammanhang ger upphov till. De framhåller att agens uppstår i en tredimensionalitet av dåtid – framtid – nutid. Dåtid kan beskrivas som rutiner, traditioner eller kända återupprepade vanor som verkar i ett socialt sammanhang, framtid så som riktade och planerade måluppfyllelser, och nutid är de praktiska handlingar och överväganden som äger rum i specifika situationer.

## Sammanfattning

I kapitlet redogörs för hur demokratiska värden kan förstås. Demokrati kan i ett pedagogiskt sammanhang förstås som en aktiv process där ansvar och olikhet är väsentligt. Hur demokratiska värden konstitueras är beroende av den respons som människor ger varandra i olika situationer, hur skillnader, hinder och möjligheter möts av ansvar i praktisk handling. Agens sammankopplas med inflytande genom handling och är i min studie ett analytiskt verktyg för att urskilja hur återskapande och nyskapande växelverkar i barnens samspejlsituationer som vardagligt förekommer i förskolan. Studien stödjer sig på en domänteoretisk förståelse där värden från olika sociala domäner, som moralitet, konventioner och personliga preferenser interagerar i människors sociala vardagsliv. Det innebär att värden får sin betydelse relativt sammanhanget, samt att människors tänkande och agerande präglas av det sammanhang som de befinner sig i. Värden, värderingar och värdegemenskap är på så vis social kunskap som utvecklas i sitt sammanhang och som barnen erfar samt utvecklar.

## KAPITEL 6

# METODOLOGISKT ANGREPPSSÄTT OCH METOD

I kapitlet redogörs för de metodologiska överväganden som ligger till grund för studiens design och metod. Först beskriver jag det metodologiska angreppssättet, därefter följer frågor om vetenskaplighet, studiens kvalitet och validitet samt den empiriska studiens genomförande.

## Ansats, ontologiskt och epistemologiskt perspektiv

*Forskningsansatsen* knyter an till etnografi. Användning av etnografi som ansats varierar med forskningsområde inom det pedagogiska fältet (Gordon, Holland & Lahelma, 2002). Därför låter sig inte etnografiska metoder beskrivas enhetligt, däremot gör ansatsen anspråk på att forskaren skall träda in i och ta del av det sociala sammanhanget och dess gestaltning (Hammersley & Atkinson, 1995). I en etnografisk ansats, som i förevarande studie, fungerar symbolisk interaktionism (Blumer, 1969) som ett verktyg för att få fram empiriska detaljer om meningsskapande i vardagshandlingar mellan människor och mellan människor och ting i sitt sammanhang. Symbolisk interaktionism i enlighet med Blumer (1969) betonar sammanhangets betydelse, och vikten av att forskaren så förutsättningslöst som möjligt närmar sig detta.<sup>13</sup> Aktuellt för avhandlingsprojektet är att studera barnens relationer i ett vardagligt sammanhang och producera ett empiriskt material ur vilket värden genereras analytiskt (Cicourel, 1981). Det betyder att förförståelse, teoretiska perspektiv och ställningstaganden är väsentliga för vilket resultatet blir (Hammersley & Atkinson, 1995).

---

<sup>13</sup> Larsson (2005) framhåller att olika synsätt råder beträffande etnografi och perspektivval och om och hur perspektiven hindrar eller möjliggör kunskapsproduktion.

Forskningsintresset och analysen av det empiriska materialet pendlar mellan hur vardagspraktiken tar sig uttryck, barnen som sociala aktörer, agens som bildas av relationer och positioner och ett strukturellt perspektiv (Knorr-Cetina & Cicourel, 1981). Under analysförfarandet används positionerings- och maktrelationsteori (Harré & van Langenhove, 1999; Foucault, 1986, 1993, 2000, 2002a, 2002b) för att gestalta studieobjektet kvalitativt med de mönster som finns i empirin. Enligt Hammersley och Atkinson (1995) krävs att forskaren är känslig för det sociala sammanhangets förutsättningar, vilket innebär att det är väsentligt att vara medveten om den hierarkiska ordning som innebär att vara vuxen och att vara barn i förskolan. Barn tillerkänner vuxna en auktoritetsposition, som blir speciell i ett sammanhang som förskolan och som jag behöver ta hänsyn till i min roll som observatör.

Studien grundar sig på ett synsätt på barn som aktiva sociala aktörer och kompetenta informanter då det gäller barnpedagogisk forskning. James (2002) betonar att etnografisk forskning har varit, och är väsentlig för att lyfta fram barns aktiva deltagande i samhället med utgångspunkt i deras perspektiv. Hon menar att etnografisk forskning har lagt grunden till att synliggöra barns delaktighet inom skiftande samhällsinstitutioner, samt att det har skett ett perspektivskifte som innebär att forskning sker *med* barn istället för *om* barn. Alanen (1999) poängterar vikten av att ta barns perspektiv på allvar och att se barn som kompetenta att påverka och förändra sociala strukturer genom sin delaktighet i olika sociala processer, på både gott och ont.

*Epistemologiskt* har jag tagit ställning för att fokusera barnens perspektiv så som de själva ger uttryck för. Med utgångspunkt i ett kunskapssociologiskt intresse för *vad och hur barn lär*, samtidigt med ett intresse för *vad och hur vi kan lära av barn*, i de sociala sammanhang där de verkar, har min förtrogenhet med fältet inverkat på studiens design och dess dataproduktion. Forskningsproblemet handlar om hur demokratiska värden konstitueras i förskolans vardag med fokus på barnens perspektiv, varför min ingång till observationerna har varit att ta fasta på hur barnen ger uttryck för sin syn på sig själv, på varandra, på vuxna och på samhället (Bartley, 1998).

# Frågor om studiens kvalitet – verifieringsaspekter

Kunskapsproduktionen vilar på kunskapssynen att det inte finns absoluta eller oföränderliga sanningar om kunskap eller om hur undersökningar skall genomföras. Det finns inte heller självskrivna verifieringskriterier eller regler för vetenskapliga arbeten utan de är avhängiga studiens design och ansats. Hur kan man då försant-göra kunskapsproduktion om den och kunskapen är föränderliga och flyktiga sanningar (Foucault, 1993)? Larsson (2005) manar till en öppen diskussion om skärpan och kvaliteten i vetenskapliga arbeten. Han menar att kvalitativ forskning som har för avsikt att ”gestalta beskaffenhet hos något” (s. 17) skall visa på den systematik som ligger till grund. Strävan bör vara att skapa ett slutet system, konsistens i arbetet, där del och helhet hör ihop och han pekar ut vissa riktlinjer som framförallt berör empirisk forskning. Dessa lyfter han fram under tre övergripande rubriker.

För det första är det enligt Larsson (2005) väsentligt att diskutera *kvalitet i framställningens helhet* genom dess inre logik, perspektivmedvetenhet och etiskt värde. För det andra att *resultatens kvalitet* skall bedömas mot dess innebördsrikedom, dess struktur och teoritillskott. För det tredje kan *validitetskriteriet* enligt Larsson diskuteras under fem punkter som handlar om ”diskurskriteriet, heuristiskt värde, empirisk förankring, konsistens och det pragmatiska kriteriet” (s. 18). Vissa av kriterierna är utbytbara mot varandra eller inte alltid tillämpbara. Han menar att samtidigt som kvalitetskriterier är väsentliga i bedömningen av vetenskapliga arbeten kan de utgöra hinder i en alltför strikt användning. Intressant är den diskussion som Lincoln och Guba (1985, i Bryman, 2004) och Guba och Lincoln (1994) för, om att kvalitativ forskning bör utveckla sina egna verifieringskriterier så som *trustworthiness* och *authenticity*. Dessa kriterier har flera subkriterier som kan relateras till de Larsson för fram som väsentliga under nämnda övergripande rubriker.

Härnäst kommer jag att följa upp några av de aspekter som Larsson (2005) finner vara väsentliga beträffande kvalitativa studiers kvalitet och validitet. Först handlar det om vikten av redogörelse för förförståelse och perspektivmedvetenhet, vilket enligt Larsson är väsentligt att ge, för studiens avgränsning och bedömningen av dess resultat. Sedan handlar det om validitet. Aspekter av en studies giltighet, menar han, kan inte klart avskiljas från diskussionen om kvalitet, vilket inte heller är min strävan.

## Förförståelse och perspektivmedvetenhet

I studiens design har erfarenheter av det barnpedagogiska fältet tillsammans med förförståelse inverkat på datakonstruktion, analys och redskap. Barnens perspektiv är ett väsentligt verktyg för studien för att fånga värden så som barnen gestaltar dem. I en etnografiskt inspirerad studie som min handlar det om att komma åt den kunskap som informanterna besitter om det fenomen som är aktuellt. Intressant för mina observationer är de erfarenanden barnen gör i olika situationer och som de i handling och verbalt ger uttryck för i vardagliga aktiviteter i förskolan. Enligt Blumer (1969) är det i empirisk forskning betydelsefullt att ha förtrogenhet med det fält som studeras för att viktiga aspekter av forskningsområdet inte skall förbli dolda (s. 38-39). Ely (1993) har en annan åsikt om förtrogenhet med fältet och menar att det kräver kritisk granskning av egna övertygelser och föreställningar så att studien inte enbart kommer att spegla dessa. För denna studies vidkommande har tidigare erfarenhet från förskolefältet varit betydelsefulla. Verksamheter där jag själv tidigare har varit praktiskt yrkesverksam som förskollärare, från 80-talets början till senare 90-tal, har gett mig både praktisk och teoretisk kännedom om fältet.

I forskarrollen har jag kunnat känna igen mig i den vardagliga miljön med de aktiviteter som förekommer. Den personliga erfarenheten ser jag som väsentlig för det bemötande jag fick av både barn och vuxna. Eftersom vardagen inte var främmande innebar det att jag på ett naturligt sätt kunde anpassa mig till situationer som uppkom och det sätt som jag skulle ge gensvar på. Ely (1993) menar att förtrogenhet och kunskap inom ett område kan försvåra forskningsuppgiften och kräver att forskaren utmanar sina förgivet-taganden och bildligt talat ställer sig vid sidan av det man tror sig ha kunskap om. Det innebär att jag med igenkännbarheten i bagaget valde en observatörsroll med betoning på observatör och mindre av aktivt deltagande i de vardagligt förekommande aktiviteterna detta för att utan aktiv inblandning få inblick i barnens relationer och positioner, kommunikation, aktiviteter samt egeninitierade handlingar. Samtidigt som återhållet aktivt deltagande medför en empirisk avgränsning så öppnar det upp för möjligheter att dokumentera en helhetsbild (Løkken & Søbstad, 1995).

Fördelen med förtrogenhet är att i dataproduktionen inte tappa fokus och för att i stunden kunna göra urval av situationer. Nackdelen är att det finns en risk att det bekanta skymmer vissa aspekter av forskningsområdet. Förtrogenhet med fältet kräver på så vis instrument som ger andra infallsvinklar än de kända och välbekanta (Hammersley & Atkinson, 1995). Med stöd av metodologiska pro-



blemställningar i ett tidigt skede har jag reflekterat över forskarrollen, även forskarrollens konstllhörighet och vad den för med sig av möjligheter och hinder, kunskapens och kunskapsproduktionens legitimitet samt vilken betydelse förskolans tradition har för barnens meningsskapande.

Frågeställningar som tidigt blev verktyg att använda i forskningsprocessen har influerat den riktning som studien sedan har tagit. De frågor som jag inledningsvis ställde var följande:

- Vilka vetenskapliga kriterier bör en undersökning relatera till?
- Vad är vetenskaplighet?
- Vilken är forskarens roll?
- Vilken slags kunskap resulterar forskning i?
- Hierarkiers betydelse för kunskapens legitimitet?
- Vilken kunskap är av vikt att generera?
- Genussystemets betydelse för vad som betraktas som kunskap?  
(Karlsson i Dimenäs, 2007, s. 248)

Samtidigt med ett epistemologiskt tema utgör frågeställningarna ett tema som berör forskningsprocessens hantverksmässiga frågor. Frågeställningarna har varit vägledande och sammantaget gett studien dess inramning och utformning och kan förknippas med ståndpunktsteori i enlighet med Smith (1987), Alanen (1999) och Harding (1986, 1987, 1991). Ståndpunktsteoretiskt synsätt kan sammanfattas med att sociala livsprocesser är betydelsefulla för kunskapsproduktionen och att det är väsentligt att bärare av kunskap inom olika perspektiv kan göra sin röst hörd, samt att kunskap om sociala livsprocesser skall komma till nytta i samhället (Smith, 1987). I takt med samhällsförändringar som innebär jämlikhetssträvanden exempelvis mellan könen liksom barnens rätt till institutionellt inflytande, växer nya synsätt på barn och barndom fram. Strävanden, med utgångspunkt i ståndpunktsteori, är att forskningen bidrar med kunskap om exempelvis förskolan som samhällsinstitution och barns delaktighet som aktörer för att ur deras perspektiv förstå hur sociala processer institutionaliseras (Alanen, 1999).

## Giltig vetenskap – kunskapsstillskott och heuristiskt värde

Validitet handlar om på vilket sätt kunskapsproduktionen kan anses vara vetenskapligt giltig. Larsson (2005) framhåller att en studies giltighet kan läggas fast genom att som forskare reflektera över i vilken bemärkelse den får syn på, och ger uttryck för ny kunskap. Ett centralt kvalitetskriterium är på så vis studiens heuristiska kvalitet, att forskningen skall ge uttryck för någon aspekt av vardagsverkligheten på ett nytt sätt. Att med en studie ge en bild som är i överensstämmelse med allmän kännedom har inget heuristiskt värde. Heuristisk giltighet ställer krav på en kunskapsproduktion skild från den vardagliga och det finns vissa distinktioner som återigen kan relateras till erfarenhetsgrunden och dess betydelse i förevarande forskningsprocess och kunskapsproduktion. I detta hänseende kan man tala om att kunskap kan tänkas ta form och komma till användning på olika sätt beroende på sammanhang.

Bourdieu (1996, s. 35) poängterar att då forskningen är erfarenhetsrelaterad finns kunskapssteoretisk problematik om närhet och distans till fältet att beakta. Han skriver att det är väsentligt att göra skillnad mellan ”praktisk och lärd kunskap” för att kunna tillgodogöra sig nya insikter om ett känt socialt fält och vidare ”[a]tt alltför stor närhet liksom alltför stort avstånd utgör ett hinder för vetenskaplig kunskap” (Bourdieu, 1996, s. 35). Även Ely (1993) påpekar vikten av att förhålla sig kritisk till sin förtrogenhet och ifrågasätta vad som blir synligt med forskningsresultat inom ett känt fält. Blumer (1969) däremot menar att förtrogenhet med fältet är en förutsättning för att forskningsområdets grundläggande aspekter skall kunna belysas.

Under avhandlingsarbetet har strävan varit att förhålla mig reflekterande till den inverkan min kännedom om fältet kan tänkas ha på resultatet. För mig framstår det som viktigt att göra en distinktion mellan erfarenhetsbaserad och forskningsbaserad syn på kunskap. I det vardagliga pedagogiska arbetet med förskolebarn har kunskapen en annan form och riktning än vad den har i en verksamhet som sysslar med pedagogisk forskning. Den praktiska erfarenhetsbaserade kunskapen som jag erfor i arbetet med barn i förskolan hade en normativ grund, då uppdraget var att sträva mot och stödja barn att nå vissa mål *i sitt lärande och i sin utveckling* till skillnad från mitt uppdrag som forskare att deskriptivt och analytiskt nå vissa mål *om barns lärande och utveckling*.

Forskningsansatsen innebär att närma sig barnens perspektiv genom att observera vad de gör och lyssna till deras samtal i vardagliga sammanhang för samspel, vilket medför att jag inte har samtalat med barnen i någon större omfattning. Jag har lagt vikt vid att få tillgång till barnens kulturella gemenskap i sitt sociala sammanhang i förskolan utan att ifrågasätta det barnen gör. Ställningstagandet hör samman med frågan om studiens representativitet och hur studien låter barnens perspektiv framträda (Alanen, 1999). Ansatsen innebär en deltagande observatörsroll då jag skriver in mig i barnens sammanhang och befinner mig nära deras samspel och aktiviteter, dock utan att i någon större bemärkelse aktivt interagera med barnen. Jag finner min roll som observatör vara i enlighet med hur Adler och Adler (1994, s. 380) beskriver forskarens roll som att forskaren ”observe and interact closely enough with members to establish an insider’s identity without participating in those activities constituting the core of group membership.” I det här avseendet har jag gjort ett ställningstagande om att inte aktivt interagera med barnen för att min observatörsroll inte skulle uppfattas som värderande eller tillrättaläggande av barnen eftersom det finns en hierarki mellan barn och vuxen omöjlig att bortse från, som jag som forskare istället behöver vara medveten om (Hammersley i Seale, 2004, s. 481-482).

Enligt Alanen är det väsentligt att med stöd av barnens perspektiv så som det visar sig, finna svar på strukturella fenomenens inverkan på människors vardagsliv. Vidare med stöd av Alanen (1999) har barns barndom ett egenvärde eftersom det inte är ett övergående skede utan en ständigt närvarande dynamisk samhällsprocess. De sociala processer där barn är delaktiga tillskrivs potentiella möjligheter att få syn på hur barns barndom bidrar till att olika slags villkor konstitueras, som i sin tur är en del i samhällsutvecklingen.

### *Diskurskriteriet*

Larsson (2005) lyfter fram diskurskriteriet som ett verktyg för att fastställa en studies giltighet i färdigt skick, som sker exempelvis vid disputation. En studies validitet granskas diskursivt då olika meningar möter varandra för att pröva studiens argumentation. Det innebär att enskilda studies validitet ställs i relation till vetenskapens kollektiva insats istället för att studien prövas enskilt eller avskilt från annan vetenskaplig produktion. Till detta kan kopplas Bourdieus (1996) betoning på att det inom ett känt fält finns olika befästa synsätt och klassificeringar viktiga att som forskare ompröva för att nya innebörder i den studerade verksamheten skall kunna växa fram. Han menar att det finns en risk att det igenkännbara hindrar från insikt så att andra tankeformer och sociala strukturer för-

blir dolda. Han riktar kritik mot sociologiska samhällsklassificeringar (Bourdieu, 1996, s. 255) och menar att vetenskapliga arbetens uppgift är att lyfta fram den dynamik som finns i olika slags relationer som ligger till grund för sociala klassificeringar.

Kunskapsproduktionen i förevarande studie sker mot bakgrund av att perspektivtagande och intersubjektivitet har betydelse för att det inte finns någon absolut och sann kunskap. Kunskap bildas människor emellan mot bakgrund av deras olika erfarenheter och synsätt. Utan erfarenheter som yrkesverksam kunde flertalet frågor ha undanhållits studien samtidigt som erfarenheten ger synsätt som också undanhåller frågor. Under avhandlingsarbetet finner jag att diskurskriteriet verkat under forskningsprocessen och har betydelse för att göra det bekanta obekant genom att andra synsätt konfronterat det välbekanta varför avhandlingsarbetets kontinuerliga granskning vid flertalet seminarietillfällen under forskningsprocessen haft avsevärd betydelse för att problematisera forskningsfrågorna. Studiens metodologiska problemställningar har varit av central betydelse i studiens design, då avsikten har varit att med stöd av dem inta ett kritiskt förhållningssätt. Detta både i fråga om egna övertygelser som i vilka vetenskapliga diskurser om synsätt på barn och på kunskap som gör sig gällande. På så vis har diskurskriteriet kommit till användning under forskningsprocessen för att motverka ett oreflekterat och okritiskt resultat.

### *Pragmatiska kriteriet*

En studies pragmatiska validitet är enligt Larsson (2005) beroende av de konsekvenser som en studies resultat åstadkommer. I min studie har det pragmatiska kriteriet beröringspunkter med frågeställningarna presenterade som verktyg som studiens design är influerad av<sup>14</sup>. Vetenskaplig giltighet ur ett ståndpunktsteoretiskt perspektiv (Smith, 1987; Alanen, 1999; Harding, 1986, 1987, 1991) ställer frågor om vem eller vad forskningen gagnar. Det kan jämföras med den innebörd av det pragmatiska kriteriet som Larsson (2005) för fram om att forskningsresultatet skall kunna göras praktiskt användbara i exempelvis pedagogiska vardagssammanhang. Frågan som ett ståndpunktsteoretiskt perspektiv tillför är

---

<sup>14</sup> De metodologiska problemställningarna är presenterade på s. 67 i avhandlingen. I min tolkning av det pragmatiska kriteriet hör det samman med såväl hantverksmässiga som epistemologiska frågeställningar och har på så vis kommit till användning under forskningsprocessen genom att det väckt frågor om hur en studies giltighet kan verifieras. Det handlar vidare i min tolkning om att sammankoppla det pragmatiska kriteriet med representativitet, nytta med studien och kunskapens legitimitet.

legitimitetsfrågan. Ståndpunktsteori innebär att olika synsätt och meningsförståelse har sin utgångspunkt i människors livsprocesser. Även Altheide och Johnson (1994) och Lather (1991) lyfter fram att en studies giltighet kan stödjas på olika sätt men handlar framförallt om huruvida kunskapen är användbar och hur.

Med utgångspunkt i ståndpunktsteori finns en överlappning till diskurskriteriet då de båda kriterierna öppnar upp för att olika synsätt och meningsförståelse ställs mot varandra. Lathers (1993 i Seale, 2004) diskussion gäller representativitet och vikten av att ge akt på vems perspektiv det är som blir synligt med forskningsresultat. Det pragmatiska kriteriet väcker skiftande frågor som med stöd av Lather (2001) kan formuleras som: Vad eller vem ger egentligen etnografiska studier röst åt? Vilka sanningsregimer styr den vetenskapliga produktionen? Lather menar att vetenskapliga undersökningar oavsett val av ansats eller metod inte skrivs på blanka oskrivna blad, utan att dessa är historiskt impregnerade av språkliga vändningar. Detta kan i sin tur återkopplas till diskurskriteriet och hur sanningsanspråk på kunskap och kunskapsproduktion gör sig gällande (Foucault, 1993, 2002a).

## Den empiriska studiens genomförande

Förskolan som värdegrund bildar utgångspunkt för forskningsintresset, varför studien har inriktat sig på att undersöka hur aspekter av värdegrunden (Skolverket, 2006) kommer till uttryck i den vardagliga verksamheten. Studien har tagit fasta på att det finns förskoleverksamhet som alla barn har rätt att, under tre timmar per dag avgiftsfritt ta del av från och med det år barnet fyller fyra år (Prop. 2004/05:11).<sup>15</sup> Studien genomfördes inom ramen för *den allmänna förskolan* så som denna gestaltades på två förskoleavdelningar i en västsvensk kommun. Tiden för den allmänna förskolan varade under tre förmiddagstimmar varje dag, mellan ca kl 8-11.45. Under den tiden har den vardagliga verksamheten följts och observationerna gjorts i de två barngrupperna kallade för Fjärilen och Sjöstjärnan. Fältstudierna genomfördes under två perioder, period ett omfattade åtta veckor under december 2004 och januari 2005. Period två omfattade 28 veckor mellan november 2005 till och med maj 2006 och varje period var jag på respektive förskola 2-3 gånger i veckan. Under varje fältstudiedag genomfördes

---

<sup>15</sup> Enligt nya regeringsdirektiv har förslag lagts om att åldern för den allmänna förskolan skall sänkas till tre år från och med 1 juli, 2009 (Ds 2008:56).

observationer med fokus på barnens olika samspel, gjordes ljudinspelningar och fördes informella samtal med barn och lärare. På varje förskola samlade jag också in planeringar och andra dokument över verksamheten.

Tabell 1. Studiens uppläggning över tid

<i>Hösten 2004</i>	<i>Våren 2005 - Hösten 2005</i>	<i>Våren 2006</i>
Val av förskolor	Möten med lärarlagen	Möte med lärarlaget på Sjöstjärnan
Möte med lärarlaget på Fjärilen	Fältstudier på Fjärilen inklusive ljudinspelningar	Fältstudier på Sjöstjärnan inklusive ljudinspelningar
Fältstudier på Fjärilen inklusive ljudinspelningar	Fältstudier på Sjöstjärnan inklusive ljudinspelningar	Informella samtal med lärare och barn
Informella samtal med lärare och barn Insamling av dokument	Informella samtal med lärare och barn Insamling av dokument	Insamling av dokument

## Val av förskolor

Studien har tagit hänsyn till lokala variationer i organisationen av förskoleverksamheten beträffande barngruppernas ålderssammansättning, som kan vara åldershomogen eller åldersheterogen<sup>16</sup>. Detta har gjorts eftersom studier visar att barn är medvetna om sin ålder och att detta inverkar på olika sätt i deras kulturella och sociala gemenskap (Corsaro, 1985, 2005, Johansson, 2007a; Löfdahl & Hägglund, 2006). Gruppurvalet gjordes således med kännedom om att ålder inverkar i barns samvaro och samspel, samt med kännedom om att barngrupperna i kommunens förskolor har skiftande ålderssammansättning. Ett strategiskt urval med åldersmässig variation i studiens barngrupper ansågs följaktligen vara en förutsättning för att få ett nyansrikt material. Fjärilen är en åldershomogen barn-

---

<sup>16</sup> Kommunerna har frihet att utforma förskolans samt den allmänna förskolans verksamhet på det sätt de finner lämpligt (Prop.2004/05:11). Enligt skolverket (2005) integreras vanligen den allmänna förskolan i förskolan, en liten andel väljer att göra särskilda grupper. I organisation av förskolan finns lokala variationer eftersom enheterna har stort handlingsutrymme att organisera verksamheten (Skolverket, 2008). På kommunnivå finns inga generella regler för ålderssammansättningen i barngrupperna, varför den varierar inom den aktuella kommunens verksamhet för den allmänna förskolan.

grupp med barn mellan 4 och 5 år, och Sjöstjärnan är en åldersheterogen barngrupp med barn i åldrarna 3 till 6 år<sup>17</sup>.

*Första kontakten* med de två förskoleavdelningar som ingår i studien togs via telefon. På Fjärilen kontaktade jag en av lärarna, Anita. Hon fick information om studien och därefter informerade hon sina kollegor och rektor, som samtliga gav sitt samtycke till att delta i studien. Första kontakten med Sjöstjärnan skedde via rektor som i sin tur informerade personalen på förskolan om studien. Av rektor fick jag namn på två lärare som var villiga att delta, Harriet och Barbro. Dessa kontaktades via telefon. Telefonsamtalen följdes upp med möten med lärarna på de båda förskoleavdelningarna och studien påbörjades. Vid det inledande besöket på respektive förskola fick förskollärarna information om studien och jag delgavs information om deras verksamhet<sup>18</sup>. Barnen träffade mig första gången efter att föräldrarna hade gett sitt medgivande (bilaga 1). Vid de inledande besöken på de båda förskoleavdelningarna presenterade jag mig för övrig personal och föräldrar. Barnen informerades om min forskarroll och att mitt deltagande skulle komma att skilja sig från de övriga vuxnas.

Personalen, barnens föräldrar och barnen gav mig förbehållslöst tillträde till deras vardag i förskolan. Tillfällen till informella samtal med personalen ägde främst rum under utevistelse och i personalrummet vid kaffepauser. De informella samtalen vid dessa tillfällen präglades av öppenhet då personalen diskuterade både personliga och arbetsrelaterade ämnen och angelägenheter. Barnen visade att de var medvetna om min vuxenposition med ett annat slags deltagande än de övriga vuxna på förskolan samtidigt som de uppmärksammade och bjöd in mig vid gemensamma aktiviteter då alla förväntades delta. Informella samtal fördes både med barnen och med personalen. Då barnen ställde frågor om mitt skrivande svarade jag att jag är intresserad av att skriva om hur barnen har det i förskolan.

---

<sup>17</sup>Det görs ingen jämförelse grupperna emellan utan materialet utgör en helhet.

<sup>18</sup>På båda förskoleavdelningarna insamlades dokument med olika slags information om barngruppen och om planering, både för respektive avdelning, men även dokument som respektive förskola hade utarbetat som gemensam policy för sin verksamhet.

## *Urval av situationer*

Urval av situationer som skulle dokumenteras gjordes inte i förväg utan observationerna följde den vardagliga verksamheten där barnens aktiva samspel var vägledande för mig. Urvalen gjordes på plats och jag inriktade mig på att dokumentera en helhetsbild med olika situationer, samtidigt som det var väsentligt att följa barnens olika relationer och det samspel som utvecklade sig. Enskilda barn valdes inte ut, utan observationerna följde händelsekedjor som vid längre förlopp följdes utan avbrott. I urvalet av situationer hade jag stöd av min förtrogenhet med fältet då jag i stunden kunde följa flera händelseförlopp samtidigt. Vardagsrutiner och miljö var välbekanta och avsikten var att göra mig delaktig i barnens sammanhang för att så förutsättningslöst som möjligt skriva ned de situationer barnen var involverade i och som uppkom naturligt.

Väsentligt i datakonstruktionen har varit att se barnens uttryck utan att värdera eller att låta bli att skriva om sådant som verkade främmande för mig i deras handlingar och kommunikation. Urvalet av situationer i sitt sammanhang begränsar vad som blir synligt av forskningsområdet. Situationerna med fokus på barnens perspektiv avgränsar studien samtidigt som det begränsar dokumentationen då jag skriver in mig i barnens sammanhang och befinner mig nära deras samspel och aktiviteter.

## *Kontext och miljö*

Observationerna har skett under förmiddagstimmarna både inne och ute. Ur etiskt hänseende har dokumentation ute begränsats eftersom barnens utevistelse på gården ofta var gemensam med de övriga avdelningarna. Observationerna ute har dokumenterats endast då Fjärilen och Sjöstjärnan enskilt förfogade över gården. På de båda förskoleavdelningarna Fjärilen och Sjöstjärnan är de dagliga aktiviteterna organiserade med en dagsrutin där tidpunkter för när olika aktiviteter skall äga rum anges och i regel har följande dagsrutin följts:

- 8.15-9 frukost avslutas, lekaktiviteter inne
- 9-9.30 samling och fruktstund
- 9.30-11 tambursituation och utevistelse
- 11-11.45 dukning och lekaktiviteter



Miljön<sup>19</sup> på de båda förskoleavdelningarna har betydelse för barnens meningskapande och bestämmer exempelvis i vilken mån barnen ges möjligheter att kunna klara sig i olika situationer utan att behöva be en vuxen om hjälp. Miljöarrangemang<sup>20</sup> har del i hur makt i sociala sammanhang transformeras (Foucault, 1982, 1986, 1991, 1993, 2000, 2002b).

Nedan följer en närmare presentation av de båda förskoleavdelningarna som en bakgrund till de situationer som utspelar sig. Personalen består av både förskollärare och barnskötare. I exemplen namnges de oftast, annars används i studien benämningen lärare på samtliga som arbetar i barngruppen.

### Förskoleavdelningen Fjärilen

Fjärilen är en av tre förskoleavdelningar i en förskola belägen i en fristående gammal villa. Villan är varsamt renoverad och har en stor öppen trädgård väl utrustad med olika slags lektytor, omgärdad av staket, buskar och träd. Verksamheten i förskolan ordnades efter barnens ålder och barnen fördelades på tre olika avdelningar; småbarn i åldern 1–3 år, mellanbarn 3–4 år samt storabarn 4–5 år. Fjärilens hemvist var på det övre våningsplanet, där fanns 12 flickor och 12 pojkar i åldern 4–5 år inskrivna. Där arbetade Veronika som är barnskötare och Anita, Kamilla och Maria som alla tre är förskollärare.

På Fjärilen finns en minimal hall där klädförvaring är funktionellt arrangerad med krokar, skohyllor och hyllor för respektive barns extrakläder, vantar och mössor. Bakom en dörr som leder in till en av de andra avdelningarna finns en stor spegel och på väggen ovanför trappräcket hänger barnens teckningar och målningar tillsammans med en stor anslagstavla med information till föräldrarna. Under den spiralformade trappan som leder upp till förskoleavdelningen finns

---

<sup>19</sup> Miljö och material på de båda förskoleavdelningarna är organiserad på ett traditionsenligt sätt med öppna ytor med plats för barngruppen samlad, samt funktionell inredning anpassad till barn. Dessutom innehåll av leksaker, interiör och utrustning som är vanligt förekommande i en miljö som förskolans.

<sup>20</sup> Varken strukturer eller sociala miljöer finns utan de föreställningar om olika fenomen som människor har, varför iscensättning av miljö och material arrangerar den sociala ramen inom vilken barns lärande och utveckling sker (Knorr-Cetina & Cicourel, 1981; Cicourel, 1981). Med utgångspunkt i maktrelationsteori i enlighet med Foucault (1982, 1986, 1991, 1993, 2000, 2002b) blir föreställningar och olika slags förväntningar materialiserade exempelvis i en pedagogisk miljö som förskolan. Olika tecken och signaler kan avläsas i miljön varför den har betydelse för hur makten tar form. Miljön har också betydelse för vad barnen dagligen möter av utmaningar och vad barnen lär sig av det som finns runt omkring dem (Sandberg (red.), 2008).

en upphängningsanordning för stövlar och barnens regnkläder. En trappa upp finns ett stort ljusst allaktivitetsrum med en blandning av gammalt och nytt, där möbler och material har grupperats så att golvyta frigörs. Den gamla väggfasta interiören ger tillsammans olika slags ytor som är användbara till att ställa växter och olika slags pynt på. Pyntet är vid studiens inledning julinspirerat och består av barntillverkade alster.

I allaktivitetsrummet finns flera bord för olika aktiviteter utplacerade, som lego, pussel och skapande aktiviteter. Med hjälp av möblerna är rummet delat i tre sektioner. I den mittersta sektionen finns en soffgrupp placerad vid väggen. Intill soffan finns en boklåda, på den andra sidan finns ett runt bord och på en hylla ovanför finns en bärbar musikapparat. Framför soffbordet finns en öppen yta med ”bilmattor” och en ”hoppa-hage-matta”. I hyllor och i stora backar finns olika slags spel och konstruktionsmaterial utplacerade.

Barnen brukar själva ta fram material och ofta försiggår lek på den öppna ytan på golvet, men även vid de olika borden brukar barn sitta ensamma eller tillsammans för att rita, spela spel eller bygga med lego. Det mesta materialet finns tillgängligt för barnen, men om det skulle vara placerat onåbart för barnen så ber de personalen om hjälp. Den öppna ytan på golvet används också till att hålla till på vid samlingen. Allaktivitetsrummet innehåller också en sektion med matplats, där tre bord som används vid måltiderna är placerade. Borden kan även användas av barnen exempelvis till kojbygge eller att sitta och rita vid. Soffan är strategiskt placerad. Därifrån är det möjligt att hålla uppsikt över hela rummet. Mittemot soffan är dörren till ett ”kuddrum” där det förutom de stora galonklädda byggkuddarna också finns en ribbstol uppsatt på väggen. Intill kuddrummet finns ett litet rum utrustat med möjligheter till utklädnings och docklek. Oftast är dörren till kuddrummet stängd, och lärarna är enbart där inne då de har uppmärksammat att barnens lek kräver det. Det gäller även för det lilla lekrummet intill kuddrummet.

### Förskoleavdelningen Sjöstjärnan

Sjöstjärnan är en av tre förskoleavdelningar i en förskola belägen i en fristående byggnad. De tre avdelningarna har var sin egen ingång, där fanns två syskonavdelningar och en småbarnsavdelning. Förskolans gård har en variationsrik miljö med gräsmattor och grönska omgärdad av ett staket. Gården är välutrustad med både tillrättlagda lekytor, och avgränsningar inom vilka det fanns klätterställningar, rutschkanor, samt olika slags gungor. Andra lekytor utgörs av trädungar,

grässlånter, en grillplats samt olika stugor och förråd för förvaring. Sjöstjärnan är inrättad som en syskonavdelning där det fanns 20 barn, 11 flickor och 9 pojkar, mellan ca 3 - 6 år. Där arbetade Barbro och Harriet som är förskollärare, tillsammans med olika vikarier som varierade under tiden för studien.

På Sjöstjärnan finns en hall som är stor och ljus. I hallen fanns information om verksamheten placerad både i barnhöjd och i vuxenhöjd. Där fanns förvaring för stövlar och regnkläder samt en bänk och stolar att sitta på. De övre väggavsnitten i hallen är fönsterglas, och fönsterglas också i flera av interiörens väggavsnitt ger överblick och ett ljust intryck. I den rymliga hallen finns väggfasta krokar och hyllor runt om för respektive barns sko- och klädförvaring och på golvytan i mitten finns en låg bänk placerad. Barnens toaletterum finns i anslutning till hallen.

En korridor binder samman de tre avdelningarna med respektive hall. Sjöstjärnans fyra rum är ”snicken”, ”sagorummet”, ”matrummet” och ”lekrummet”. ”Matrummet” har genomgång till ”lekrummet”. Matrummet är avdelat i två sektioner med en hylla emellan med spel, pussel, papper, pennor och kriter på. Bordet används mestadels vid måltider eller för att pussla, spela spel och för att rita vid. I matrummet finns även böcker. Lekrummet har fria lektytor och det finns markeringar på golvet för barnens placering i samlingen. Lekrummet är för övrigt utrustat med stora galonklädda kuddar samt en stor tjock madrass och ribbstol, där finns en upphängningsanordning för utklädningskläder samt utrustning för ”hem- och docklek”. De två andra rummen är ”sagorummet” och ”snicken”. I ”snicken” finns ett stort bord som används även vid måltider och andra aktiviteter. Där finns skapande- och konstruktionsmaterial men också en snickarbänk, ett bord för lego samt en ”bilmatta” på golvet. Där finns tillgång till vatten samt färger och annat material. ”Sagorummet” har soffor utmed väggarna, där finns mattor, tyger och belysningar som ger en harmonisk och inspirerande sagomiljö samt en bokhylla som presenterar böckernas framsida. På avdelningen används många vägg- och fönsterbelysningar.

## Dataproduktion

Forskning visar att barn som sociala aktörer äger väsentlig information och att etnografiska metoder leder till förståelse för sociala och kulturella villkor som barn lever under (Corsaro, 1985; Davies, 2003; Ivarsson, 2003; Markström, 2005). Etnografiska metoder som observationer och ljudinspelningar har främst varit de redskap som jag har använt för att fånga den komplexitet där barnens meningsskapande skedde. Deltagande observation har använts för att få infor-

mation om forskningsproblemet i sitt sammanhang. Samtidigt som jag har skrivit in mig i barnens specifika sammanhang har jag också skapat mig förståelse för de olika situationer som utspelar sig (Knorr-Cetina & Cicourel, 1981). På så vis har analysen påbörjats vid fältarbetet och i enlighet med en etnografisk ansats (Hammersley & Atkinson, 1995). Ljudinspelningar kompletterar observationerna och tillför annan slags information. De inspelade samtalen mellan barnen samt mellan barnen och läraren fördjupar informationen och ger en helhetsbild av situationerna i sitt sammanhang. Den ljudinspelade informationen ger tillgång till det specifika innehåll (bilaga 2) som skapas i olika situationer samt det menings- skapande som sker ur barnens perspektiv.

### *Observationer och ljudinspelningar*

Fokus för observationerna var hur barnen i olika samspelssituationer åskådliggör sin syn på sig själva, på varandra, på vuxna och på samhället. Det är barnens olika relationer jag har observerat; vad barnen gör samt hur de samspelar med varandra och med lärare i olika vardagliga situationer. Observationerna har skett under aktiviteter som är både barninitierade och vuxenstyrda. De innehåller barns lek, samling och olika gemensamma aktiviteter, påklädning för utevistelse och utevistelse. Dessutom har observationerna skett mellan olika aktiviteter då en aktivitet avslutas för att en annan skall ta vid.

Observationerna har dokumenterats genom löpande anteckningar i samspelssituationer som uppstod. För att kunna föra anteckningar ostört gjorde jag ett ställningstagande att inte initiera samtal med barnen. Dessutom var det väsentligt att jag som observatör inte skulle uppfattas som någon som kontrollerade barnen eller värderade deras förhållanden med utgångspunkt i min vuxenposition. Detta skall kopplas till den öppenhet jag ville skulle prägla mina observationer. I mitt val att inte interagera eller samtala med barnen tar jag stöd av Johansson (1999) och Löfdahl (2002). Johansson beskriver att hon under sina observationer prövade att samtala med barnen under pågående lek. Hon upplevde att hennes frågor av barnen uppfattades som värderande och att barnen hade svårt för att svara på hennes frågor. Hon fullföljde inte samtal då det visade sig att hon störde barnens lek så att den avbröts. Löfdahl (2002) påpekar att då hon under observationer genomförde samtal med barnen under deras pågående lek inverkade det på lekens innehåll. Barnen uppmärksammade varandras tolkningar och justerade skillnader i varandras svar så att de var i överensstämmelse.

De bestämmingar jag gjorde inför min funktion som observatör hör samman med metodologiska ställningstaganden att ur vardaglig interaktion generera empiri (Blumer, 1969). Mitt sätt att undvika att interagera kunde gå till så som exemplet nedan belyser.

Flickorna reser sig upp efter en stund och även jag blir 'krafsad' på där jag står ganska nära intill dem och skriver i mitt block. Jag backar lite försiktigt och drar fram en av stolarna vid matbordet strax bakom mig och sätter mig där. 'Kattleken' tycks avta något, Ottilia och Nadine slutar med sitt krafsande på mina ben då jag sätter mig och de följer efter Sabinah in i lekrummet. (06-02-01)

Jag använde ett förhållningssätt som innebar att jag med ett återhållsamt bemötande skulle kunna föra direkta anteckningar på plats. Det betyder att jag inte besvarade kontakt om den var indirekt som i exemplet ovan där jag uppfattade att jag utgjorde en slags rekvisita för flickornas lekhandlingar. Om barnen där emot riktade sig direkt till mig för att ta kontakt gav jag dem respons men på ett avgränsat sätt. Min delaktighet begränsades till det som barnen bad mig göra. Mitt ställningstagande hör ihop med det Løkken och Søbstad (1995, s. 80) beskriver som "ett sakligt förhållningssätt till det som observeras" så att observatören inte blir en del av det sociala sammanhang som studeras. Min ambition har varit att förhålla mig på ett sådant sätt att jag kan ta del av det barnen ger uttryck för på ett sakligt sätt, medveten om att det är väsentligt att under studien pendla mellan distans och närhet. Väsentligt har varit att söka barnens autentiska sociala sammanhang utan mina tillrättalägganden.

Beroende på vad som pågick på avdelningen placerade jag mig i närheten av det som var i fokus för observationen, vilket innebar att jag både sitter, står och går omkring då jag för mina anteckningar. Jag upplevde mig som en del i det som pågick, samtidigt som jag uppfattade att barnen respekterade mitt sätt att bete mig på utan att ifrågasätta vad jag gjorde. Vid något enstaka tillfälle blev jag påmind om att barnen var medvetna om att min uppgift skiljde sig från lärarnas då de under sina sysslor kunde vända sig till mig för att exempelvis fråga om jag har skrivit "att man skall duka". Liknande upplevelser beskrivs av Løkken och Søbstad (1995) då de redogör för observatörsrollen och barnens bemötande av ob-

servatören. Ljudupptagningarna gjordes under olika pågående aktiviteter samtidigt som jag gjorde mina observationer<sup>21</sup>.

Genom att så förutsättningslöst som möjligt skriva om vad barnen gjorde, vilka aktiviteter situationerna innehåller, barnens sysselsättningar, hur barnen grupperade sig, om de valde att vara tillsammans med andra barn, vuxna eller om de valde att vara ensamma, samt noteringar om vad som sades, ger materialet ett brett spektrum med information om barnens vardag.

## Bearbetning och transkribering

Observationerna är nedteknade i två faser, för det första som löpande protokoll under en sammanhängande tid, exempelvis mellan 8.15-11.15, för det andra renskrevs de löpande protokollen till fylligare beskrivningar<sup>22</sup>.

De löpande protokollen har förts under relativt lång sammanhängande tid och i motsats till hur användningen av löpande protokoll beskrivs exempelvis av Løkken & Søbstad (1995). De beskriver löpande protokoll som ett tillvägagångssätt lämpligt att använda för att få med så mycket som möjligt under korta observationsperioder på mellan tre till tio minuter. Mina löpande protokoll innebär tidsmässigt långa observationsperioder vilka pågick i upp till tre timmar, med sammanhängande händelser och skeenden som avlöser varandra.

De löpande protokollen renskrevs i direkt anslutning till observationstillfället och innebar fältanteckningarnas andra fas. Anteckningarna har sammanställts så att de ger fylligare beskrivningar av de situationer och händelseförlopp jag har följt.

---

<sup>21</sup> På Fjärilen hade en av lärarna en mp3-diktafon på sig vid sex tillfällen. De aktiviteter som förekom under ljudinspelningarna är samling, fruktstund, lekaktiviteter, städning (undanplockning av leksaker) och tambursituation. På Sjöstjärnan hade Barbro, Harriet och jag som observatör mp3-diktafonen på oss vid varierande tillfällen. Ljudinspelningarna inleddes med att Barbro och Harriet alternerade med att bära mp3-diktafonen. Då det visade sig att läraren, som bar mp3-diktafonen, och barnen, som jag observerade befann sig i olika rum anpassade jag användningen av diktafonen så att jag själv vid flera tillfällen tar över mp3-diktafonen. Detta för att observation och ljudinspelning skall följa samma förlopp. Jag har i mina observationsanteckningar fört noteringar om när ljudinspelning har skett och vem av oss som har burit diktafonen.

<sup>22</sup> Den direkta dokumentationen i form av löpande protokoll och ljudupptagning renskrevs så att en sammanhängande representation av barnens kulturella gemenskap blev läsbar. Observationerna med fokus på barnens agerande och deras kommunikation med varandra och med lärarna har med stöd av löpande protokoll, ljudinspelningar och dagboksanteckningar utmynnat i beskrivande fältanteckningar som har karaktären av "thick descriptions" (Geertz, 1973).

Fältanteckningarna kompletterades med de gjorda ljudinspelningarna, vissa transkriberades ordagrant och fördes till beskrivningarna för att utveckla dessa. Jag har lyssnat av alla ljudinspelningar ett flertal gånger och gjort noteringar om i vilket sammanhang de är inspelade och vad de innehåller. Vad sammanställningen av ljudinspelningarna innehåller visas med ett exempel i tabell 2 (se även bilaga 2).

Tabell 2. Exempel på dokumentation av ljudinspelningarnas innehåll

Datum	Inspelnings id.mp3	Tidslängd inspelning	Ljudinspelningens innehåll
18/1-06	V013	00.03.32	Frukost; Harriet, samtal om val av aktiviteter efter frukost.
18/1-06	V014	00.42.44	Lekaktiviteter; förberedelse för/och Alexis födelsedagssamling; lärarsamtal under tiden.
18/1-06	V015	00.43.12	Födelsedagsfirande; Alexis barnsamtal vid bordet; Adrian och Artur - om att bli pappa.

Innehållsanalyserna av det ljudinspelade materialet är en förutsättning för att observationer och ljudinspelningar skall kunna sammankopplas under analyserna. Vissa ljudsekvenser har ordagrant transkriberats till text och tillförts de etnografiska fältanteckningarna. Observationsanteckningar och ljudinspelningar har noggrant och upprepat sammankopplats under analyserna för att helheten skall framgå. Delar har bildat en helhet då texterna har lästs tillsammans med ljudinspelningarna. Hur de olika delarnas dokumentation har sammankopplats visas med ett exempel i tabell 3. Tabell 2 och 3 hör ihop då de visar dokumentation från samma observationstillfälle.

Tabell 3. Exempel på sammanställning av datamaterialets helhet.

Datum	Tid	Löpande protokoll	Transkriberat protokoll	Ljudinspelning		Ordagrann ljudavskrift
				ID Mp3	Tid tim.min.sek	
18/1-06	8.15-11.15	X	X	V013	00.03.32	V014: ca 14.12min-28.30min. V015: ca 18.18min-18.28. Totalt: 00.14.28
				V014	00.42.44	
				V015	00.43.12	
				Totalt	01.28.88	

Förutom denna dokumentation av anteckningar och beskrivningar har jag fört anteckningar om de situationer som jag har deltagit i, samt om tankar, idéer och frågor som har funnit sig i anslutning till observationerna, eller i anslutning till skrivarbetet. Observationerna innehåller detaljerade miljöbeskrivningar samt detaljerade beskrivningar av vad de båda förskoleavdelningarnas miljöer innehåller av material och lekutrustning. De detaljerade beskrivningarna är en förutsättning för att kunna använda datamaterialet på ett tillförlitligt sätt under de regelbundna återkommande analyserna (Denzin, 2001).

## Analys

Analysen har skett i fyra steg där jag varit inriktad på att finna betydelsebärande begrepp i empirin i likhet med Blumers (1969) ”sensitizing concepts”. Det har inneburit att jag sökt definiera specifika nyckelbegrepp som öppnar upp för att finna mönster i mellanmänskliga relationer. Väsentligt i analysarbetets fördjupning och reflexiva process har varit seminariediskussioner med kollegor och handledare. Framträdande i slutskedet av analysen blir vikten av att utforska och beskriva hur motstånd i maktrelationer arbetar och konstituerar världens giltighet, att göra tydligt hur värden hävdas och görs gällande. De olika teoretiska perspektiven<sup>23</sup> samverkar och har betydelse på olika sätt i analyserna för att mönster i materialet växer fram.

## Steg ett

I de tidiga läsningarna av materialet har jag använt positioneringsteori (Harré & van Langenhove, 1999). I fokus för denna första analys var barnens relationer och de samspelelement som bildades med de olika positioner de använde. I analysen urskiljdes hur barnen grupperade sig på sätt som antyder att de gör val i enlighet med personliga intressen och val i enlighet med att tillhöra en viss gemenskap. De första teman som jag mer ingående urskiljde och beskriver handlar om hur barnen gör könsåtskillnad och hur individuella val inverkar på barnens samspel och deltagande i gruppgemenskapen och hur barnen gör då de använder den valfrihet som erbjuds i vardagliga aktiviteter.

---

<sup>23</sup> Läsaren hänvisas till kapitel 4 och 5 för en genomgång av den förståelse som är grundläggande för studien.



I analysens första fas växer frågor fram som jag sedan arbetar vidare med. De bildar arbetsfrågor som ligger till grund för analysens växelverkan mellan del och helhet. Frågorna handlar om vilken betydelse det har för hur värden visar sig, om det är flickor eller pojkar som ger uttryck för dem; Vilken betydelse har barnperspektiv och barns perspektiv för hur värden gestaltas? Vad betyder individualitet i relation till gemenskap? Vilken betydelse har traditioner för reglerande ramar? Vilka maktpositioner finns som har betydelse för hur värden gestaltas?

Nyckelbegreppen ansvar, omsorg och respekt avgränsar studien och normativt formulerade värden och empiriskt grundade värden möts. Värdebegreppen har en normativ grund så som de är framskrivna i förskolans värdegrundstext i läroplanen, Lpfö 98 (Skolverket, 2006), med en positiv karakteristik som något eftersträvansvärt att uppnå, de kan betraktas som egenvärden som talar om hur något bör vara för att vara gott (Bardesten, 2007). Det möte som sker i studien innebär att använda benämningarna *ansvar*, *omsorg* och *respekt* med sina normativa konnotationer i ett specifikt sammanhang, från vilket de får sina definitioner.

Analysen av det empiriska materialet har skett i en växelverkan med de olika teoretiska läsningarna, vilket har inneburit att gå mellan del och helhet för att finna mönster med gemensamma nämnare i materialet. Begreppen är för studiens vidkommande definierade med utgångspunkt i det vardagssammanhang där de empiriskt finns och används i analysen enligt nedanstående definitioner som har grund i en domänteoretisk förståelse.

## Steg två

I steg två användes en domänteoretisk ansats vilken gör åtskillnad mellan moralitet, sociala konventioner och personliga preferenser (Nucci och Weber, 1991; Colnerud och Thornberg, 2003). Den forskning som har bedrivits på området visar att barn och unga gör skillnad mellan moralitet och social konvention: ”Moralitet försvaras av de tillfrågade i termer av smärta/skada eller orättvisa som en handling orsakar, medan konventioner försvaras i termer av normer och förväntningar” (Colnerud & Thornberg, 2003, s. 73).

Den domänteoretiska förståelsen används som ett tankeverktyg för att förstå och förklara hur värden, värderingar och värdegemenskap kan urskiljas och sorteras (Nucci och Weber, 1991). Studiens nyckelbegrepp definieras på följande sätt.

- Ansvar; att aktivt ställa sig som företrädare för åsikt, annan person eller social konvention.
- Omsorg; att aktivt visa omvårdnad och medkänsla om annan person eller aktivt värna om annans välmående i psykiskt eller fysiskt hänseende.
- Respekt; att aktivt visa hänsyn, att förändra sin situationella position till förmån för annan person, annans åsikt eller social konvention.

Med detta teoretiska angreppssätt och den förståelse som kommer till användning i studien anses värden utvecklas i sitt sammanhang inom olika sociala domäner som överlappar varandra i det komplexa vardagslivet. Ansvar, omsorg och respekt utvecklas inom en moralisk domän, vilket innebär att värden sätts i samband med en förståelse för rättigheter, rättvisa och andras väl i olika avseenden. Mitt resultat vilar framförallt mot de moraliska värdena samtidigt som sociala konventioner och personliga preferenser har betydelse för hur ansvar, omsorg och respekt framträder. Studien definierar inte specifika värden som relateras till den konventionella och personliga domänen utan sociala konventioner och personliga preferenser skiftar beroende på vilka interaktioner som uppstår i olika situationer. Sociala konventioner och personliga preferenser kommer i studien till uttryck i enlighet med följande definitioner.

- Sociala konventioner; att aktivt göra ställningstaganden om att tillhöra ett visst situationellt sammanhang genom val av position i förhållande till annan person, annans åsikt eller annan situation.
- Personliga preferenser; att aktivt ge uttryck för egna val som speglar ett personligt intresse för åsikt, annan person, situation eller social konvention.

Sociala konventioner handlar om att barnen i handling och verbalt visar sitt val av position och/eller situation för att göra det rätta, för att följa gemensamma normer och förväntningar. Det kan handla om att barnen i samspel med varandra eller lärare agerar eller ger uttryck för en åsikt som är i överensstämmelse med vad som verkar vara normalt och tillåtet i en specifik situation.

De personliga preferenserna i studien handlar om att individuella intressen visar sig i barnens handlingar och språk. Definitionsmässigt innebär det att barnens personliga övertygelser och förutsättningar ligger utanför sociala normer och moraliska ställningstaganden. Inom den personliga domänen gör barnen egna

subjektiva överväganden utan att ifrågasätta om det är rätt eller fel i förhållande till någon annan. Det handlar om att göra val i enlighet med sitt eget intresse och sina egna förutsättningar.

## Steg tre

I analysens steg tre har verksamhetens grundstruktur, som beskrivs under rubrik *Förskolekontexten – situationerna i sitt sammanhang*, varit väsentlig för att urskilja situationer som belyser värden så som de kommer till uttryck i barnens relationer i samspel med varandra och lärare. Situationerna har olika omfång, en del består endast av en eller två meningar, andra består av ett sammanhängande stycke som kan uppta en halv A4 sida. Hur en situation påbörjas eller avslutas urskiljs analytiskt (Knorr-Cetina & Cicourel, 1981). Samspelssituationerna avgränsas genom att innehållsliga förändringar sker i interaktionen. Situationerna är tematiska, vilket i analysen relateras till de gemensamma nämnare som finns i samspelssituationen. I analysen urskiljs att barnens samspel sker inom fyra dimensioner av den vardagliga grundstrukturen. Förändringar som leder från en situation till en annan kan exempelvis ske genom att fler barn ansluter och innehållet i det påbörjade samspelet tar en annan vändning eller att ett eller flera barn lämnar en sysselsättning och situation för att ägna sig åt något annat.

Observationerna följer händelseförlopp och ger inblick i hur olika aktiviteter initierades, pågick och avslutades. Händelsemönstret skapar en systematik i materialet och analysen i steg tre visar den vardagliga grundstrukturen. Grundstrukturen bildar en stomme som består av fyra dimensioner inom vilken ett mönster växer fram som visar på vilket sätt barnens relationer gestaltar ansvar, omsorg och respekt. Dessa för studien väsentliga dimensioner benämner jag; övergångar mellan aktiviteter, att leka tillsammans, gruppens gemenskap och att hålla ordning. Innebörden av dessa fyra dimensioner följer nedan. En översiktlig bild av hur det empiriska materialet har systematiserats<sup>24</sup> visas i tabell 4.

---

<sup>24</sup> I analysen har det ursprungliga materialet kondenserats och en kategori med miljöbeskrivningar där fokus på barnens samspel saknas samt en restkategori har särskilts. Den har urskiljts mot bakgrund av att barnens relationer sinsemellan saknas i exemplen, det finns inget aktivt samspel barnen emellan utan i exemplen sker ett möte med ett barn och en lärare där barnet har en passiv position och läraren är aktiv. Flera av exemplen har också fokus på hur läraren agerar i sitt bemötande av barnen samlade i grupp eller ett enskilt barn.

Tabell 4. Översikt över empiriska situationer fördelade på olika samspelssituationer.

	<i>Övergångar</i>	<i>Att leka tillsammans</i>	<i>Gruppens gemenskap</i>	<i>Att hålla ordning</i>	<i>Totalt</i>
<i>Fördelning av samspelssituationer barn-barn-lärare</i>	25	29	35	24	113
<i>Fördelning av samspelssituationer barn-barn</i>	12	48	5	2	67
<i>Totalt</i>	37	77	40	26	180

### *Förskolekontexten – situationerna i sitt sammanhang*

*Övergångar mellan olika aktiviteter* är återkommande inslag i vardagen i förskolan. Den dagliga verksamheten är tidsindeldad och på så vis uppstår övergångarna regelbundet på de båda förskoleavdelningarna. Det finns schema och planering för hur vardagen skall utformas, vilka aktiviteter som skall ingå, och hur, när, var och varför dessa aktiviteter skall genomföras. Tidsindelningen med de olika hålltiderna gör vardagen igenkännbar för barnen och innebar att det är många övergångar mellan de olika aktiviteterna då barnen behöver avsluta de aktiviteter de är sysselsatta med för att påbörja något annat. Övergångarna sker efter de hålltider som finns inplanerade. Resultatet visar att lek kan ta sig många olika uttrycksformer och att miljö, material och förhållningssätt har betydelse för vad som utspelar sig, samt att *lek* även sker i övergångarna. De är viktiga för att ge en helhetsbild av den vardagliga verksamheten. Även om det finns en variation av övergångar i materialet så är inte dessa centrala utan istället är situationerna med sin variation de värden som är det centrala.

*Att leka tillsammans* är en viktig och betydelsefull dimension av verksamheten. På Fjärilen och Sjöstjärnan ges barnens samvaro och lek stort utrymme. Materialet ger ett mönster där lek på olika sätt är involverat i den vardagliga verksamheten och som pågår kontinuerligt och som kan ta sig många olika uttryck på båda förskoleavdelningarna. Hur de båda förskoleavdelningarnas miljö är arrangerad

har betydelse tillsammans med lärarnas förhållningssätt för *att* barnen leker, *hur* de leker och *vad* de leker<sup>25</sup>. På de båda förskoleavdelningarna bejakas den barninitierade leken som fungerar i spontana situationer. Analys tre visar att med det förskolepedagogiska förhållningssättet understöds barnens lek samtidigt som den barninitierade lekens form och innehåll är en del av barnens vardagsaktiviteter som inte problematiseras som ett pedagogiskt innehåll.

*Gruppens gemenskap* är ytterligare en dimension av verksamhetens grundstruktur som har betydelse för vilka situationer som utvecklas. Analysen visar att barnens gemenskap och samvaro är viktig och ger denna möjlighet till inflytande och deltagande på olika sätt. Gruppaktiviteter har ett stort utrymme och inverkar tillsammans med barnens egna aktiva val på olika sätt till gruppens gemenskap. Meningsskapande sker i både planerade och i till synes sporadiska möten och gruppkonstellationer. Gruppsamvaro där alla barnens medverkan bekräftas är återkommande inslag och en gemensam aktivitet där alla barn förväntas delta är samling<sup>26</sup>. Samlingen är planerad av lärarna men även barnens medverkan och deras inbördes relationer är viktiga för hur samlingen utvecklas.

*Att hålla ordning* är den fjärde dimensionen där värden visar sig i materialet. Dagsrutinen tillsammans med lärarnas planering lägger grunden för verksamhetens form och innehåll och skapar ett igenkännbart mönster av ordning i förskolan. De dagligen återkommande hållpunkterna och övergångarna mellan olika aktiviteter lägger grunden till ett mönster där ordning betonas. Att hålla ordning är viktigt både inom och mellan olika aktiviteter. Barnen lägger vikt vid olika aspekter av ordning inom ramen för de aktiviteter och rutiner som finns att förhålla sig till. Resultatet visar att hålla ordning innebär olika slags ordningsfrågor som att snyta näsan, att hålla ordning på återkommande aktiviteter, att skapa turordning, att lösa konflikter samt också om att städa bort lekmaterial efter sig.

---

<sup>25</sup> Tullgrens (2003) avhandling handlar om att det i förskolan är viktigt att barn leker, vad de leker, samt hur de leker, och att det ibland sker styrning av barns lek inom ramen för sociala konventioner om lekens betydelse.

<sup>26</sup> Se exempelvis Rubinstein Reich, Lena (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. (Studia psychologica et paedagogica series altera CVI). Odelfors, Birgitta (1996) har studerat samlingen ur ett genusperspektiv och att flickor och pojkar får olika slags bemötande av lärarna som innebär att flickors talutrymme och delaktighet är begränsat på ett sätt som pojkarnas inte är. Davidsson, Birgitta (2000). Samlingen - en symbol för integration mellan förskola och grundskola. (Rapport nr. 8). Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Simeonsdotter Svensson, Agneta. (2009) har studerat den pedagogiska samlingen i förskoleklassen och hur barn erfar och hanterar svårigheter.

## Steg fyra

Teorin om maktrelationer i enlighet med Foucault (1982, 1986, 1991, 1993, 2000, 2002a, 2002b) är redskap i steg fyra i analysen. Jag använder det Foucault (1993) kallar kontrollmekanismer för att urskilja hur maktrelationer inverkar på de värden som gestaltas. I analysen söker jag kritiska punkter genom att försöka identifiera olika positioner som barnen använder och som har betydelse för vad som utspelar sig i olika situationer och för att få fram mönster i materialet som helhet (Harré & van Langenhove, 1999). I positioneringarna är olikheter och likheter viktiga för med vilket motstånd studieobjektet framträder. I analysen använder jag de yttre procedurerna som Foucault (1993) beskriver som tre utestängningsprinciper och som innebär att jag i de positioner som barnen använder söker; vilka slags förbud att tala som verkar, vilka slags uppdelningar och förkastande av att tala och agera som förekommer, samt vilka slags sanningsanspråk som gör sig gällande. Konkret innebär det i analysen att de tre utestängningsprinciperna används med sin motsats så att förbud att tala analyseras i relation till rätten att tala, oacceptabelt beteende sätts i relation till vad som visar sig vara acceptabelt beteende för att urskilja sanningsanspråk som gör sig gällande.

Med utgångspunkt i ett ståndpunktsteoretiskt perspektiv (Alanen, 1999; Mayall, 2002, Smith, 1987; Harding, 1986, 1987, 1991) lägger studien vikt vid att sammankoppla agens och struktur för att problematisera hur *barnens perspektiv villkoras* och vad *barnens perspektiv villkorar* relaterat till avhandlingens syfte. Här har agens betydelse och definieras att ta form och skapas i, och av, de relationer som uppstår i respektive situation med den diskursiva praktik som blir till (Foucault, 1993; Winther Jörgensen, 2003). På så vis kan barnen ses som delaktiga i att konstituera sin egen barndom inom ramen för strukturer som gör sig gällande (Alanen, 1999).

## Etiska överväganden

Forskningsprocessens etiska överväganden handlar om förhållningssätt till barn, personal och föräldrar. Individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2006) innebär fyra huvudprinciper som är väsentliga för att skydda deltagarnas medverkan. Det handlar om att deltagarna har rätt till information om forskningsuppgiften och att medverkan är frivillig. Samtyckeskravet innebär att deltagarna skall tillfrågas om medverkan för att kunna ge sitt medgivande, och då deltagarna är under 15 år bör medgivande inhämtas från vårdnadshavare. Kravet på konfidentialitet handlar om att individens integritet och anonymitet skall skyddas. Nyttjandekra-

vet innebär att uppgifter inhämtade med deltagarnas medgivande endast får användas till det avsedda forskningsändamålet. Individskyddskravet innebar att barnens föräldrar blev informerade via ett brev (bilaga 1) där de fick ge sitt medgivande till att barnen får observeras och att samtal med barnen får spelas in. Alla gav sitt medgivande förutom föräldrarna till ett av barnen som inte fick delta vid ljudinspelningar.

De som ingår i en studie skall ges möjligheter att överväga i vilken mån de vill medverka eller inte. Jag hade vissa etiska betänkligheter beträffande på vilket sätt barnen skulle tillfrågas om samtycke till medverkan och om det skulle vara möjligt att formulera ett brev där både barnen och föräldrarna informerades och tillfrågades, men gjorde ställningstagandet att via brev informera vårdnadshavarna och överlåta åt dem och åt lärarna i förskolan att informera barnen.

Inför min studie hölls barnens medgivande på en juridisk nivå (Bartley, 1998), där föräldrarna hölls ansvariga för i vilken mån barnen skulle tillåtas att delta. Lärarna informerade barnen om den studie som jag skulle genomföra och jag introducerades för barnen vid ett samlingstillfälle. Alla barnen fick information om den studie som skulle genomföras och att min funktion skulle komma att vara att skriva om hur barnen har det i förskolan.

Även om barnen inte har blivit tillfrågade om sin medverkan så har jag gjort etiska överväganden om barnens medverkan under studiens gång. Det har exempelvis inneburit att jag inte har gjort observationer i utrymmen där jag har uppfattat att de vill vara ifred, som en stängd dörr eller olika slags kojor. Däremot har jag besvarat inbjudan att delta i olika aktiviteter som exempelvis att delta som publik vid en teaterföreställning barnen anordnade. Barnen har även bjudit in mig att delta vid samlingar för att jag skall kunna lämna mina synpunkter i olika avseenden. Andra etiska överväganden som gjorts var att ta ställning till om jag skulle ingripa i olika situationer eller inte. För ett barn, Lovisa, var det inte alltid självklart att få tillträde till lekgemenskapen, vilket flera exempel ger uttryck för, men det innebar inte att hon hade en ständigt exkluderad position eftersom hon hade stöd i kamratgruppen, dessutom lekte hon gärna fysiskt aktivt och uppsluppet vilket gjorde att hon gjorde sig ett speciellt lekutrymme där hon tycktes trivas. Lovisa sa också ifrån då hon ansåg sig orättfärdigt bemött av kompisar och i vissa situationer uppfattade jag att min närvaro kunde ha inverkan på situationer som uppkom då hon försvarade sin rätt till leksaker eller till deltagande. Hon sökte inte mitt stöd däremot kunde jag uppfatta att de andra barnen vid sådana

tillfällen kunde ändra sitt beteende mot Lovisa och ge henne tillträde då de uppmärksammade min närvaro. Vid andra tillfällen då jag har övervägt ingripande har det handlat om lek som har urartat men uppfattat att barnen med stöd av min närvaro har rätt ut situationerna själva.

I materialet finns situationer då barnen pratar om sådant som händer hemma hos dem. Detta innebar att jag måste göra överväganden om vad som är relevant att ta med av den information som materialet ger. En första tanke var att undvika att redogöra för exempel som innehöll samtal som berör barnens hemmiljö på något sätt, eftersom min studie berör förskolans verksamhet. Efter att ha reflekterat över detta fann jag att det inte är möjligt att sortera bort barnens återkoppling till hemmet och vad de säger sig företa sig där eftersom de i sina utsagor väver in olika slags erfarenheter. Många gånger fanns hemmiljön med som resonansbotten i lek liksom innehållsligt i samtal om olika företeelser. Analysen av materialet fokuserar dock inte på vilken betydelse olika slags hemmiljöer har för vad som utvecklas i barnens relationer. Analysen fokuserar innehållet i handlingar och utsagor med den betydelse de har för vad som utspelade sig i barnens relationer i olika situationer i förskolan.



## KAPITEL 7

# INTRODUKTION TILL RESULTATKAPITEL

Resultatet presenteras i fyra kapitel där kapitelrubrikerna är Ansvar, Omsorg, Respekt och Könsåtskillnadens gestaltning. De tre första kapitlen bygger på teman där de empiriskt genererade värdena, ansvar, omsorg och respekt, är huvudrubriker för de innehållsrika teman som presenteras i respektive kapitel. Det fjärde kapitlet har en huvudrubrik som bygger på temat om könsåtskillnad och belyser könsåtskillnadens betydelse för hur ansvar, omsorg och respekt framträder.

Värdet av ansvar beskrivs i följande teman: *Att följa institutionella regler*, *Lekens innehåll*, *Egna handlingar* och *Allas delaktighet*. Värdet av omsorg beskrivs i teman som: *Andras välbefinnande*, *Allas tillhörighet till gruppen* och *Andras delaktighet i lek*. Värdet av respekt beskrivs i följande teman: *De regler som gäller*, *Lärarens pedagogiska position* och *Andras intressen*.

Ansvar för	Omsorg om	Respekt för
Att följa institutionella regler	Andras välbefinnande	De regler som gäller
Lekens innehåll	Allas tillhörighet till gruppen	Lärarens pedagogiska position
Egna handlingar	Andras delaktighet i lek	Andras intressen
Allas delaktighet		
Könsåtskillnadens gestaltning		

Figur 1. Översiktligt innehåll i resultatkapitlen.

Figuren visar en översiktlig bild av resultatkapitlens innehåll och preciserar *vad* barnen tar ansvar för, visar omsorg om och visar respekt för, samt att könsåtskillnaden är ett genomgående tema som har betydelse för hur demokratiska värden kommer till uttryck. I de tre första kapitlen beskrivs respektive värdetema på ett systematiskt sätt med empiriska exempel där olika situationer beskriver *hur* respektive värde gestaltas. Studien undersöker värden i sitt sociala sammanhang vilket innebär att resultatet visar att det sker värdeöverlappning (Nucci och

Weber, 1991; Colnerud och Thornberg, 2003) i den vardagliga komplexiteten och att händelseförlopp fortskrider med stöd av flera värden samtidigt, vissa exempel visar på flera värden. När överlappning sker finns en betoning på respektive värde, vilket har urskiljts genom jämförelser med hur de olika värdena visar sig i respektive situation. På så vis har värdet som driver skeendet i respektive situation kunnat urskiljas. De innehållsliga empiriska temana redogör för vardagliga aspekter som är väsentliga i barnens relationer för att ta ansvar, visa omsorg och respekt. Det fjärde kapitlet handlar om på vilket sätt åtskillnad mellan könen kommer till uttryck och vad det innebär för flickor och pojkar och för deras gestaltande av värden.

## Att ta ansvar

Att ta ansvar har kunnat identifieras med stöd av det empiriska materialet, så som barnets röst som gör sig hörd, för att företräda olika aspekter i gemenskapen<sup>27</sup>. Ansvar har identifierats genom *barnens sätt att agera* språkligt och i handling vilket betyder att *barnen inte talar om att ta ansvar* utan centralt för studien är att *barnen gör ansvar*. De visar på olika sätt att de tar ansvar för vardagliga aspekter för egen del och för annans. Barnens meningsskapande och olika sätt att uttrycka sig på, som språk, gester och mimik är väsentligt att beakta.

Med utgångspunkt i barnens vardag och barnens perspektiv växer mönster fram om vad barnen tar ansvar för, hur barnen tar ansvar samt om institutionella maktaspekter. Det sätt som barnens perspektiv gör sig gällande på har betydelse för hur värden, så som individens frihet och integritet, konstitueras i den praktik där barnen är delaktiga. I den institutionella gemenskapen har både den personliga såväl som den konventionella domänen betydelse för hur barnens röster gör sig hörda. Resultaten visar att flickor och pojkar gör sig gällande på olika sätt då de tar ansvar för regler, lekinnehåll, egna handlingar och allas delaktighet.

## Att visa omsorg

Att visa omsorg har kunnat identifieras som en aktiv empatisk handling som visar sig i barnens relationer. Omsorgshandlingar uppstår i barnens intressegem-

---

<sup>27</sup> Studiens definitioner av ansvar, omsorg och respekt är formulerade i metodkapitlet under rubrik analys, steg två.

skap och intersubjektivitet har betydelse för hur barnens uppmärksamhet riktas. Intersubjektivitet innebär här att barnen i olika situationer på ett ömsesidigt sätt uppmärksammar aspekter i sin kulturella gemenskap. Barnen visar att de uppfattar varandras olika signaler, som kan vara verbala och explicita eller mer känslomässiga och implicita. Intersubjektivt stödjer de varandra både på ett explicit och implicit sätt i olika situationer. Omsorg handlar på så vis om att på ett empatiskt sätt *se* någon annans behov samt att *i aktiv handling visa en inkännande förståelse för någon annan*. Det betyder att omsorg är ett värde som barnen använder för att stödja varandra inom sin kulturella gemenskap skild från vuxnas perspektiv, på så vis står ibland deras omsorgshandlingar i motsättning till det perspektiv lärarnas positioner ger uttryck för. Värdet av omsorg visar sig som en emotionell förståelse för varandra samtidigt som barnen också uppmärksammar gemensamma aspekter som väsentliga i vardagliga händelseförlopp, vilket betyder att omsorg visar sig i överlappning med andra värden. Resultatet visar att individens frihet och integritet konstitueras i maktrelationer som uppkommer i delningar i grupper och att könstillhörigheten har betydelse för barnens sätt att visa omsorg på.

## Att visa respekt

Att visa respekt har identifierats som en aktiv handling som innebär att barnen aktivt visar varandra och gemenskapen hänsyn. Respekt visar sig då barnen förändrar sin egen aktuella position till förmån för någon annan, annans åsikt eller då en social konvention visar sig gälla. Respekt är liksom ansvar och omsorg invävt i vardagens komplexitet och urskiljs analytiskt med utgångspunkt i den grundstruktur som är väsentlig på de båda förskoleavdelningarna. Att visa respekt är starkt knutet till positionerna barn-vuxen med en inbyggd hierarkisk ordning som gör sig gällande och som inverkar på barnens kulturella gemenskap. Att kunna visa respekt innebär ett aktivt perspektivtagande där barnen hanterar sin egen position i relation till andras och till sociala konventioner och visar hur värden, så som individens frihet och integritet, konstitueras i ett mönster där ett generationsperspektiv gör sig gällande. Att visa respekt är inbäddat i den hierarkiska ordningen och vad det innebär att vara barn och att vara vuxen.

Med fokus på barnens perspektiv visar sig respekt som ett värde som innebär att barnen till förmån för någon annan avstår från sin egen sysselsättning eller förändrar en position som det befinner sig i, i mötet med någon annan. I vissa situationer avstår barnen sin självvalda position till förmån för en social konvention

eller en åsikt som blir framträdande, vilket betyder att respekt bäddas in på ett komplext sätt. Detta betyder att de olika sociala domänerna moralitet, personliga preferenser och konventioner inverkar på och samverkar i de ställningstaganden som visar sig i barnens relationer.

## Könsåtskillnadens gestaltning

Könsåtskillnad har identifierats som ett genomgående tema i det empiriska materialet. En väsentlig del av barnens erfarenanden sker i gruppindelningar om flickor och pojkar varför detta har betydelse för den samhörighet de utvecklar. I den vardagliga strukturen deltar flickor och pojkar som sociala aktörer med de förväntningar och normer som bildas med stöd av den könsåtskillnad som görs. Både flickor och pojkar betonar vikten av sin gemenskap samtidigt som det går att urskilja ett mönster som tillerkänner flickor och pojkar olika agens. I gruppkonstellationerna växer deras kännedom om varandra och varandras intressen fram. Oberoende av om gruppkonstellationerna uppstår spontant eller på grund av lärarens sätt att dela gruppen. I övergångarna mellan olika aktiviteter har barnens könstillhörighet betydelse för hur de tar sig an sysslor som skall göras.

Vidare framgår att barnens personliga intressen och förmågor uppmärksammas på olika sätt både av dem själva och av läraren beroende på könstillhörighet. Det är ett vardagligt förekommande inslag att barnen benämns i de tudelade könskategorierna så som flickor och pojkar eller tjejer och killar. Detta betyder inte nödvändigtvis att könsåtskillnad eftersträvas utan att språket har del i att vissa mönster, som bidrar till att upprätthålla traditionella könsmönster, uppstår i vardagen. Det sker spontana grupperingar efter könstillhörighet, vilket innebär att sociala konventioner skapar normer om könsåtskillnad vilket visar sig då barnen använder den kännedom de har om hur de förväntas agera som flicka och som pojke i olika situationer. Exempelen visar att kunskap om vilka förväntningar som finns på dem beroende på vilket kön de tillhör växer fram med stöd av de gruppindelningar som sker både lärarstyrt och på barnens egna initiativ. I kapitlet om könsåtskillnad är ansvar och omsorg värden som kan urskiljas som drivkrafter i olika situationer, de har en överordnad betydelse för att driva händelseförlopp. Respekt har urskiljts som en underordnad betydelse för att ta ansvar och visa omsorg.

## KAPITEL 8

### ATT TA ANSVAR

#### – FÖR REGLER, LEKINNEHÅLL, EGNA

#### HANDLINGAR OCH ALLAS DELAKTIGHET

I detta kapitel presenteras vad ansvar innebär i barnens relationer, *vad* de tar ansvar för och *hur* de visar att de tar ansvar i situationer som uppkommer i övergångar mellan aktiviteter, i samlingar och i lekaktiviteter

Att ta ansvar innebär för barnen i studien att göra sig till företrädare för både kollektiva och individuella aspekter i det vardagliga samspelet. Underliggande frågor som detta kapitel vill försöka besvara är: Vilka slags handlingar och förhandlingar sker, vad eller vem ställer sig barnet/barnen som företrädare för? Vilka egna val och initiativ försvarar barnen och hur försvarar barnen sin egen eller annans åsikt? Vilket slags handlingsutrymme visar sig för barnen att ta ansvar i och hur inverkar deras ansvarstagande på det som sker?

### Att följa institutionella regler

Barnen i studien tar på olika sätt ansvar för att följa institutionella regler, deras medverkan och aktiva deltagande visar sig vara inarbetade i de dagliga rutinerna på båda förskoleavdelningarna. I vardagen finns vissa hålltider inplanerade, en dagsrutin med återkommande inslag som barnen i studien visar att de känner igen och agerar i enlighet med. Det finns ett mönster i ansvarstagandet som innebär att normen om att respektera hålltider följs, genom att vardagen är igenkännbar kan barnen medverka på egna initiativ. Regler och normer växer fram på ett praktiskt sätt, där språk och handling samverkar. För att kunna ta ansvar behöver barnen ha kännedom om vilka hålltider som finns, de behöver också ha kännedom om vilka förväntningar som finns på deras medverkan. Att kunna medverka ställer krav på barnen att kunna läsa av miljön, att kunna uppmärksamma den information som ges men också återkoppla till den kunskap de har om vad varje situation innehåller för förväntningar på dem.

## Städsklockan ringer

Det finns i materialet ett mönster som handlar om barnens aktiva samspel för att ta ansvar och följa vardagliga regler. Nedanstående exempel belyser att det finns förutsättningar i miljön för barnen att komma i samspråk och att ta ansvar på sitt sätt för det som skall göras då ”städklockan” ringer. Barnen tar olika slags initiativ som gäller både avslut av en aktivitet och förberedelser för en annan aktivitet. I övergången från en aktivitet till en annan visar barnen att de använder den kunskap och kännedom de har för att kunna ta ansvar för det som pågår och för det som skall ske. Deras egna initiativ ger en ”ringar-på-vattnet-effekt” genom att informationen fortplantar sig med stöd i deras praktiska göromål.

Då en liten malmklocka hörs visar barnen att de vet vad som är på gång. Ett av barnen ringer i klockan för att signalera att det är dags att avbryta sina sysselsättningar. Barnen visar att de har kunskap om hur de skall agera då det signaleras för uppbrott från pågående aktiviteter och de bidrar själva aktivt till att göra varandra delaktiga i att ta ansvar för att följa regler. Då det signaleras att det är dags ”att städa” tar barnen ansvar för att avsluta aktiviteter de varit sysselsatta med. Barnen i följande två exempel från förskoleavdelningen Fjärilen är i åldern 4-5 år.

Städsklockan ringer och då börjar det förberedas för samlingen vid bordet där pojkarna sitter. Det hörs kommentarer om hur de satt vid samlingen igår eftersom barnen vet att det har betydelse för hur de skall sitta idag. Pojkarna vid bordet pratar om att de som satt på en stol igår skall idag sitta på golvet och vice versa. Anita [lärare] går ned för trappan för att hämta en docksäng. Hon kommer upp med docksängen, ställer den avsides tills barnen har satt sig tillrätta i samlingen. Anita ställer fram stolar och barnen sätter sig så på stolarna och på golvet efter den givna ordning, som barnen pratar om och som de själva har kontroll på. De hjälps åt genom att påpeka för varandra var de satt igår. (05-01-25)

Exemplet visar att barnen tillsammans aktivt agerar för att följa regler som de känner till. Läraren är inte direkt involverad utan hon är sysselsatt med sina förberedelser inför samlingen. Barnen visar att de respekterar övergången från en aktivitet till en annan och tar ansvar för att tillsammans komma fram till vad och hur de skall göra i förberedelsen för samling. Pojkarna i exemplet ovan visar att de tar ansvar genom att pratar sig samman om hur de skall sitta i samlingen denna dag. Barnens sätt att ta ansvar på innebär att de hjälps åt genom att själva göra en återkoppling till gårdagen så att de kan bidra till att arrangera hela gruppen i en speciell ordning.

Även om exemplet ovan visar att barnen respekterar att följa de hålltider som det signaleras för så är det deras ansvarstagande som driver situationen så att övergången från en aktivitet till en annan sker. Barnen tar egna initiativ, många gånger utan att lärare interagerar i deras handlingar, dock har lärarens förhållningssätt betydelse för på vilket sätt barnen blir delaktiga som nästa exempel åskådliggör.

För att hålltiderna skall bli uppenbara så är det viktigt att barnen får information om hålltiderna på ett sådant sätt att de ges möjligheter att ta egna initiativ som i följande exempel. Tanja har suttit i soffan och bläddrat i böcker samtidigt som hon har följt det som händer runt omkring henne. Hon har en stund spelat ”snigelspelet” tillsammans med läraren som av och till har behövt gå ifrån för annat.

Anita [lärare] återvänder till Tanja. Hon stannar intill Tanja och samtidigt som hon böjer sig ned närmare intill Tanja så sätter hon sin hand på Tanjas som vilar på bordet intill spelet och säger: ”Skall vi ha lite samling?” I samma stund ringer också ’städklockan’. Tanja börjar genast plocka undan snigelspelet. Sju barn har ganska snabbt efter att städklockan har ringt satt sig på golvet där samlingen brukar hållas, på den fria ytan på bilmattorna. ’Robotleken’ avslutas också då städklockan ringer och Edvin som har varit Robot sätter sig i samlingen. (05-01-10)

För att kunna ta ansvar är det viktigt att barnen har kännedom om vad som skall ske eftersom det hjälper dem att förstå vilken slags medverkan som krävs. Informationen om vad som är på gång sker både muntligt och med hjälp av en känd signal, vilket gör barnen uppmärksamma på vad som förväntas av dem. Tanja vet att då det är dags för samling så skall hon plocka undan efter sig innan hon placerar sig tillsammans med de andra i samlingsringen på golvet. Edvin som har varit ”Robot” avslutar även han sin lek för att ansluta till samlingen och sätter sig på golvet där flera andra barn redan har satt sig. För att kunna medverka och för att kunna ta ansvar för sin medverkan är det viktigt för barnen att veta vad som skall ske och vilka förväntningar på deras delaktighet som finns i respektive situation.

## Alla ska gå ut

I materialet finns olika exempel på förberedelse för utevistelse. Det betyder också att barnen tar ansvar för förberedelserna på olika sätt. Vissa muntliga inslag är centrala för igenkänning som talet om att ”städa” när enskilda aktiviteter avslutas och gemensamma skall ta vid. I de olika övergångarna mellan aktiviteter är lek ett väsentligt inslag, som förberedelserna för utevistelsen visar. Dessutom kan övergång från innelek till utelek även ta tid i anspråk och ske på lite olika sätt beroen-

de på vad som har försiggått och vilka som har lekt tillsammans. Övergångarna visar också att barnen utvecklar olika slags intressegemenskaper. Hur och vad barnen tar ansvar för är beroende på vilken intressegemenskap de tillhör och på vilka grunder den verkar har utvecklats. I nedanstående exempel är Tony, Robin och Eli, alla i åldern 4-5 år, sysselsatta med att städa för att gå ut. Pojkarna har tillsammans lekt i ”dockvrån” och tidigare blivit uppmanade av Anita, läraren, att påbörja städningen. Hon återvänder för att se hur det går för dem.

Anita knackar på dörren till dockvrån och säger skämtsamt: ”Nu kommer städpatrullen, inspektionen...Wow! Men då får vi hjälpas åt här!” Hon ser att de har en hel del kvar att städa. Tony säger: ”**Men jag kan detta!** [bestämt, med betoning på varje ord] Jag skall bara klä på dockorna!” Anita säger: ”Ja... nu är alla ute.” Tony fortsätter envist och lika bestämt igen: ”**Vi kan! Vi vet hur man gör!**” Anita svarar: ”Ja, men jag kan hjälpa er så att ni kan komma ut.” Tony har invändningar: ”Men det kan vi ju, för vi kommer ju och städa...” Anita säger att de kan städa där de är så kan hon städa där hon är. Anita, Tony, Robin och Eli hjälps åt att städa under småprat och Robin säger att han är trött. Anita säger: ”Då var det ju bra att jag kom hit och hjälpte till, för då går det ju lite fortare.” De fortsätter att städa samtidigt som de benämner sakerna och pratar om dem och var allt skall vara. (05-01-25)

Exemplet ger uttryck för lekens allvar ur barnens perspektiv, i det här exemplet pojkarnas perspektiv. Lek är en väsentlig aspekt som visar sig vara betydelsefull att försvara även då de institutionella reglerna handlar om ”städning”. Tony tar ansvar och hävdar sitt och sina kompisars intresse för deras lek gentemot lärarens krav om att passa tiden för utevistelse. Han har lekt med sina pojkkompisar i ”dockvrån” och han betonar starkt att de har sådan kännedom att de själva kan ta ansvar för att avsluta leken. Han ger uttryck för ett starkt engagemang som visar att han tar ansvar för den lilla gruppens gemenskap och för att föra dess talan. Han menar också att de tre pojkarna tillsammans kan ta ansvar för att göra det som förväntas av dem. Tony försvarar sitt personliga intresse samtidigt som han i lekens form tar ansvar för att städa undan då det är dags att gå ut.

Ett annat sätt att ta ansvar på inför utevistelse kan ske som en uppmaning. Barnens ansvarspositioner varierar eftersom ansvar både kan innebära att ge en uppmaning och att agera i enlighet med en uppmaning. I exemplet nedan växelverkar barnens och de vuxnas positioner så att de stödjer varandra för att följa de institutionella reglerna och uppmaningen kan komma från både lärare och barn så som följande exempel med Otilia 5 år, Sabinah och Agate båda 4 år och Marit 3 år, åskådliggör.



Ottília säger: ”Ingen tar på sig!” Vivianne [vikarie] riktar sig till henne och säger: ”Du kan gärna påminna kompisarna. Ottília säger med kraft och stark betoning: ”**Vi ska gå ut! Inte leka!**” Harriet [lärare] kommer förbi i hallen och säger att alla barn skall följa med till musik-Marie och det är viktigt att de går på toaletten innan, eftersom det inte finns någon toalett dit de går. Sabinah, Agate och Marit har satt sig vid bordet i ’snicken’ för att rita. De samtalar om sina kusiner, om färger som de använder och om ringar som de har på sig. Harriet kommer in och säger att hon är ledsen att behöva avbryta dem i sitt ritande, men nu skall de gå till musik-Marie. Flickorna skyndar sig att rita färdigt. Sabinah säger att hon kommer att göra färdigt sin teckning sedan, och lämnar kvar den på bordet. Marit och Agate avslutar sina teckningar och går sedan på toaletten. (06-01-27)

Ottília har uppfattat att det är dags att gå ut och visar att hon har tagit på sig ansvaret för att de andra barnen skall göra som förväntas av dem då hon uppfordrande riktar sig till de andra. Då hon påpekar att ingen av de andra barnen gör vad som förväntas av dem så uppmuntras hon av vikarien att påminna dem om att de skall klä på sig för att gå ut.

I exemplet samverkar barnen utifrån olika positioner för att följa de institutionella reglerna. Vikarien stödjer Ottília i hennes sätt att ta ansvar på samtidigt som Harriet också uppmanar de andra barnen att göra det Ottília har sagt till dem att göra. Det i sig säger att Ottília gör rätt och agerar i enlighet med de regler som gäller om allas medverkan i en gemensam aktivitet. Flickgruppen i ”snicken” tar också sitt ansvar för de regler som gäller vid det här tillfället då de avslutar sin samvaro då Harriet informerar dem om att alla tillsammans skall gå till en musikaktivitet. Sabinah är tydlig med att hon tar ansvar för sitt eget intresse då hon talar om att hon lämnar kvar teckningen på bordet för att kunna följa de regler som gäller i den aktuella situationen.

## I samlingsen

I samlingsen finns det regler som lägger vikt vid allas delaktighet, den är en gruppaktivitet där gemenskapen är viktig och då tar också barnen ansvar för att alla skall delta under de förutsättningar som gäller. Det är, enligt de regler som gäller, viktigt att alla ges plats och talutrymme i samlingsen. Detta kan ske på olika sätt beroende på lärarens planering av innehållet i samlingsen. I samlingsen krävs att barnen tar ansvar både för sin egen och för andras medverkan. I exemplet nedan innebär det att utifrån sitt eget perspektiv bidra till gruppens gemenskap. Lärarens förhållningssätt och bemötande av barnen är avgörande för på vilket

sätt var och en kan bidra till gruppens gemenskap ur sitt eget perspektiv. Barnen på förskoleavdelningen Fjärilen i exemplet nedan är alla 4-5 år.

Tanja berättar länge om spel som hon har hemma. Kamilla [lärare] avbryter henne och säger att hon och Tanja kan fortsätta att prata om hennes spel sedan, eftersom de har en liten stund avsatt för sig själva som hon påminner Tanja om. Kamilla vänder sig till varje barn i turordning och de blir alla tilltalade med sitt namn och de får möjlighet att berätta om något som är angeläget för dem. Kamilla säger sedan att lärarvikarien [som sitter med i samlingen] har många nya namn att lära sig, alla barnen har bara ett namn att lära sig men att vikarien har jättemånga namn att lära sig. Därför föreslår Kamilla att de skall göra namnramsans som de brukar göra då det kommer någon ny till dem. Barnen klappar taktfast växelvis i händerna och på benen samtidigt som ramsan läses för varje barn: ”Klapp och klapp i ringen här, vem är det som sitter där?” Kamilla pekar på respektive barn och barnet säger sitt namn. Då läsningen avslutas på Emily som sitter bredvid Kamilla hörs från flickorna mittemot: ”Du då?” Kamilla säger ”Oj då!”, då hon kommer på att hon glömde sig själv. Ramsan läses en gång till för henne och sedan säger hon att eftersom barnen tycks ha svårt för att sitta still så föreslår hon att de sjunger en rörelsesång. Sången har olika inslag av rörelser som att promenera, jogga, ha bråttom osv. Efter rörelsesången tar läraren fram en mapp med lösa sångblad med texter och noter. De sjunger två sånger till, en som handlar om en bebis och en ”spöckrocklåt”. Barnen visar intresse och anstränger sig för att sjunga med i sångtexterna. (05-01-26)

Barnens aktiva deltagande är en förutsättning både för samlingens form och för dess innehåll. Barnen visar respekt för turordningssystemet, och de tar ansvar för att presentera sig för den nya vikarien. Vidare visar exemplet att barnen tar ansvar för att läraren skall delta på lika villkor som de själva gör. Flickorna påpekar att läraren själv skall presentera sig så som de har gjort, en uppmaning som läraren godtar. Att barnen tar ansvar för den gemensamma situationen som samling till form och innehåll utgör visar att deras gemenskap utvecklas genom gemensamma erfarenheter och deras aktiva deltagande. Det betyder att de ansvarspositioner som barnen tar i samlingen bidrar till att utveckla barnens erfarenhet av hur samlingen går till, och vilka förväntningar och normer som finns att förhålla sig till. I den här samlingen finns förväntningar på barnen om att de skall ta ansvar för att presentera sig för en ny vikarie, men också för att kunna sitta still.

## Städa undan

Barnen hjälper till och tar ansvar för att hålla ordning och lärarna arbetar aktivt med att göra barnen införstådda med att de skall hjälpa till. Barnen hjälps åt vid undanplockning av leksaker men flickor och pojkar gör på lite olika sätt. I mitt

material utmärker sig flickorna genom att positionera sig som hjälpfröknar i olika slags situationer som då de leker tillsammans, plockar undan eller på annat sätt visar att de vill bidra till hela gruppens sammanhållning. Exemplet nedan visar att flickorna, 4-5 år, uppmanar varandra att ta ansvar och bidra till att hålla ordning. Lärarens förhållningssätt visar att det finns förväntningar på flickorna att följa de institutionella reglerna på ett självständigt sätt.

Barnen är sysselsatta i olika grupperingar som de även går emellan. Anita [lärare] är med vid legobygget och samtalar med barnen. Vid ritbordet förs samtal mellan flickorna. Joanna säger: "Jag vill inte rita mer." Rosita säger: "Men du måste ta bort här." Flickorna tar var och en bort efter sig. Barnen går runt bland varandra, samtalar, det är lugnt. De söker kontakt med någon av lärarna då de behöver ha hjälp med något. En låda har fastnat. Flickorna försöker själva få upp lådan men behöver hjälp och söker upp Anita. Hon kommer och tar fram kläder som finns i lådan och som orsakade att den fastnade. Hon frågar: "Vad gör vi med detta?" Det är Emiras låda och extrakläder. Hon vänder sig bort sittande på golvet på bilmattorna. Läraren försöker i lite skämtsamt ton få ögonkontakt med henne genom att lägga sig ned på bilmattan och komma runt och under hennes ansikte för att kunna se henne i ansiktet. Hon lyckas till slut att kommunicera med flickan: "Du vet var de skall vara" och Emira tar sina kläder och går iväg med dem till ett lämpligare ställe. (04-12-16)

Flickorna tillrättavisar varandra då det handlar om att hålla ordning. Rosita agerar pedagogiskt och påtalar att var och en skall ta bort efter sig. Hon följer den sociala konventionen om att alla skall ta ansvar för att hålla ordning och städa undan efter sig själv. Flickorna som har problem med att en låda har fastnat försöker först tillsammans att lösa problemet med lådan men då de inte lyckas söker de lärarens hjälp. Emira visar att hon tar ansvar för lärarens uppmaning att ta hand om sina kläder och lägga dem där de skall vara.

Flickorna och pojkarna använder sig av olika sätt att göra sig gällande på vid den typ av gemensam aktivitet som städningen är. De agerar på olika sätt som följande exempel belyser. I situationen är det flickornas agerande som är drivande och gör så att pojkarna finner anledning att svara på det flickorna säger till dem att göra. Ottilia försöker få pojkarna att hjälpa till och visar att hon tar ansvar för att pojkarna skall hjälpa till med de sysslor som hon vet att de tillsammans förväntas göra. I exemplet nedan deltar Ottilia, Nadine och Mattias alla tre 5 år och Joar, 4 år.

Från dockvrån hörs Ottilia ilsket upprepa: "Städa ni?!" Hon står tillsammans med Nadine intill docksängen där Joar och Mattias ligger och skratrar med benen hängan-

de i knävecken utanför sängens långsida. Pojkarna bryr sig inte om vad Ottilia säger, de fortsätter att skratta högt tillsammans. Ottilia säger förargat: ”Vi säger till fröken!” Pojkarna i docksängen fortsätter att skratta tillsammans ända tills Ottilia och Nadine går iväg. Då kliver de snabbt ur sängen och säger: ”**Nej!**” Ottilia säger: ”Vi säger till i alla fall!” Flickorna går till Harriet [lärare] och Ottilia säger: ”De städar inte fast nu när vi sa till så städar de.” (06-02-01)

Det uppstår en konflikt då Ottilias sätt att ta ansvar på inte respekteras av Joar och Mattias. Ottilia har stöd av Nadine som följer efter henne medan de båda pojkarna skrattar åt flickornas enträgna försök att få dem att städa. Ottilia agerar ”hjälpfröken” samtidigt som pojkarna ignorerar hennes ansvarstagande. Pojkarnas samspel sinsemellan och mot Ottilia pågår tills Ottilia säger att hon skall ta hjälp av läraren för att få pojkarna att hjälpa till att städa. Då Ottilia visar att hon tänker fullfölja det hon har sagt har de båda pojkarna invändningar. Hon står fast vid att ta ansvar för att följa de institutionella reglerna så att också pojkarna hjälper till att städa undan. Hon visar med sitt sätt att ta ansvar på att hon har insikt om att hennes egen position inte är stark nog för att pojkarna skall hjälpa till – hon behöver lärarens stöd.

### *Sammanfattning*

I denna del av kapitlet har jag beskrivit hur barnen tar ansvar för att följa institutionella regler och att barnens medverkan har stor betydelse i den vardagliga verksamheten. Jag har visat hur ansvarstagande sker med utgångspunkt i barnens skiftande positioner utifrån hur både personliga intressen och sociala konventioner har betydelse för barnens val av positioner.

För att kunna ta ansvar för att medverka på egna initiativ behöver barnen kunskap och *tydlig information* om vad som skall ske och deras olika positioner och agerande bidrar till att vidareföra informationen till alla i barngruppen. Barnen använder den *kunskap och kännedom* de har om olika situationer, de gör *återkopplingar till liknande situationer* samt *hjälp* åt för att avsluta en aktivitet och förbereda för nästa. På så vis är gruppens gemenskap viktig för att barnen skall kunna ta ansvar. De tar tillsammans ansvar genom att *samtala* om liknande situationer och uppmanar varandra att följa de regler som finns att förhålla sig till. De *återkopplar och stödjer* varandra då de tar ansvar för att följa den vardagliga rutinen, vilket är en del i det *samförstånd* som bildas i barngruppen och som leder till att barnen själva kan bidra till att arrangera ordningen i gruppen inför samlingen.

I avsnittet visas att flickorna intar positioner både för att *uppmåna varandra* och för att ta ansvar för att *följa uppmaningar* från lärarna. De uppträder i en position som kännetecknar flickors sätt att ta ansvar på i övergångarna mellan aktiviteterna genom att engagera sig för att de planerade aktiviteterna skall kunna genomföras. Flickornas sätt att ta ansvar på riktar sig till de andra barnen och innebär ett slags *socialt stöd för planerade aktiviteter* som innebär ett ansvar som ”hjälpfröken” och på så vis göra sig till ombud för lärarens pedagogiska position.

Lärarens position i förhållande till barnens innebär en *formell maktposition* som barnen använder då deras eget sätt att hävda sig på inte räcker till. Men exemplet visar också att barnen kan skapa *motstånd* mot den formella makten genom att i lekens form hävda sina egna intressen genom att *försvara en specifik lek*. Flickornas positioner visar att de gör sig gällande som stöd i samspelet för den pedagogiska situationen. På så vis *utmanar de den formella makten* och de tar ansvar för att *läraren skall medverka under lika villkor som barnen*. Flickorna tar ansvar för att aktiviteter skall avslutas på ett sätt som är i enlighet med de regler som gäller. De påminner varandra om att plocka undan då de vill avsluta en sysselsättning.

## Lekens innehåll

Det finns många tillfällen under en dag då barnen väljer sysselsättning själva. De går mellan olika aktiviteter och tar del av vad som pågår. Barnens meningsskapande växer fram i spontana möten och genom att barnen på olika sätt tar ansvar för lekens innehåll. Barnens personliga intressen är viktiga och kan exempelvis öppna upp för gemensamma rörelselekar, rollekar och konstruktionslekar. Barnens gruppssamarbete är viktigt och resultatet belyser att barnens olika personliga intressen har betydelse för att också gemensamma intressen växer fram. För att samverka i form av gemensam lek skall kunna utvecklas behöver barnen kunna explicitgöra sina intressen för varandra. De behöver kunna samtala med varandra och på annat sätt göra sina egna upplevelser och erfarenheter explicita, tydliga och synliggjorda för varandra.

## Vi vill inte ha någon Kalle Anka här!

I barnens sätt att ta ansvar för lekens innehåll finns vissa gemensamma nämnare som visar hur och varför barnen anser att det är viktigt att beakta lekens innehåll. Barnen visar att de tar ansvar för det lekinnehåll som har initierats av de barn

som började en specifik lek, samtidigt som de som först deltog begränsar vilka som kan delta i leken. I exemplet nedan försvarar flickorna som leker tillsammans sitt val av lekinnehåll och när någon som vill vara med väljer en rollfigur som inte är i överensstämmelse med lekinnehållet så accepteras inte det. I exemplet nedan är Oswald, som snart är 6 år, Ottilia, 5 år, Alexis och Sabinah, båda 4 år, och Marit, 3 år involverade på olika sätt i situationen.

Oswald går in i kojan som Ottilia har byggt samtidigt som han frågar: "Får jag vara med?" Ottilia svarar honom bestämt och i förbigående, då hon plockar med kojans konstruktion: "Vi skall leka en lek. Oswald du får inte vara härinne!" Sabinah kommer fram och frågar: "Får jag vara med?" Ottilia svarar: "Fråga Alexis!" Sabinah går ut ur lekrummet för att fråga Alexis som inte har varit inne i lekrummet på en stund. Sabinah kommer tillbaka och säger: "Jag fick." Oswald går också ut och frågar Alexis. Han kommer tillbaka och säger: "Jag fick vara med!" Alexis själv kommer in för att vara med i kojan som Ottilia har byggt. Ottilia fortsätter att bygga på kojan. Hon hämtar fler kuddar och säger: "Jag bygger balkongen!" Hon hämtar ännu fler kuddar och säger "Detta är balkongen. Balkongen! Och detta är ingången" säger hon samtidigt som hon flyttar sig till ena sidan och öppnar upp en av kuddarna som en dörr för att gå in i kojan. Ottilia, Alexis och Sabinah leker att de är tre katter. Marit kommer i dörröppningen till lekrummet, hon ställer sig vid sidan av kojan. Hon säger att hon är "Kalle Anka". Alexis skyndar sig att säga: "Vi vill inte ha någon Kalle Anka här! Vi leker kattleken!" Vivianne [vikarie] står intill Marit och säger att Marit visst kan vara "Kalle Anka" om hon vill. En ordväxling påbörjas där Alexis, Ottilia och Sabinah säger "ne!" till att Marit kan vara med och Vivianne och Marit säger "jo". Marit säger med eftertryck: "**Jo!**" De som leker katter säger med eftertryck: "**Nej!**" Vivianne säger att bara Marit själv kan bestämma vad hon skall vara. Alexis säger: "Men hon får inte vara med i katternas lag då!" Marit går till dockvrån och leker för sig själv. Hon tycks inte vara speciellt besvärad av att hon inte fick vara med i 'kattleken'. Hon plockar upp leksaker från golvet där Ottilia och Sabinah lekte tidigare. (06-01-27)

Ottilia som påbörjade leken har inflytande över vem som får vara med men också över lekens innehåll. Detta leder till att Oswald som visar intresse inte välkomnas att delta utan Ottilia poängterar att kojan är till för deras lek och då får han inte vara där. Lekinnehållet blir viktigt att försvara och ta ansvar för och byggkonstruktionen är till för att ge plats åt ett specifikt lekinnehåll. Ottilia är tydlig med vad hon bygger, hon benämner de olika delar som hon tillfogar sin huskonstruktion. De tre flickorna påbörjar en "kattlek" och då kan inte Marit delta eftersom hon vill använda sig av en helt annan slags rollfigur. Lekinnehållet försvaras av flickorna som påbörjade leken och de visar med bestämdhet att deras intresse är att fortsätta leka så som de har kommit överens. Den som vill vara

med måste anpassa sig. Marit tar ansvar för sitt eget val och accepterar att den rollfigur hon valt inte tillhör den redan påbörjade leken. I den här situationen där flickorna tar ansvar för lekinnehållet utmanar de lärarens formella makt och förhållningssätt om allas rätt till deltagande i lekgemenskapen.

Det visar sig inte vara självklart att få delta även om det finns intresse, utan i den här situationen handlar det om ett specifikt lekinnehåll och deltagandet begränsas av dem som har initierat leken. Ottilia har en överenskommelse om att leka med Alexis vilket hon visar att man måste respektera när hon svarar Sabinah, att hon får fråga Alexis om hon får vara med. Oswald som hör samtalet mellan Ottilia och Sabinah går på eget initiativ och frågar Alexis, och enligt honom själv ger hon också honom tillåtelse att delta. Hans kommentar om att han fick lov att delta uppmärksammas inte och han blir inte heller involverad i den pågående leken.

## Barnen dansar och sjunger engagerat till musiken

I barnens samvaro skapas ett gemensamt handlingsutrymme som innebär en särskild gemenskap där olika slags personliga initiativ tas tillvara under vissa förutsättningar. Då barnen, både flickor och pojkar, initierar en dansaktivitet genom att smågrupper bildas, utvecklas leken i samförstånd mellan barnen samtidigt som de leker bredvid varandra i dessa smågrupper. De visar på olika sätt att de tar ansvar för att leka tillsammans i en helhet som består av dessa smågrupper. De personliga preferenserna är värdefulla för barnens meningsskapande och en tillåtande atmosfär är en förutsättning för att lekgemenskapen skall utvecklas genom barnens egna val. Genom att det finns möjligheter för barnen att på olika sätt ge uttryck för sina intressen på sitt eget sätt bidrar detta med meningserbjudanden till gemenskapen. Personliga intressen kan på så vis ge en ”ringar-på-vattnet-effekt” där barnen på olika sätt bidrar till ett lekinnehåll. I en sådan situation gör sig både ansvar och respekt gällande då det kan innebära att efter eget personligt intresse göra val som fungerar i den gemensamma aktivitet som pågår. Det visar sig vara viktigt att personliga intressen ges möjlighet att komma till uttryck då de är väsentliga för barnens meningsskapande och alltså kan, som i följande exempel, ge upphov till att en spontant initierad aktivitet skapar gemenskap.

Att ta ansvar för att leka tillsammans kan som i exemplet nedan handla om att använda sitt eget personliga intresse och att välja musik som kommer alla till del i leken. Barnen i de båda exemplen nedan är alla mellan 4-5 år gamla.

Musikapparaten, en kombinerad bärbar radio-kassett-cd-spelare som musiken kommer ifrån, är placerad högt på en hylla ovanför soffans hörnbord. Alex står på soffans armstöd och Adam står mittemot honom på en liten avsats mellan två pelare som finns i den gamla interiören. Från skivan som är på, hörs en aktuell Magnus Uggla-låt om ”den värsta grymma tjejen”, och barnen på golvet dansar och sjunger engagerat till musiken. Maximilian, Alex, Johan och Robin lyssnar, dansar och sjunger, både var och en för sig, eller genom att ta efter vad någon av de andra gör. Robin sjunger och spelar luftgitarr intensivt, han är engagerad i texten och anstränger sig för att få till det på rätt sätt. Adam skuttar och hoppar omkring i rummet samtidigt som han sjunger med i texten. Joanna och Jasmine dansar omkring tillsammans, de håller varandra i händerna av och till. Valerie som har en utklädningskjol, en gul kjol som är sydd i ett styvt tyg, som en kort krinolin, dansar omkring för sig själv men ändå i samspel med de två andra flickorna på golvet intill henne. Maximilian som har tagit plats mellan pelarna där Adam tidigare stod, står kvar trots att Anita [lärare] säger åt honom att gå ned därifrån. Han vill att skivan byts ut mot en skiva som han vill lyssna på. Han går ned då skivan har blivit bytt mot den som han vill lyssna på. Edvin och Verner leker tillsammans, de har inte engagerat sig i musiken, utan de leker med djuren som finns i backar i hyllan i rummet. Simon sitter med ryggen mot rummet och bygger ensam med lego. (05-01-26)

Barnen respekterar varandras olika sätt att delta på inom ramen för gemenskapen och de ger uttryck för att de väljer på grundval av det som intresserar dem. Barnens personliga intressen är viktiga byggstenar för det gemensamma meningsskapandet. Det innebär att då barnen tar ansvar för att ge uttryck för sitt personliga intresse bidrar olika perspektiv till lekens gemenskap. Det fysiska utrymmet är en förutsättning för att meningsskapande skall kunna åskådliggöras med de medel barnen själva väljer och som här innebär att kunna agera på ett utåtriktat och livfullt sätt.

Barnens val av aktiviteter visar att flexibilitet i miljön är en förutsättning för att olika personliga intressen skall kunna samsas inom gemenskapen. Detta visar sig i exemplet ovan genom att flera av barnen väljer att ta fasta på det meningserbjudande som utvecklas genom musiken, medan andra avstår från musikaktiviteten för att istället välja andra sysselsättningar som pågår parallellt, och som de kan välja att gå emellan. De egna valen och samtidigtheten med de parallella aktiviteterna ger ett utrymme av meningsskapande på grundval av olika intressen i en gemenskap. Inom denna gemenskap sker också delningar i olika slags grupper. Barnen väljer att delta i aktiviteten i könsåtskilda gruppindelningar inom vilka de tar ansvar för hur de skall uttrycka sig till musiken så som nedanstående exempel visar.



Joanna och Jasmine dansar och pratar om den ”arabiska dans” som de dansar. Alex och Johan dansar engagerat tillsammans. Adam ansluter till dem, han går efter dem och säger: ”Han vill inte.” Johan säger: ”Vi går bara runt.” Istället för att dansa börjar de nu snurra runt samtidigt som de förflyttar sig runt i en ring. Adam deltar tillsammans med Johan och Alex när nu dansen övergick till en snurrlek. (05-01-26)

Barnens egna intressen bidrar till meningserbudanden samtidigt som den fysiska miljöns flexibilitet är väsentlig. Aktiviteten bygger på pojkarnas val då de har initierat musiken och Maximilian är tydlig med sitt intresse att lyssna på en speciell skiva och tar ansvar för sitt personliga val och utmanar på så vis lärarens formella makt. Från de deltagande barnen syns inga invändningar utan det val som Maximilian gör respekteras och tyder på att personliga intressen får ta plats utan att explicita samförstånds lösningar görs. På så vis visar barnen respekt för varandras olika intressen samtidigt som de tar ansvar för att använda sina personliga intressen som verktyg för att utveckla den gemensamma aktiviteten. Även om ansvar och respekt samverkar i leken så är barnens sätt att ta ansvar pådrivande för att leken skall utvecklas.

### *Sammanfattning*

I detta avsnitt har jag visat hur barnen på olika sätt tar ansvar för lekens innehåll och också visat att lek utvecklas i olika grupper och mot bakgrund av både barnens individuella och gemensamma intressen. Leksituationer avlöser varandra och nya lekar initieras snabbt och kontinuerligt och barnen har kontroll på vilka som har varit med från början i en specifik lek och vilka som inte har det. Barnens personliga intressen skapar en ”ringar-på-vattnet-effekt” som bidrar till hela gruppens gemenskap så att ett lekinnehåll utvecklas som flera barn tar ansvar för på sitt sätt. På så vis kan ett specifikt intresse lägga grunden för en lekgemenskap där flera olika intressegemenskaper sedan tar ansvar för den lekgemenskap som uppstår.

Barnen *tar ansvar för sin gemenskap och för leköverenskommelser* samt för det *specifika lekinnehåll som initialt har påbörjats* såsom exemplet med en bygg- och konstruktionslek visar. De som har initierat leken tar ansvar för att byggkonstruktionen och dess syfte att rymma ett specifikt lekinnehåll benämns och försvaras. De som har *kommit överens* om ett lekinnehåll tar också ansvar för det och de överenskommelser om lek som har gjorts, så att den *specifika gemenskapen* som har utvecklats i just den situationen försvaras.

Med stöd av det intresse och engagemang barnen visar lekens innehåll växer maktpositioner fram. Det handlar om att visa respekt för de leköverenskommelser som är gjorda och att ta ansvar för att detta respekteras av andra som vill vara med. Vidare kan det innebära att det specifika lekinnehållet kräver vissa speciella rollfigurer som inte går att förhandla om. Då barnen ger uttryck för att lekinnehållet är viktigt att försvara kan det också innebära att ensam ta ansvar för ett annat lekinnehåll, och i vissa situationer kan det innebära att det för en stund leder till ensamlek.

Flickorna utmanar lärarens formella maktposition med stöd av att de tar *ansvar för lekens innehåll* och visar *motstånd mot lärarens formella makt* och position. De ställer krav på att alla rätt att delta då de som leker tillsammans gemensamt tar ansvar för lekens innehåll samtidigt som Marit tar ansvar för sitt lekinnehåll. Pojkarna utmanar lärarens formella maktposition med stöd av att ta *ansvar för sitt personliga intresse* och kan på så vis skapa *specifika motiveringar* för vad som är värdefullt i deras meningsskapande.

## Egna handlingar

I det samspel som pågår i förskolans vardag sker möten som innebär att barnens perspektiv i många fall konfronteras med det pedagogiska barnperspektivet. I dessa möten uppstår olika spänningsfält där olika perspektiv kommer till uttryck. Barnen ger å sin sida uttryck för att de tar ansvar för egna handlingar på ett konkret sätt under pågående lekaktiviteter men de kan också *tala* om olika företeelser som är uttryck för vad det innebär att ta ansvar.

## Ja, men jag får ju det!

I exemplet nedan förs olika slags sociala konventioner och värderingar på tal både av barnen och av lärarna. Det är lugnt och stilla vid frukostbordet med samtal som pågår mellan barnen och mellan barnen och Harriet [lärare]. Anette som vikarierar på avdelningen befinner sig av och till i närheten av frukostbordet för att hjälpa till och hon deltar också i samtalet ibland. Barnen som deltar i samtalet vid bordet är Ottilia 5, Joel 5, Sabinah 4, Joar 4, Lovisa 4, Oswald 5 och Artur 4. Det är både ett allvarligt och ett uppsluppet samtal om barnens egna erfarenanden. Ottilia och Joel berättar för varandra vad de får då de utför något speciellt hemma. De talar om vad de kan bli uppmuntrade att göra hemma, och att de då ibland får leksaker eller pengar. Samtalstonen är skojfrisk men också allvarlig och visar att de har olika perspektiv på det de pratar om. Det de samta-

lar om handlar antingen om att det är på riktigt eller så är det på låtsas. Detta betyder att olika perspektiv möts då respektive barn tar ansvar för sitt eget synsätt.

Ottilia säger ”Varje gång jag sover får jag en leksak.” Anette [vikarie] svarar frågande: ”Nehe?” Ottilia fortsätter i lite underfundig ton ”Joo, [skrattar till]... har mamma sagt.” Joel säger: ”Varje gång jag städar mitt rum på lördagar, får jag en tjuga [konstaterande].” Ottilia skrattar till och då betonar Joel allvarligt: ”Ja, men jag får ju det!” Ottilia är på väg att i lite underfundig ton fortsätta samtalet, hon säger: ”Varje gång jag... varje gång jag... så kan jag få... .” Ottilia blir avbruten i det hon är på väg att säga då Harriet [lärare] riktar sig till Joel och säger: ”Tänk om du hade fått kramar istället. Det hade varit bättre.” Ottilia skrattar till och Joel säger: ”**Jaha**, då måste pappa köpa godis, för **sina** pengar [konstaterande].” Harriet säger frågande: ”Godis?” [paus] och skrattar till lite. Anette som står bredvid säger med betoning: ”Till sig?” och Joel replikerar bestämt: ”**Till mig!**” (06-01-18)

Både Ottilia och Joel för på tal vad de kan ta ansvar för hemma. De beskriver sitt ansvarstagande på olika sätt, vilket också handlar om olika aspekter av vad ansvar innebär. Ottilia talar om att hon blir uppmuntrad att ta ansvar för sin sömn och Joel om att han blir uppmuntrad att ta ansvar för att städa sitt rum. Deras samtal är både muntert och allvarligt och de visar att de tar ansvar för samtalsinnehållet och sitt perspektiv på det de talar om. Ottilia har en skojfrisk ton i sitt samtalsätt och lägger inte lika stor vikt vid att få gehör för det hon säger som Joel gör. Han talar med eftertryck och betonar att det han säger stämmer med verkligheten. Lärarna deltar också i samtalet av och till och deras inslag leder till att Joels sakliga bidrag inte riktigt tas på allvar utan det skojas bort. Det som han finner vara värdefullt lyfts inte fram utan blir ersatt av ett annat sätt att ta ansvar på som Harriet på ett skojfriskt sätt lyfter in i samtalet. Hon menar att kramar är ett bättre sätt att ge belöning på än pengar. I Joels uttalanden blir det tydligt att det är värdefullt för honom att på riktigt och på allvar kunna ta ansvar för att skaffa sådant som är viktigt för honom själv, som exempelvis godis som han pratar om i den här situationen.

För barnen förefaller det viktigt att klargöra för varandra vad som är på riktigt och vad som är på låtsas. Under samtalet framhåller de tydligt sin inställning till samtalsinnehållet, de har betoning antingen på humor eller på allvar och det finns en växelverkan mellan allvar och munterhet. Joel är tydlig med att det han menar och att det han säger skall tas på allvar. Både Ottilia och Joel förtydligar för att klargöra sitt respektive perspektiv. Barnens sätt att hantera värdet av ansvar på i den här situationen får två dimensioner. Det kommer till uttryck i deras samtal som ett konkret ansvarstagande då de tar ansvar för att för varandra tyd-

liggöra sitt perspektiv, samt som en beskrivning av vad som är väsentligt att ta ansvar för ”på riktigt” såsom Joel gör.

## Nej, den här ska vara på!

Barnens personliga intresse och ansvarstagande är starkt sammankopplat genom att barnens egna intressen många gånger ligger till grund för att de skall kunna ta ansvar i olika situationer. Nedanstående exempel är ett av flera där den gemenskap som pojkarna delar upprätthåller deras könstillhörighet på ett sätt, och är könsöverbryggande på ett annat sätt. På Fjärilen där barnen är mellan 4-5 år visar Tony i exemplet nedan att han tar ansvar för sitt intresse, vilket blir möjligt genom lärarens bemötande. Han har lekt med dockorna och han är tydlig med att han vill göra klart leken på sitt sätt.

Efter en stund hamnar Robin och Tony i konflikt om vad dockorna skall ha på sig. Tony är upprörd och säger: ”**Nej, den här skall vara på!**” Tony får stöd av Anita [lärare] som säger: ”Vad är det nu Tony som inte blir bra?” Tony upprepar flera gånger starkt: ”**Nej, den här skall vara på!**” ”**Nej, den här skall vara på!**” Anita vänder sig till Robin: ”Vet du vad Robin, Tony har klätt på alla dockor, och om du har tröttnat på det här så får du gå på toaletten.” Robin går ut. Småpratet fortsätter mellan läraren och pojkarna som är kvar tills Anita utbrister: ”Titta vad bra det blev!” Tony svarar snabbt och intensivt: ”Nej men, nej det blev inte bra!” Tony vill bli kvar i dockvrån för att göra färdigt och Anita säger: ”Kommer du ned sedan när du har fått på henne kläderna?” Han svarar med ett ”hm” och några kommentarer om var han anser att leksaker som läraren plockar med skall vara. Anita säger sedan: ”Jag går ned och hjälper Robin och Eli.” (05-01-25)

Då det visar sig att pojkarna har personliga intressen som de inte riktigt kan samarbeta om är lärarens förhållningssätt betydelsefull för att de invändningar och olika perspektiv som finns inom gruppen kan lyftas fram. Då barnens olika uppfattningar hamnar i konflikt träder läraren in som stöd för att Tonys starka engagemang skall respekteras. Att ta ansvar för eget intresse som i exemplet leder till att leksaker som traditionellt sett har tillhört flickors sätt att leka på kommer till användning i pojkars lek. Då Tony och de två andra pojkarna ges möjlighet att utveckla det egna intresset med det material de själva önskar finns en kraft att överbrygga traditionella lekbarriärer. Leken som pojkarna har varit involverade i har könsöverbryggande karaktär eftersom docklek traditionellt sett tillhör flickor. Genom att pojkarnas docklek och Tonys personliga intresse bemöts på ett fördomsfritt sätt av läraren ges han möjlighet att på allvar ta ansvar för sitt eget intresse.

## Sammanfattning

I förra avsnittet visades att barnen tar ansvar för egna handlingar och att det är väsentligt på många olika sätt i förskolans vardag på både Fjärilen och Sjöstjärnan. Det inverkar på deras samvaro och på deras gemenskap då de egna handlingarna ger uttryck för personliga intressen och synsätt. Att ta ansvar för egna handlingar sker i en kontinuerlig process och sker invävt i många skiftande situationer, både muntligt och i annan aktiv handling. Barnens egna överväganden och intresseområden skapar fokus i olika situationer. På så vis bidrar barnens samspel till gruppens gemenskap genom de handlingar som sker på grundval av eget intresse och barnen positionerar sig genom att ta ansvar för egna handlingar framträder barnens olika perspektiv.

Barnen tar *ansvar för egna handlingar på ett konkret sätt i olika specifika situationer* samtidigt som de visar att de kan *abstrahera vad ansvar innebär i andra situationer*. Barnen tar ansvar för sin medverkan i samtalssituationer samtidigt som de talar om att vad de kan ta ansvar för hemma. Perspektivtagande visar sig vara väsentligt för barnen för att de skall kunna ge uttryck åt det egna synsättet i samtalssituationer. Genom att barnen positionerar sig på olika sätt skapas samtalssituationer där olika perspektiv möts med utgångspunkt i barnens perspektiv även när lärarna tar del i samtalet. I det vardagliga samtalet utvecklas *kontrollmekanismer* och *sanningsanspråk* gör sig gällande genom att det verkar vara *accepterat att skoja om barns sätt att ta ansvar på* och för vad.

I avsnittet visas att barnen är inbegripna i samtal där de behöver *göra egna överväganden* och ta ansvar för pågående aktiviteter ur sitt eget perspektiv. Att ta ansvar för egna handlingar innebär att göra dem explicita. Tony visar att han anser det vara väsentligt att få *ta ansvar för lek och för den specifika lekgemenskapen* som har utvecklats. Pojkarnas intressegemenskap tar inte hänsyn till traditionella lekmönster utan leken försvaras utifrån de handlingar som äger rum och utifrån sitt eget intresse. Det innebär att maktpositioner växer fram på grundval av eget intresse som kan utmana kända mönster om vad det innebär att vara barn-vuxen och flicka-pojke. Barnen för sin egen talan och *sanningsanspråk bildas* genom lärarens förhållningssätt att visa respekt för pojkars sätt att *motivera pojkarnas intresse för lek*. Tony vill avsluta leken på sitt sätt och motiverar med att han *kan* ta ansvar för sina handlingar och att han *vill* ta ansvar för sina egna handlingar eftersom han *vet* hur han skall göra.

## Allas delaktighet

På både Fjärilen och Sjöstjärnan etableras många olika slags grupperingar och ett framträdande mönster är att barnen värdesätter sin gemenskap och att de tar ansvar för den på olika sätt. Barnen har på båda förskoleavdelningarna möjlighet att välja sysselsättning under de tidiga förmiddagstimmarna och de kan också välja vem de vill vara tillsammans med och vad de skall göra. Miljön är tillåtande och öppen för barnens egna val och initiativ. Leksaker och material är placerade så att barnen själva kan komma åt det som de vill använda och när de inte kan de be lärare om hjälp. Den tillåtande miljön innebär dessutom att lärarna ger barnen möjligheter till egeninitierade aktiviteter. Barnen uppmärksammar på olika sätt att det är viktigt att alla deltar i de gemensamma aktiviteterna; de tar ansvar både för sin egen del och för att bereda plats åt andra i olika situationer. I situationer där barnen har gjort vissa leköverenskommelser tar de som är inblandade i den specifika leksituationen ansvar för varandras deltagande, likaså är deras ansvarstagande för allas deltagande i gemensamma gruppaktiviteter tydlig.

## Jag blev också det

Det är tidigt på morgonen strax efter frukost och Otilia och Nadine, 5 år, och Sabinah 4 år har kommit överens om att leka tillsammans. De inledde med en ”kattlek” vilken sedan utvecklas vidare till en lek med annat innehåll. Turtagande är viktigt samtidigt som det är viktigt att kunna växla mellan fiktion och realitet i leken. I flickornas samspel och samtal blir det tydligt att en förståelse för vad som kan ske på riktigt och vad som sker på låtsas krävs för att leken skall kunna utvecklas. Alla tre flickorna tar på olika sätt ansvar för allas deltagande samtidigt som de också tar ansvar för lekens innehåll. De två följande exemplen belyser hur de tre flickorna tillsammans tar ansvar för att delta vilket sker genom en växelverkan mellan språk och handling.

Sabinah har lagt sig ned på golvet i lekrummet. Hon ligger stilla på golvet på mage, lite grand på sidan med vänster arm något sträckt ovanför huvudet och den andra utmed kroppens högra sida. Hon har ansiktet vänt åt höger och säger: ”Jag blev ett staty.” Otilia står på den högra sidan och tittar på henne där hon ligger stilla. Samtidigt som hon lägger sig ned på golvet säger hon: ”Jag blev också det.” Hon ligger också på mage ungefär som Sabinah. De ligger med huvudena nära intill varandra med kroppen ut åt var sitt håll som i en rät vinkel. Nadine deltar inte i statyleken, hon har gått in i dockvrån, där hon plockar lite med leksakerna utom synhåll för mig. Otilia ändrar ställning lite grand och säger: ”Jag ligger så här.” Sabinah ändrar också ställning och säger: ”Och jag ligger så här.” (2006-02-01)

Ottalias och Sabinahs lek har en berättande form och de ger varandra utrymme att bidra till lekinnehållet. De följer efter varandra och använder varandras påhitt för att utveckla den gemensamma leken.

Strax därefter reser sig Ottilia och springer in i dockvrån. Ottilia tar på sig en hjälm och säger: "Jag blev förtrollad när jag tog på den här." Nadine och Ottilia hittar skynken i glansigt material och lägger sig ned på golvet och drar skynkena över sig. Ottilia har inte längre hjälmen på sig. De ligger tätt intill varandra, det är trångt där de ligger mellan köksmöblemanget. Ottilia och Nadine ligger på rygg på golvet i dockvrån med skynkena över sig och pratar om att de är förtrollade och om döden, Ottilia säger: "När solen kom fram blev jag död. Jag låg för länge här under skynket." Sabinah kommer nu och lägger sig på golvet intill de två andra flickorna, men hon lägger sig åt ett annat håll. Hon ligger ovanför de två andra flickornas huvuden. Sabinah har inget skynke på sig, men hon ligger på rygg som de två andra flickorna. Hon blundar och säger: "När solen kom fram blev jag också död och ni grävde ned mig." Ottilia svarar då snabbt lätt skrattande där hon ligger under sitt skynke: "Men vi är ju också döda." Sabinah skrattar också. (2006-02-01)

Den berättande formen verkar vara viktig för flickorna i leken, den skapar en tillitsfull gemenskap. Flickorna avvaktar och inväntar svar från varandra, och de fyller i och betonar vad de anser vara av vikt i varandras påståenden. De för också ett samtal där de tillåter varandra att vara konstaterande samtidigt som det sker en snabb växling mellan fiktion och realitet i leken i samförstånd med varandra. De kommer överens genom att de har gemensamma lekpreferenser och genom att de ger varandra tid till eftertanke. Flickorna verkar ha en gemensam förståelse för vad de kan använda som ett fiktivt innehåll. Lekpratandet om döden leder till en gemensam munterhet och flickorna skrattar åt det som blir en omöjlighet på grund av döden. Ottilia ger leken ett innehåll genom att växla mellan fiktion och realitet och fortsätter att styra leken genom sin förmåga att hantera vad som kan ske på riktigt och vad som inte kan göra det.

## Oswald säger förlåt

I vardagens olika situationer uppstår konflikter med utgångspunkt i gruppens gemenskap och för allas deltagande är det viktigt att lösa konflikterna. Barnen tar på olika sätt ansvar för att reda ut och komma fram till lösningar som upphäver de spänningar som har uppstått. Joel och Oswald, som båda nyligen fyllt 6 år, är involverade i leken och de tar stöd av läraren för att komma tillrätta med det problem som har uppstått dem emellan.

Joel går in i sagorummet där Barbro sitter på golvet och uppmanar Mattias att bli färdig med sitt ombyte. Joel säger till Barbro att Oswald slog honom i ryggen. Barbro säger då till Joel ”Säg till Oswald att komma hit.” Joel går tillbaks till ”snicken” och hämtar Oswald. Han följer med Joel då han blir hämtad. Då pojkarna kommer in sitter Barbro kvar på golvet och de står framför henne. Hon pratar med dem om hur man kan göra för att det inte skall bli så här som det nu har blivit. Hon ställer frågor till pojkarna om vad det var som hände. De svarar henne i tur och ordning. Hon betonar att det är viktigt att prata med varandra om det är något som är fel eller något som gör ont. Barbro vänder sig till Joel då hon pratar om att det förstås gör ont om man blir trampad på men att det också kan ske av misstag. Joel svarar inte utan ser lite trött ut och Oswald lägger sig ned på golvet på några kuddar. Barbro ber honom resa sig upp och frågar pojkarna hur de nu kan göra. Oswald säger förlåt där han sitter på huk. Barbro säger att han får lov att ställa sig upp och titta på Joel då han säger förlåt. Hon hjälper honom upp genom att hålla med handen bakom honom då han reser sig. Oswald står framför Joel och säger förlåt. Barbro frågar Joel ”Hur känns det nu då?” Joel tar med båda händerna mot ansiktet och huvudet och ser ledsen ut och svarar ”Fortfarande ont, ont i huvudet.” Han är lite röd i ansiktet och ser varm ut. Barbro föreslår att det kan vara bra att dricka lite vatten. Joel går ut på toaletten och dricker vatten. Han står stilla och ser sig själv i spegeln. Oswald går tillbaka till ’snicken’ och sätter sig vid Fischer-price-garaget på bilmattan. Samtidigt ringer städ-klockan och han reser sig upp och går och hämtar sin ryggsäck på en stol vid fönstret och säger ”Vi vet! Vi vet! Vi vet!”(06-03-15)

Joel gör anspråk på att få respons på att en orätt handling har ägt rum. Han använder lärarens formella makt då han anser att han har blivit orättvist behandlad av Oswald. Joel tar ansvar för sin personliga integritet samtidigt som han tar ansvar för sin kompisrelation då han påtalar för läraren att han anser sig ha blivit orättfärdigt bemött av sin kompis. Då han inte accepterar detta söker han stöd hos läraren för att komma tillrätta med den situation som har ägt rum. Båda pojkarna respekterar och följer de anvisningar som hon ger. Under samtalets gång riktar hon sig växelvis till de båda pojkarna som respekterar turtagandet och de ger båda uttryck för sina personliga synpunkter på situationen som har uppstått.

## Föränderliga situationer

I flera olika situationer visar barnen att de tar ansvar för att stödja varandra och för att göra det möjligt för alla att delta under rättvisa förhållanden. Barnen kan exempelvis bli tilldelade olika uppgifter av läraren i samlingen. De kan också bli tilldelade uppgifter inför samlingen eller ta egna initiativ för att visa de andra barnen tillrätta så som Tanja i följande exempel. Hennes initiativ visar att hon vill ta ansvar för att visa de andra barnen tillrätta och tar ansvar på ett sätt som flick-



or ofta gör. Flickor visar att de under, eller inför, gemensamma aktiviteter tar ansvar genom att utgöra ett stöd för läraren och de regler som gäller.

Tre pojkar (4 och 5 år) som kommer ut från puffrummet tittar undrande på det nya arrangemanget för samlingen men sätter sig nedanför på golvet. Tanja som redan sitter på en av stolarna säger: "Nej ni skall inte sitta på golvet! Ta en stol istället." Pojkarna gör som hon föreslår och går för att hämta stolar. De är i färd med att baxa fram dem då Anita [lärare] kommer fram och stoppar dem, hon säger: "Nej, nej, ni skall inte ta fram stolar. Jag har inte sagt till om det." Tanja ser lite skyldig ut. Hon skruvar på sig på stolen och tittar på pojkarna som stannar upp i sitt försök att få fram stolar att sitta på. Bland pojkarna hörs: "Varför det?" Läraren förklarar sina avsikter med att ha placerat ut stolar och säger att de får sätta sig på golvet framför stolarna. (05-01-24)

Exemplet visar att det inte alltid blir rätt trots att det finns en god vilja hos barnen att hjälpa till. Tanja tar ansvar i situationen och gör sig till företrädare som lärarens stöd men i den här situationen är det tydligt att hon hade uppfattat arrangemanget för samlingen på ett annat sätt än som läraren hade tänkt sig det. Det Tanja lyfter fram är att arrangemanget för samlingen har en annan form än vad den brukar ha. Hon tar på sig ansvaret att informera pojkarna som kommer för att sätta sig. Tanja tar ansvar genom att vilja bidra till gruppens sammanhållning då hon vidareför information så som hon själv har uppfattat den.

### *Sammanfattning*

I avsnittet har beskrivits hur barnen tar ansvar för allas delaktighet, lek och samvaro. Barnen gör många egna val, de väljer vem eller vilka de skall leka med, vad de skall leka, och många gånger kan de själva välja vilka aktiviteter de deltar i. Lekens form för social samvaro är väsentlig för barnen. De tar ansvar för att *göra varandra delaktiga i olika leksituationer* som uppkommer. Det har också beskrivits hur flickor i sin lek visar att de *tar ansvar för leköverenskommelser*. *Gemensamma lekpreferenser* skapar ett gemensamt ansvarstagande som leder till att barnen bereder plats för varandra genom *turtagande*, vilket sker både muntligt och i aktiv handling.

Att ta ansvar för allas delaktighet innebär också att barnen tar ansvar för att *informera varandra om förändringar*. Det har visats att flickor tar ansvar under eller inför, gemensamma aktiviteter och då positionerar sig som ett stöd för lärarens pedagogiska position. Att ta ansvar för allas delaktighet innebär också att bereda plats både åt sig själv som åt annan i gruppgemenskapen genom att *lösa*

*konflikter* som uppstår. Barnen tar också ansvar genom att lyfta fram konflikter dem emellan till lärarens kännedom.

Miljön och lärarnas pedagogiska förhållningssätt är viktiga förutsättningar för att barnen själva skall ta ansvar för allas delaktighet och att det i lekens form skapas maktpositioner som driver leken så att den utvecklas. I leken sker oupphörligt en *växelverkan mellan fiktion och realitet* vilket innebär att barnens positioner också kontinuerligt förändras under lekens gång. I olika leksituationer växer sanninganspråk fram genom det sätt som barnen *i samförstånd motiverar lekens händelseförlopp*. Eftersom leköverenskommelser och lekinnehåll är väsentliga att försvara är det inte möjligt för fler barn att delta så länge den specifika leken pågår.

## KAPITEL 9

### ATT VISA OMSORG

### – OM ANDRAS VÄLBEFINNANDE, ALLAS TILLHÖRIGHET TILL GRUPPEN OCH ANDRAS DELAKTIGHET I LEK

I detta kapitel presenteras hur omsorg gestaltas i barnens relationer, *vad* de visar omsorg om och *hur* de visar omsorg i olika situationer. Situationerna utspelar sig i övergångar mellan aktiviteter, i samling, under utevistelse och i lekaktiviteter inne.

Att visa omsorg handlar om perspektivtagande och att kunna förstå sig på en situation som någon annan befinner sig i. Värdet av omsorg är starkt knutet till barnens gemenskap och deras sammanhållning. I materialet finns många situationer där barnen använder sina gemensamma erfarenheter för att stödja varandra och göra omsorgshandlingar med stöd av den kunskap de har om varandra. Underliggande frågor som detta kapitel vill försöka besvara är: På vilket sätt värnar barnen om varandra? Hur tar sig barnens intersubjektiva förståelse uttryck? Vilka verbala och explicita eller känslösa och implicita signaler och uttryck svarar barnen varandra på?

### Andras välbefinnande

Då barnen visar omsorg är deras intressegemenskap grundläggande och de visar varandra omsorg på ett konkret sätt. Under pågående aktiviteter där barnen är involverade i olika sysselsättningar sker omsorgshandlingar på deras egna initiativ. Situationer där barnens omsorgshandlingar sker förekommer i både lärarledda och barninitierade aktiviteter med utgångspunkt i den kännedom de har om varandra i de specifika situationer som uppstår.

## Egon gråter

Barnen är uppmärksamma på det som sker i olika situationer även om de själva inte deltar och de är känsliga för sin gemenskap och visar att de har förståelse för varandras olika behov. Egon är yngst i barngruppen och Agate som är sysselsatt med en helt annan lekaktivitet än honom, lämnar den för att se varför han gråter. Ålder tycks inverka på att, och hur, barnen visar omsorg om varandra i vissa situationer. I materialet finns flera exempel från Sjöstjärnan<sup>28</sup> där barnen visar en aktiv omsorgshandling mot ett yngre barn som i exemplet med Agate, 4 år och Egon som snart skall fylla 3 år.

Egon ramlar av madrassen och slår huvudet i golvet då han försöker delta i den vilda dinosaurieleken. Han går gråtande ut i matrummet. Agate som är i dockvrån tillsammans med Lovisa säger att hon måste gå till Egon då hon hör att han gråter. (06-02-03)

Agate avbryter det hon håller på med för att visa Egon omsorg, hon är inkännande för en annans behov och hon ser som sin uppgift att stödja Egon som gråter. Barnen lägger vikt vid varandras välbefinnande och de är uppmärksamma på vad som händer i olika situationer i barngruppen, även om de själva befinner sig i en annan situation. På så vis bidrar de till gruppens gemenskap genom att svara på varandras signaler och visa omsorg om varandra även om de själva inte är direkt inblandade i alla situationer som pågår.

## Joel håller kvar blicken på Alexis

I umgänget sinsemellan är barnen uppmärksamma på varandras implicita signaler, vilket betyder att omsorgshandlingar sker även om behovet av omsorg inte är explicit uttalat. Födelsedagsfirande är ett återkommande inslag i vardagens rutiner och vid ett sådant tillfälle kan det bli lite besvärande med allas uppmärksamhet riktad mot sig. Alexis, som fyller 4 år, visar att hon är lite generad. Det är iordningställt för uppvaktning och det är en förväntansfull stämning.

En guldfärgad stol står på golvet och Alexis sitter på den. Det ser ut som om hon sitter på en tron och på golvet framför henne är en slags mantel utlagd. Manteln är av

---

<sup>28</sup> Åldersrelaterade inslag blir synliga i materialet då det läses i sin helhet med ett gruppurval bestående av Sjöstjärnan som har en åldersheterogen gruppsammansättning med barn i åldern ca 3-6 år, och Fjärilen som har en åldershomogen gruppsammansättning med barn i åldern ca 4-5 år.

svart plysch med lodjursmönstrad svart-vit kant runt om och i ena änden ett guldfärgat band med en rosett. Alexis sitter på sin tron-stol och de övriga barnen placerar sig mitt emot henne vid väggen. De sätter sig där utan att någon lärare säger vad som skall göras. Det är ganska stort avstånd mellan barnen som sitter på rad utefter väggen och Alexis som sitter ensam på sin stol. /.../ Harriet sätter sig på golvet intill Alexis vid hennes högra sida. Alexis säger ”De sitter där vid elementet”. Och Harriet svarar ”Ja, vad bra Alexis, det kommer du ihåg! Perfekt! Då får vi se om de lyssnar då”. Barnen som har placerat sig mitt emot Alexis hörs uppmanande säga till Marit ”Marit du sitter inte.... Marit...”. För övrigt är barngruppen som sitter vid väggen tyst. Harriet säger då ”Ja, men det blir väl bra”. Barnen är tysta, de viskar till varandra och följer med i det som händer där Alexis sitter. (06-01-18)

Ansvar, omsorg och respekt inverkar på det meningsskapande som sker i situationen, men framförallt handlar det om att barngruppen ger uttryck för värderingar av omsorg. Det handlar om gruppens samhörighet och om empatisk förståelse i den här situationen. Barnen styrs av sina gemensamma erfarenheter men också av de specifika regler kring födelsedagsfirande som har utvecklats och som de har kännedom om. De har varit med om samma situation tidigare och kan därför tillsammans göra vad som förväntas av dem. Efter att ha städat undan leksaker sätter de sig tillsammans utmed väggen. De sitter mitt emot födelsedagsbarnet som har satt sig på sin speciella plats. Barnens sätt att bete sig på visar att de tar ansvar för att följa de sociala konventioner som har utvecklats gällande födelsedagsfirande samtidigt som de visar respekt för Alexis som fyller år.

Sättet som barnen är placerade på gör att det bildas ett avstånd mellan Alexis och de andra barnen. Det är 14 barn som sitter på rad längst bort vid väggen och två av dem kommer att tilldelas mer aktiva positioner än de andra, de båda är Joel som snart fyller 6 år och Sabinah 4 år. De sätter sig intill Alexis då de blir uppmanade att komma fram.

Alexis ser lite besvärad ut där hon sitter på stolen. Hon kramar hårt om sitt gosdjur som hon har fått i present och tittar lite generat på de andra barnen som sitter mitt emot. Det är tyst en stund och Alexis håller huvudet lite nedsänkt kramande sitt gosdjur, och tittar försiktigt upp och ler då Harriet pratar med henne. Harriet säger: ”Alexis, hur många år skall jag skriva att du fyller?” Alexis svarar: ”Fyra.” Harriet upprepar ”Fyra!” Harriet säger sedan ”Nu skall du få berätta vilka det är som brukar sitta vid ditt bord?”. Alexis är tyst. Harriet säger: ”Vad heter erat bord som ni sitter vid?” Alexis svarar: ”Blåklintsbordet.” Harriet upprepar ”Blåklintsbordet?”. Sedan säger hon: ”...och där sitter du. Vem brukar sitta jämte dig?” Alexis är tyst. Harriet fortsätter ”Eller mitt emot?” Alexis är tyst. Harriet fortsätter ”Eller nå'n som du kommer ihåg som sitter vid ditt bord?” Alexis är fortfarande tyst. Harriet försöker yt-

terligare att hjälpa till genom att säga: ”Har vi nå’n... en kille där, som sitter i grönt? Vad heter han?” Alexis svarar knappt hörbart och otydligt: ”Joel”. Harriet frågar ”va’?” Alexis upprepar och säger ”Joel” lite tydligare. Harriet säger: ”Joel, ja. [paus]”. Då Joel blir nämnd förflyttar han sig över golvet utan att resa sig, och kommer och sätter sig invid Alexis. Han tittar på Alexis och i stället för att gå över golvet sitter han kvar på golvet och drar sig fram samtidigt som han leende och med stadig blick tittar på Alexis. Han sätter sig bredvid tron-stolen och håller kvar blicken på Alexis tills hon svarar på lärarens nästa fråga. Harriet säger: ”Och vem mer? En tjej som sitter... med nå’t rött på sig?” Alexis svarar: ”Sabinah.” Harriet säger ”Ja!” Då kommer också Sabinah och sätter sig invid Alexis och Harriet fortsätter: ”Har vi någon mer här som är från ditt bord? [paus] Har vi det? Joel vet du om det är nå’n?” Alexis svarar: ”Det är Helna.” Harriet upprepar: ”Det är Helna.” Joel säger samtidigt ”Egon”. Harriet upprepar ”Egon.” Joel säger: ”Anders.” Harriet säger: ”Just det, och de är ju sjuka.” Joel instämmer med att svara ”mm” Harriet säger: ”Då är det bara ni.” Joel instämmer återigen ”mm”. Harriet skriver samtidigt som hon säger: ”Då skriver jag Joel och Sabinah.” (06-01-18)

I den lärarledda situationen visar sig Alexis lite besvärad medan Joel är tydlig med att han försöker ge Alexis sitt stöd. Han säger inget om det men han åskådliggör genom sitt agerande att han visar Alexis omsorg genom det sätt han försöker få ögonkontakt med henne på då han förflyttar sig över golvet. Han bidrar också med stöd genom att svara på frågor som läraren egentligen ställer till Alexis. Joel fortsätter att visa sitt stöd då han uppmärksam och instämmande svarar läraren då hon fortsätter att prata. Sabinah blir även hon ombedd att komma och sätta sig intill Alexis men hon är inte på samma sätt som Joel tydlig med att ge sitt stöd. I den här situationen kan ålder ha inverkan på vem som tar ansvar för att visa omsorg. Joel är äldst av barnen på Sjöstjärnan vilket tycks inverka på att han agerar som omsorgsgivare. Joel visar Alexis sitt stöd under hela uppvaktningen då han uppmärksam följer hur samtalet mellan läraren och Alexis fortskrider. Han svarar på frågor och bidrar med ett inkännande beteende som verkar skapa trygghet för Alexis.

## Inte göra någon annan illa

Det finns ett flertal situationer som visar att flickor ofta intar en position som ”hjälpfröken” och det finns ett flertal exempel på att det då handlar om att visa omsorg. Det handlar ofta om att positionera sig i relation till andra barn för att följa regler och normer. Det kan också innebära att *tillsammans* visa omsorg och om vikten av att inte göra varandra illa. Att med avsikt göra någon annan illa hör till sådant som barnen inte accepterar, exemplet nedan ger uttryck för att flickor söker stöd hos varandra för att komma tillrätta med en sådan händelse. Sabinah

och Alexis är 4 år, och Ottilia är 5 år, Egon som de visar omsorg om är yngst i barngruppen, han har nyss fyllt 3 år.

Ringleken är avslutad. Sabinah går fram till Ottilia och säger att Alexis har gjort illa Egon. Sabinah visar Ottilia hur Alexis hade gjort mot Egon. Sabinah tar upp en dockvagnsinsats i tyg och slår den hårt mot golvet och säger: "Så här gjorde hon!" Ottilia går med bestämda steg ut till Anette [vikarie] i hallen för att säga till henne vad Alexis hade gjort. Anette står och pratar med flera andra i personalen och tar ingen direkt notis om det som Ottilia säger. Ottilia går in i lekrummet och hämtar dockvagnsinsatsen som Sabinah demonstrerade med, och går tillbaka till Anette för att själv demonstrera det som hon tidigare har fått veta. (06-02-03)

Ottilia är mycket bestämd i sitt agerande och troligtvis inverkar Egons ålder på flickornas starka reaktion. De tar ansvar för att lyfta fram det sätt som Egon har blivit bemött på och ger uttryck för att värderingar av omsorg är väsentliga. Deras värderingar blir synliggjorda genom att de försöker informera lärarna om vad som har hänt Egon. De visar att de har ett gemensamt intresse av hur de som barn bemöter varandra och de tar fasta på att orätta handlingar är viktiga att lyfta fram men också att de inte accepterar att någon annan blir illa behandlad. Gruppens gemenskap och andras välbefinnande framstår därmed som väsentligt att visa omsorg om. De båda flickorna tar ansvar för situationen och visar att de värnar om Egon och det sätt som barnen skall uppföra sig på mot varandra.

## Jag kan hjälpa Lovisa

Barnen visar på olika sätt att de ställer upp för varandra då någon av dem befinner sig i en situation som på något sätt kan vara påfrestande. I en situation som samling visar det sig många gånger att barnen gärna vill stödja varandra då de skall besvara en fråga. Både flickor och pojkar agerar på ett sådant sätt att de gärna ger sitt stöd till varandra om någon annan visar att den känner sig utsatt på något sätt. Flickorna i exemplet nedan visar att det finns en vilja att hjälpa till då de har kännedom om en kamrats svårigheter. Det finns ibland regler som begränsar barnens omsorgshandlingar för att läraren har en annan avsikt än vad barnen har uppfattat. Flickorna i exemplet nedan är alla 4 år.

Kl 9.30 kommer Harriet [lärare] tillbaka och samlingen fortsätter med en 'prepositionslek'. Barnen blir ombudda att hämta olika saker och lägga på, bredvid, under samtidigt som uppgifterna innehåller antal och färger. Uppgifterna är anpassade efter vilket barn som gör uppgiften. Lovisa, som var det tredje barnet, blir ombedd att hämta en kniv i dockvrån och lägga den under bordet. Alexis säger snabbt att hon

kan hjälpa Lovisa. Lovisa uppträder lite tveksamt. Hon ser sig omkring och reser sig långsamt upp, för att sakta gå mot dockvrån. Harriet svarar Alexis: ”Det behöver du inte. Hon kan säkert lika bra.” Lovisa står vid ett skåp i dockvrån och ser generad ut. Hon letar lite försiktigt efter en kniv för att sedan lägga den under bordet. Lovisa letar en stund och vänder sig sakta mot dem som sitter i samlingsen och säger till slut tyst att hon inte kan hitta någon kniv. Harriet säger då till Agate att gå och hjälpa Lovisa. Agate letar snabbt och hittar en kniv som hon lämnar över till Lovisa som sedan går och lägger den under bordet i dockvrån. Agate står kvar och väntar på Lovisa och de går sedan båda två och sätter sig på sina platser i samlingsen. (06-02-01)

Alexis visar prov på en inkännande omsorgshandling. Hon tycks ha kännedom om att Lovisa kan få svårigheter att genomföra det hon blir ombedd att göra, vilket gör att hon snabbt säger sig vara villig att hjälpa henne. De värderingar som Alexis ger uttryck för visar på empatisk förmåga och att hon kan tänka sig in i Lovisas situation. Alexis visar omsorg om Lovisa men läraren menar att Lovisa skall få lov att försöka själv först. Det visar sig dock att uppgiften som Lovisa skall göra, av någon anledning överstiger hennes förmåga i den här situationen. Troligtvis har Alexis kännedom om hur Lovisa brukar ta sig an uppgifter i liknande situationer, hon vet att Lovisa kan bli hindrad av den utsatta positionen inför de andra barnen genomföra en uppgift. Alexis använder sin inkännande förmåga och hennes uppmärksamhet visar sig vara i överensstämmelse med Lovisas. I vissa situationer kan man se att barnen har sådan kännedom om varandra att de agerar i förebyggande syfte såsom i exemplet ovan då Alexis visar att hon ville förhindra att Lovisa hamnade i en svårighet och i en utsatt position.

## *Sammanfattning*

Barnen visar omsorg om andras välbefinnande genom att stödja någon som är yngre, betona vikten av att inte göra någon annan fysiskt illa och genom att visa sitt stöd vid svårigheter. Omsorgshandlingar riktas till varandra inom barnens egen gemenskap, både då hela gruppen är samlad eller inom mindre grupper. Omsorg om andras välbefinnande kommer till uttryck då någon gråter eller visar sig osäker eller besvrad. I vissa situationer tycks ålder inverka på att omsorgshandlingar kommer till uttryck. Barnens sätt att agera visar att de värdesätter omsorgshandlingar och att de tar ansvar för hur de skall uppföra sig mot varandra.

Barnen använder sin *kännedom om varandra för att stötta* i situationer där de känner sig obekväma. Hela gruppen visar sitt stöd genom hänsynsfullt sätt gentemot någon som står i fokus och visar att den känner sig lite obekväma och försöker i det läget agera stödjande. Barnen visar att de *avläser andra barns impli-*



*cita signaler* som visas i kroppsspråk och mimik och agerar stödande då ett barn verkar besvärad i situationen. De visar omsorg genom att försöka *skapa trygghet* genom att agera som uppmärksam bisittare som hjälper till att svara på lärarens frågor.

Omsorgshandlingar uppstår både i linje med och i motsättning till lärarens pedagogiska position. Det finns exempel som visar att i en utsatt position riktas uppmärksamheten på olika sätt av barn och lärare och att *barnens gemenskap bygger på deras intersubjektivitet och kännedom om varandra*. Lärarens formella makt styr på vilket sätt omsorgshandlingarna skall ske. Barnen erfar att *deras sätt att visa omsorg på står i motsättning till detta*. I den motsättning som uppstår skapas regler som gäller genom att barnens sätt att erbjuda sin hjälp inte tillåts då det är *mer acceptabelt att lösa en uppgift individuellt än tillsammans*.

## Allas tillhörighet till gruppen

Det finns flera olika slags situationer som exemplifierar att barnen värnar om hela gruppens gemenskap, men även om gemenskapen i olika slags mindre grupper som uppstår spontant eller styrt. Ibland är det lärarna som bestämmer gruppindelning vid exempelvis en övergång från innelek till utelek. Mer rutinemässiga delningar som lärarna gör sker ofta mot bakgrund av barnens ålder och kön. Delningar i olika grupper är systematiserat efter barnens ålder på Sjöstjärnan där barnen är mellan ca 3 - ca 6 år. Barnen deltar i olika aktiviteter och grupper beroende på ålder. Hur gruppindelningarna ser ut är illustrerade på anslags tavlan i anslutning till den plats där samlingen hålls. Lärarna gör således gruppindelningar antingen efter barnens könstillhörighet eller efter deras ålder. Delningar sker också spontant beroende exempelvis på lekinnehåll men även vid de spontana indelningarna bildas grupper mot bakgrund av respektive könstillhörighet.

Barnen visar omsorg om varandra både i gruppen som helhet och i de olika gruppkonstellationer som bildas av barnen eller de vuxna. Fjärilen är en åldershomogen grupp, som är benämnd ”storabarn”, och den åldersindelade organisationen av barngruppernas sammansättning gör vardagsbruk av ålderns betydelse då de andra avdelningarna talas om som ”mellanbarn” och ”småbarn”.

## Att lära känna sin grupptillhörighet

När barnen är indelade i grupper gör barnen gemensamma erfarenheter som är specifika för den gruppindelning som har skett. De får möjlighet att ta del av varandras intressen och på så vis lära känna varandra i dessa grupptillhörigheter som ofta relaterar till vilket kön de tillhör. Nästa situation är ett exempel på att i förberedelserna för utevistelse uppstår samhörighet inom den grupp flickor som ingår i gruppen. Jasmine, Hanna och Joanna, alla mellan 4-5 år, är i tamburen för att ta på sig sina kläder för att gå ut. I situationen som beskrivs nedan visas hur gruppsamhörighet skapas då flickorna tillsammans vistas i hallen med sina gemensamma sysslor och samtalar om sådant som är angeläget för dem själva. Olika intressen lyfts fram både av dem själva och av läraren, och de deltar alla i det samtal som uppstår.

Jasmine pratar helst utan att göra någon ansats att själv ta på sina ytterplagg. Hon pratar med Anita [lärare] om mp3-diktafonen som hon har om halsen. Jasmine ställer frågor om hur den fungerar och Anita förklarar för henne hur det som de pratar om samlas i den lilla lådan och att det sedan låter så som de nu pratar. De övriga flickorna kommenterar och säger att de också kommer att höras på inspelningen. Joanna är färdig och frågar läraren om hon får gå ut. Då hon öppnar dörren och är på väg ut säger hon att hon väntar på de andra utanför. Då Anita skall hjälpa Hanna att hitta väntar uppmärksammar hon Hannas halsduk och påminner sig att Hanna har sytt den själv. De samtalar om halsduken en stund. Det kommer fram att Hanna har fått en symaskin i julklapp. Samtalet fortsätter sedan om vad hon brukar sy hemma. Jasmine och de andra flickorna flikar in kommentarer och samtalet fortsätter om vad de brukar göra hemma. (05-01-25)

Flickorna visar att de är uppmärksamma och lyssnar till det som förs på tal genom att vara och bidra till det som blir ett samtalsinnehåll mellan läraren och respektive Jasmine och Hanna. Joanna är explicit med deras samhörighet då hon går ut före de andra och på eget initiativ ger uttryck för känslan av deras samhörighet då hon säger att hon väntar på de andra flickorna utanför.

I samspelet mellan flickorna utvecklar de en slags omsorg om sin gemenskap som de bygger kring sin personliga kännedom om varandra och som lärarens förhållningssätt understödjer. Meningsskapandet hålls på en vardagsnära nivå där flickornas egna erfarenheter lyfts fram och ligger till grund för samtalsinnehållet. De visar att de uppmärksammar varandras olika inlägg och deras kännedom om varandra är viktigt och de associerar tillsammans om gemensamma intressen. Det sker ett turtagande där de respekterar varandras skilda inlägg. Jasmine visar in-

tesse för mp3-diktafonen och de andra flickorna följer upp det som sägs i samtalet, likadant gör de då Hannas intresse för att sy hemma kommer på tal. De talar om sådant som de brukar göra hemma och ger på så vis varandra information om personliga intressen. Lärarens tillåtande attityd och att hon följer med i samtalet, svarar på deras frågor och flikar in i det som flickorna talar om är betydelsefullt för det meningsskapande som sker.

## Vilja hjälpa till

Under samlingen försöker barnen på olika sätt bidra till gruppens gemenskap samtidigt som att värna om varandra framstår som viktigt. Barnen ger uttryck för värderingar av omsorg i sådana situationer där de får enskilda uppgifter att göra. I samlingen kan det innebära att ta ansvar för att ge sitt stöd och visa omsorg om kompisar som har fått ansvar för enskilda uppgifter som visar sig vara svåra att utföra. I exemplet nedan handlar samlingen inledningsvis om vilken månad det är, barnen är 4-5 år.

Maria [lärare] har med sig en handdocka som barnen känner till. Handdockan heter Filip. Hon påminner dem om att Filip har ont i halsen och ont i öronen så de får inte prata för högt. Samlingen börjar med att läraren frågar om vilken månad det är. Hon säger att barnen skall tänka efter och räcka upp handen då de kommer på vilken månad det är. Barnen föreslår många månader och till slut kommer någon på att det är januari. Läraren säger att det redan har gått många dagar av januari. Hon har tagit fram en stor tom genomskinlig burk tillsammans med en mindre genomskinlig burk i vilken det finns ett antal kulor. Läraren ber Tony komma fram och räkna fem kulor för fem dagar. Därefter säger hon att Valerie kan komma fram och räkna från fem till tio. Slutligen säger hon att Hanna kan komma fram och räkna till 12 som det är idag. Både Tony och Valerie har lite svårt att komma igång. Simon försöker hjälpa till att räkna då de båda är framme för att lägga ned rätt antal kulor i burken, men han blir då tillsagd av Maria att vara tyst eftersom det inte är hans tur. Maria säger: ”Nej, det är inte du nu!” (05-01-12)

Barnen tar ett gemensamt ansvar då de försöker besvara lärarens fråga och de ger många förslag på månader och lyckas slutligen lösa uppgiften som läraren har gett dem. Samlingen har en prägel av gemenskap och allas deltagande men barnen får också enskilda uppgifter. Då Tony och Valerie visar osäkerhet för hur de skall lösa uppgiften de har tilldelats visar Simon att han gärna hjälper till men blir då uppmanad att vara tyst. I Simons agerande framträder värdet av omsorg om de andra som meningsfullt då han aktivt visar att han vill ge sitt stöd för att hjälpa till att lösa uppgiften medan läraren betonar vikten av att barnen skall ges

möjlighet att individuellt lösa de uppgifter som hon har gett dem. Simon och läraren har därmed olika perspektiv när de tolkar situationen.

## Nej, hon menar duka av!

Att barnen värderar sin gemenskap högt betonas även i andra situationer än i samlngen. Det finns situationer där barnen värnar om varandra och visar att deras gemenskap och förståelse för varandras olikheter är viktig. Joel tar i följande exempel ansvar för att läraren skall uppfatta Lovisas avsikter på rätt sätt, så som han tror att Lovisa avser. Sju barn har ätit frukost och håller på att plocka undan efter sig då Harriet samtalar med dem om vad de väljer att göra efter frukost. I samtalet deltar Ottilia, Joel, Oswald 5 år, vidare Sabinah, Joar, Lovisa, och Artur 4 år .

Harriet frågar Sabinah: "Vad skulle du vilja göra efter frukosten Sabinah?" Sabinah svarar: "Leka..." [ohörbart]. Harriet frågar "Där inne i 'snicken"? Sabinah svarar bekräftande "Mm..." Harriet fyller i med ett "Mm" och säger vidare: "Du kan få göra det när du har druckit upp den." Sabinah säger "nej". Harriet frågar: "Vill du inte ha?" Sabinah svarar: "Nej". Harriet säger: "Du kan få gå ifrån då.". Sabinah: "Jag kan hålla ut det där." Harriet kommenterar: "Jättebra!" Harriet vänder sig till Joar och frågar: "Vad vill du göra nu då?" Joar svarar något ohörbart och Harriet frågar då: "Lekrummet?" Joar svarar "Mm" Harriet: "Mm, det är ok." Joar frågar: "Kommer Agate sen?" Harriet svarar att "Agate kommer sen, hon kommer klockan nio, när vi skall ha kalas, kommer hon." Lovisa flikar in och säger: "Ja då skall jag leka med hon sen." Harriet svarar: "Ja, ni kan leka ute sen." Joar säger att han också vill vara med Agate. Då Lovisa ställer undan efter sig hörs hon flera gånger säga: "Får jag duka av?" Hon säger det först utan att rikta sig till någon speciell, men sedan vänder hon sig med sin fråga till Harriet och säger: "Får jag duka? Harriet säger i munter ton: "Skall du duka? Javisst!" Joel skyndar sig att säga: "Nej, hon menar duka av!" Detta kommenteras inte av Harriet som istället svarar Ottilia som vill ha Harriets uppmärksamhet, Ottilia riktar sig till Harriet och säger: "Tack för maten!" och Harriet säger "Varsågod!" Hon fortsätter sedan vänd till Ottilia och frågar henne: "Vad har du tänkt att göra nu Ottilia?" Ottilia svarar: "Leka i 'snicken'. (06-01-18).

Barnen respekterar att svara på lärarens frågor och samtalet blir för läraren ett redskap för kontroll av barnens aktiviteter. På frågan vad barnen vill göra efter frukost pekar de inte ut någon speciell sysselsättning utan svarar läraren med vilket rum de väljer att leka i. Det tyder på att barnen värdesätter att deras sysselsättning inte behöver preciseras i förväg på annat sätt än som lek och att det väsentliga är att rummen ger möjligheter till lek. Leksamvaro är viktigt och värdet av vänskap blir tydligt genom frågor om vid vilken tid Agate kommer. Gruppens

gemenskap handlar även om att visa omsorg som då Joel träder in som stöd för Lovisas felsägning. Lovisa har enträget gett uttryck för att hon gärna vill duka av bordet och råkar säga fel då hon riktar sig direkt till läraren. Harriet svarar Lovisa skojfriskt och Joel lägger snabbt tillräta det som han förstår var Lovisas avsikt med sin fråga. Han utmanar lärarens auktoritet genom att visa omsorg och försvara Lovisa. Han pekar på att Lovisa i den här situationen inte har för avsikt att skämta utan att hon skall bli tagen på allvar med sin fråga om att få lov att duka av.

## Vilja skapa samhörighet

Gruppens gemenskap hålls samman med återkommande inslag som barnen känner igen som exempelvis upprop under samlingen där alla barnen dagligen blir presenterade vare sig de är där eller inte. För barnen är kontakten sinsemellan betydelsefull även under en aktivitet som samling. De vill gärna samtala med varandra om sådant de finner vara intressant. Barnens meningsskapande finns i samspelet med varandra och flera exempel visar att det finns skillnader beträffande flickors och pojkars rätt att samtala under gemensamma aktiviteter.

Barnen respekterar det handlingsmönster som finns i samlingen som återkommande inslag. ”Hjälpredorna”<sup>29</sup> har vissa speciella uppgifter och tar ansvar för dessa. De fullföljer sina uppgifter samtidigt som de andra barnen följer den kända rutinen. Barnen i ringen delar sin uppmärksamhet mellan det som sker vid anslagstavlan och det som sker i gemenskapen i samlingsringen. Deras kommunikation med varandra sker både i gester och verbalt; flickor och pojkar har olika slags talutrymme samtidigt som de tar olika slags ansvarspositioner. Nadine, 5 år, knyter an till det några pojkar pratar om men får till skillnad från pojkarna inte sådant talutrymme som pojkarna har i samlingen. Alexis och Sabinah, båda är 4 år och sitter i samlingsringen tillsammans och försöker bidra till att det kända handlingsmönstret för samlingen följs, de agerar på flickors vis som ”hjälpfröken”.

Under samlingen sätts dockorna [egentillverkade ’pinndockor’ föreställande respektive barn] upp på anslagstavlan av ’hjälpredorna’ samtidigt som Anette [vikarie] skär frukt. Några pojkar hörs prata om att de är starka. Flera pojkar samtalar och Nadine börjar prata om att hennes farfar är stark. Hon blir tillsagd att vara tyst av Anette och

---

<sup>29</sup> Barnen har i par ansvar för olika uppgifter under en dag, de är utsedda enligt ett schema som följs.

ta del av det som sker vid anslagstavlan. Anette säger att de stora barnen som skall gå till ”motoriken” [rörelseaktivitet tillsammans med andra förskoleavdelningar] skall hämta frukt först. Det bildas en liten kö till frukten. Alexis och Sabinah försöker få Mattias att förstå att även han skall hämta frukt först. De försöker flera gånger säga till Mattias och få iväg honom från sin plats. Han går fram då Anette säger till honom att hämta frukt. (06-02-01)

Barnen visar omsorg om sin samhörighet genom att visa att de gärna vill bidra till gruppgemenskapen då de sitter samlade. Hjälpredorna sköter sina uppgifter och presenterar respektive barn med de små dockorna som de sätter upp på anslagstavlan. Några pojkar pratar om styrka och Nadine visar intresse att delta i pojkarnas samtal men blir tillsagd att vara tyst samtidigt som pojkarnas samtal fortsätter. Alexis och Sabinah visar omsorg om Mattias då de ser som sin uppgift att stödja honom så att han agerar enligt den turordning som gäller. De båda flickorna visar att det är viktigt att följa reglerna och de visar sitt stöd för att Mattias skall göra rätt. Han samspelar dock inte med flickorna utan gör så som han förväntas göra först då läraren säger till honom. De positioner som Alexis och Sabinah har i förhållande till Mattias är åldersrelaterade, de är yngre än honom, han tillhör gruppen med ”storabarn” som skall gå till en aktivitet som de yngre inte skall delta i. Trots att han är äldre så visar de båda flickorna att de tar ansvar för att han skall göra som förväntas av honom. De vågar utmana både den som är äldre och som är pojke.

### *Sammanfattning*

Barngruppen har en intressegemenskap som de visar omsorg om då hela gruppen är samlad, men de visar även omsorg om den gemenskap som utvecklas i mindre gruppkonstellationer. Barnens erfanden i olika grupper ger dem kännedom om varandra samtidigt som de utvecklar samhörighet genom att ta del av varandras intressen som de tre flickorna gör i ett av exemplen då de tillsammans förbereder sig för att gå ut. Vidare visar barnen omsorg om allas tillhörighet till gruppen genom att vilja hjälpa till och stötta i samlingen. Då andra barn har svårigheter att besvara lärarens frågor visar barnen omsorg om varandra som innebär att de många gånger försöker ge sitt stöd för att få varandra att följa de regler som gäller.

Läraren har en formell maktposition som barnen respekterar men den kan även utmanas. Joel visar att han har uppfattat felsägningen på ett annat sätt än läraren, vilket ger uttryck för att han visar *en intersubjektiv förståelse* för Lovisas perspektiv och *utmanar lärarens formella makt*. Han visar att han har *en emotio-*

*nell förståelse för Lovisas sätt att göra sig gällande på och visar att han motsätter sig lärarens tolkningsföreträdare och poängterar istället att de som barn värderar att bli tagna på allvar.*

Barnen visar omsorg om allas tillhörighet till gruppen då de ger uttryck för att *vilja lära känna varandra*. De visar omtanke och uppmärksamhet för varandras intressen i de olika gruppkonstellationer som uppstår. Exempel åskådliggör att flickor inte tillåts att utveckla gemensamma samtal med pojkar eftersom flickor på ett annat sätt än pojkar blir tillrättavisade för att följa gällande regler. I en situation som samlingen visar det sig att flickor ges talutrymme om de agerar i en position som lärarens pedagogiska stöd men inte då de som Nadine agerar för att skapa en kulturell värdegemenskap med pojkarna som talar om att de är starka. Pojkarna har ett talutrymme där de kan ge uttryck för sina egna personliga intressen samtidigt som Nadine blir tillsagd att vara tyst då hon försöker bidra på pojkarnas vis. Alexis och Sabinah däremot kan göra sig ett talutrymme då de uppmanar Mattias att förbereda sig för en aktivitet som de vet att han skall delta i. Barnen erfar att beroende på deras könstillhörighet kan de bidra med att visa omsorg på olika sätt i olika situationer.

## Andras delaktighet i lek

Barnens vardagliga samvaro innebär krav på att de skall kunna leka tillsammans och att det är viktigt för barnen att olika kamratrelationer fungerar. Barnen visar omsorg om sin gruppemenskap genom att även uppmärksamma andras relationer i situationer som inte direkt berör dem själva. Då barnen hamnar i situationer som inverkar störande på deras samspel så är det betydelsefullt för dem att komma tillrätta med vad som ligger till grund för osämja. Det behöver inte alltid betyda att oenigheten drabbar barnen personligen utan att andra i gruppen drabbas. Det finns flera exempel där barnen visar omsorg om varandra för att lösa osämja som har uppstått mellan andra i gruppen. Barnen agerar i olika situationer stödjande för varandra så att både det egna och andras samspel skall fungera samtidigt som det inte alltid är möjligt för dem att själva komma tillrätta med en konflikt.

## Sabinah, säg till att man inte får säga så!

Flickorna uppträder ofta som varandras stöd i olika situationer där oenighet uppkommer, vilket följande exempel med Agate och Sabinah båda 4 år, och Ottilia 5 år, ger uttryck för. Alla barnen har tillsammans varit på en musikaktivitet i sko-

lans lokaler. De återvänder därifrån och de har fått lov att springa över skolgården för att sedan samlas vid cykelstället för att i samlad grupp gå över vägen tillbaka till förskolan. På väg över skolgården går Agate och Sabinah intill varandra och Agate visar emotionell förståelse och omsorg om Sabinah då hon uppmanar henne att lösa en konflikt som hon och Ottilia har hamnat i. Agate har ingen egen vinning i den här situationen utan agerar enbart som stöd för att de båda andra flickornas relation skall fungera. Ottilia är 5 år och de två andra flickorna är 4 år gamla.

Sabinah går lite för sig själv, hon sparkar en ishård snöboll lite lätt framför sig. Agate kommer upp intill Sabinah och säger till henne: ”Sabinah, säg till att man inte får säga så!” Sabinah säger att det kommer hon aldrig att göra. Sabinah fortsätter att titta ned på snöbollen som hon sparkar framför sig. Då de kommer fram till cykelstället där de flesta barnen är samlade går Sabinah med böjt huvud fram till Harriet [lärare]. Sabinah säger: ”Ottilia sa att hon aldrig mer tänker leka med mig.” Harriet säger: ”Det var tråkigt att höra.” Hon ropar på Ottilia och ber Sabinah att säga det hon sa en gång till. Då Sabinah upprepar det hon sa säger Ottilia att: ”Sabinah sa det efter.” Harriet säger: ”Är det inte bättre att ni är vänner och leker ihop?” De båda flickorna nickar och barnen uppmanas av Harriet att hålla i samma kompis som de höll i då de kom. Då de kommer tillbaka till förskolan går Sabinah och Ottilia tillsammans hand i hand in genom grinden och fortsätter tillsammans in på förskolans gård. (06-01-27)

Då det har uppstått osämja mellan Sabinah och Ottilia visar Agate att det är viktigt att lyfta fram problemet i ljuset. Hon uppmanar Sabinah att söka stöd hos läraren för att lösa det som har hänt mellan henne och Ottilia. Hon visar omsorg om Sabinah genom att agera som stöd för henne, för att hon skall våga synliggöra det som har skett mellan henne och Ottilia. Hon uppmuntrar Sabinah att lyfta fram att det är orättfärdigt bemötande som hon har blivit utsatt för då Ottilia har sagt att hon aldrig mer tänker leka med Sabinah. För Sabinah är det inte självklart att följa de råd hon får av Agate utan tycks överväga vad som är lämpligt att göra och bestämmer sig slutligen för att följa Agates råd. Hon visar med sitt kroppsspråk och med sitt sätt att prata på att hon egentligen inte vill be läraren om hjälp. Med Agates omsorg om Sabinah och det stöd hon ger löses konflikten. Sabinah och Ottilia redogör för sina respektive synsätt för vad som har hänt och de kan sedan återuppta sin kontakt med varandra.

## Nu leker vi något annat!

Barnen visar att de värnar om varandra och sin samhörighet även om vissa delningar och lekinnehåll kan orsaka att hinder uppstår i samspelet. Gruppindel-



ningar under barnens lek då de själva väljer vad och vem de vill leka med uppstår spontant. Oftast sker delning i mindre lekgrupper efter barnens könstillhörighet även om flickor och pojkar av och till leker tillsammans. Barnen visar att de är uppmärksamma på de lekaktiviteter som pågår parallellt och ofta är de införstådda med det som sker i deras kamratrelationer även om de själva inte är direkt inblandade i leksituationen. Barnen visar också på ett aktivt sätt omsorg om varandras delaktighet i lek samtidigt som de visar omsorg om sin specifika grupp-tillhörighet då en konflikt inträffar. Ottilia och Nadine, båda 5 år och Sabinah, 4 år har lekt tillsammans under morgonen. Ottilia avviker från de två övriga flickorna för en stund då hon och Joel, 5 år, jagar varandra. Oswald, 5 år, har lekt med Joel och han blandar sig i Ottalias och Joels lek lite grand på avstånd men ändå tillräckligt nära för att Ottilia skall komma ivägen för ett snöre som han har i handen. Då Ottilia blir träffad av snöret som Oswald snurrar runt i luften avslutar hon ”jageleken”.

Ottilia står intill ribbstolen och tittar på pojkarna när de klättrar och hoppar ned. Joel tittar leende på Ottilia och säger: ”Ta mig då!” Oswald ropar: ”Pussa honom!” Ottilia deltar skrattande i leken och jagar Joel, och Oswald deltar i springandet och upprepar att hon skall pussa Joel. Ottilia och Joel verkar först inte att bry sig om att Oswald ropar men efter en stund samspelar Joel mer med Oswald än med Ottilia och båda pojkarna börjar ropa. Leken avtar något och Ottilia uppträder lite avvaktande då de båda pojkarna springer omkring och ropar. Ottilia stannar upp och Oswald som har ett snöre i handen som han håller i ena änden och snurrar runt träffar Ottilia vid halsen. Hon säger: ”A! Det gör ont!” Hon stannar till och tar sig för halsen. Oswald går fram till Ottilia och trycker med snöret tvärsöver bröstet på henne och säger: ”Det är bara skönt.” Ottilia tittar på mig och går ut tillsammans med de två andra flickorna samtidigt som hon säger: ”**Nu leker vi något annat!**” [Jag var på väg att ingripa då Oswald betar sig illa mot Ottilia men jag avstår då jag får ögonkontakt med henne. Hon ser bestämd ut och ögonblicket därefter går hon bestämt ifrån Oswald samtidigt som hon lika bestämt säger att de skall gå och leka något annat.] Pojkarna går efter men är snart tillbaka vid ribbstolen där de återigen hoppar några gånger från ribbstolen. (06-02-01)

Ottilia blir inbjuden av Joel att leka tillsammans med honom. Leken är en kort stund uppsluppen och både Ottilia och Joel deltar med glädje. Det tillstöter problem då Oswald visar intresse för att delta och barnen fördelar sig efter könstillhörighet, vilket ger en asymmetri i leken till fördel för pojkarnas samspel. Genom att Oswald blandar sig i leken som pågår mellan Ottilia och Joel får leken ett annat fokus än innan. Oswalds uppmaningar till Ottilia att hon skall pussa Joel skapar ett samspel pojkarna emellan som leder till en delning av gruppen.

Det skapas en samhörighet mellan pojkarna som de kontrasterar till Otilias deltagande som flicka. Oswald utövar inflytande på leken genom att ge uppmaningar till de andra så att pojkarna utvecklar sin samhörighet och leken tar en abrupt vändning då ett snöre som Oswald har i handen råkar träffa Otilia.

Oswalds sätt att interagera med Otilia skapar en etisk konflikt som flickorna, Nadine och Sabinah, som har lekt tillsammans med Otilia strax innan, uppmärksammar. Detta kom att beröra dem på ett direkt sätt och flickorna visar Otilia sitt emotionella stöd och följer henne ut ur rummet. Otilia tar själv ansvar för situationen som har uppstått tillsammans med de båda andra flickorna utan att blanda in läraren i den. Hon uppmanar Nadine och Sabinah att de tillsammans skall gå ut ur rummet och från den urartade situationen. I den konflikt som har uppstått mellan barnen ger flickorna respektive pojkarna varandra sitt stöd.

Joel och Oswald springer tillbaka in i sagorummet där Nadine, Sabinah och Otilia är kvar. Det smäller hårt i dörren då pojkarna är där. Harriet [lärare] går dit och säger att de inte skall smälla i dörren för det är så lätt hänt att fingrar hamnar emellan. Strax därefter kommer Otilia in i lekrummet och klättrar upp i ribbstolen och säger: "Jag tänker inte komma ned till samlingen!" Nadine och Sabinah har följt med ut från sagorummet. Otilia upprepar flera gånger att hon inte tänker komma ned till samlingen. Sabinah står en bit ifrån madrassen som ligger framför ribbstolen och frågar försiktigt: "Vill du inte ha någon frukt?" Otilia svarar inte. Oswald och Joel är kvar i sagorummet efter att Otilia klättrat upp i ribbstolen. Oswald knackar på fönsterrutan som vetter in mot lekrummet där flickorna är. Sabinah uppmärksammar Oswalds knackande på rutan och säger: "Oswald är där!" Oswald slutar att knacka efter en stund och försvinner från fönstret. Sabinah står kvar och tittar ömsom på Otilia i ribbstolen och ömsom mot fönsterrutan och då hon inte fick något svar från Otilia gick in i dockvrån. Otilia sitter kvar uppe i ribbstolen lämnad ensam en stund. Otilia kommer ned efter en liten stund och går in i dockvrån och leker tillsammans med Sabinah och Nadine. (06-02-01)

Pojkarna och flickorna stöttar och visar omsorg om varandra i sin respektive gruppstillhörighet samtidigt som läraren visar omsorg om alla. Läraren har en tillåtande attityd till barnens lek samtidigt som hon uppmanar dem att vara försiktiga så att de inte gör sig illa. Barnen och läraren har olika uppfattningar om vad de anser vara väsentligt att visa omsorg om. Barnen har en nära samvaro med varandra där olika situationer snabbt avlöser varandra och som läraren inte är delaktig i. I barnens gemensamma lek har olika situationer snabbt avlöst varandra och de olika erfarenheten som visar sig i dessa situationer ger barnen en intersubjektiv förståelse för vilka situationer som kräver omsorg. Barnens konststillhörig-

het präglar starkt deras gemenskap i den här situationen såväl under pågående lek som när leken urartar. Joel och Oswald agerar i samhörighet och de tre flickorna agerar tillsammans på sitt sätt. Flickorna har följts åt i olika situationer och de ansluter till varandra då situationen kräver att de visar varandra omsorg även om de för en stund lekte separat. Sabinah och Nadine visar Ottilia sitt stöd då hennes lek med Joel urartar och Sabinah visar omsorg om sin kompis genom att stå kvar och försöka övertala Ottilia att komma ned från ribbstolen. Då Ottilia inte svarar annat än att hon *inte* tänker komma ned så lämnar Sabinah henne ifred. Ottilia gör troligtvis sina egna överväganden om vad som är lämpligt att göra då hon blir lämnad ifred och ansluter efter en stund till de båda andra flickorna som hon tidigare var tillsammans med och som visat omsorg om henne när hon behövde detta.

### Sammanfattning

I barnens relationer visar sig omsorgsaspekter med utgångspunkt i den känedom de har om varandra. De specifika situationer som uppstår är väsentliga för på vilket sätt barnen visar omsorg om andras delaktighet i lek. Exempelen visar att barnen på olika sätt visar omsorg om varandra i gruppen som helhet, men de visar även omsorg om varandra i de olika gruppkonstellationer som bildas. De visar omsorg om andras delaktighet i lek genom att *stödja varandra för att våga lyfta fram konflikter* så att de kan lösas. Vidare visar exemplen att det sätt som barnen värnar om sin gruppstillhörighet har betydelse för på vilket sätt andra blir delaktiga i lek.

Barnens omsorgshandlingar är invävda i både lärarledda och barninitierade aktiviteter och barnens sätt att agera stödjande uppmuntrar varandra till mod att *synliggöra konflikter* vilket överlappar att ta eget ansvar för att lyfta fram att konflikter har uppstått. Exempelen visar att olika slags *gruppindelningar ligger till grund* för att barnen *utvecklar sin kännedom om varandra* liksom sin samhörighet. Då flickor och pojkar leker tillsammans visar de på en ömsesidighet i leken men då barnen fördelar sig i enlighet med sin könstillhörighet och pojkarnas gemenskap får ett övertag i sättet att leka på avtar den och upphör sedan. I exemplen finns undertoner i leken som kan relateras till vad det innebär att vara flicka och att vara pojke och att den kontrasten kommer till användning i leken. Det finns exempel på mönster som visar att flickors och pojkars gemensamma lek fungerar friktionsfritt parvis men att barnen sätter gränser för varandras delaktighet då fler barn deltar och det bildas könsmärkta grupper.

Konflikter i lek kan uppstå utan att lärare involveras i situationerna. Barnen vet inte alltid hur de skall göra för att lösa konflikten och deras omsorgshandlingar sker inom respektive könstillhörighet. I flera situationer kan barnen inte själv hantera situationen på ett sådant sätt att konflikten upplöses, varför den könsåskilda delningen barnen emellan kvarstår. Då könstillhörighet präglar gruppindelningen som i flera exempel konstitueras könsmönster med stöd av barnens omsorgshandlingar då barnen reagerar inom sina respektive grupptillhörigheter.

## KAPITEL 10

### ATT VISA RESPEKT

### - FÖR GÄLLANDE REGLER, LÄRARENS POSITION OCH ANDRAS INTRESSEN

I detta kapitel presenteras vad respekt innebär i barnens relationer, *vad* de visar respekt för och *hur* de visar respekt i olika situationer. Respekt som ett värde är svårt att separera från ansvar och omsorg varför en överlappning framträder i flera av exemplen. Respekt urskiljs med stöd av studiens definition som ett sätt att visa hänsyn och acceptera att träda tillbaka från en aktiv position. Frågor som detta kapitel vill försöka besvara är: Har barnens kulturella gemenskap betydelse för vad och hur de visar respekt? När avstår barnen sin egen position till förmån för annans? Vad är i fokus i de situationer där barnen väljer att visa respekt?

### För de regler som gäller

Då barnen visar respekt för de regler som gäller är deras gemenskap väsentlig för hur de agerar. Deras gemenskap utgör stöd för att de skall kunna göra det som förväntas av dem. Barnens sätt att visa respekt på åskådliggörs med och i deras olika positioner samtidigt som de anpassar sig till olika sociala konventioner. Barnen visar att de använder den kännedom om återkommande inslag i förskolans vardag samtidigt som deras egna intressen kan inverka på hur de gör.

### Hålltider

Att respektera hålltider för olika aktiviteter behöver inte alltid innebära att följa klocktid utan enbart att följa den växling mellan olika aktiviteter som finns inplanerad som rutin. Barnen är införstådda med de återkommande hålltiderna och de är vana vid att ta ansvar för de sysslor som finns att göra. Egna intressen inverkar på många olika sätt i de situationer som uppkommer. Exemplet nedan ger uttryck för att Tony visar respekt för de regler som gäller samtidigt som han tillkännager sina egna intressen som uppstår i situationen. Pojkarna i exemplet är 4-5 år gamla.

Anita [lärare] knackar på dörren till ”dockvrån” och säger: ”Det är jag. Börja ni och städa lite grand.” Tony som är i ”dockvrån” tillsammans med några andra pojkar frågar Anita då hon visar sig i dörren med mp3-diktafonen om halsen ”**Ja, men vad...hur hörs den då?**” [Tonys röstläge är intensivt]. Anita svarar: ”Jag vet inte hur den hörs. Det får vi fråga Rauni sen hur det hörs. Det gör vi. Börja ni och städa.” Hon stänger dörren och går sedan ned i hallen för att hjälpa flickorna som är i hallen för att ta på sina ytterplagg. (05-01-25)

Inom ramen för de fasta rutinerna kan många olika aktiviteter utspela sig samtidigt. Barnens olika personliga intressen blir respekterade både mellan barnen och av läraren som har en tillåtande attityd till hur övergången från en aktivitet till en annan sker. Tony som i huvudsak har i uppgift att tillsammans med sina kompisar städa undan efter sig för att gå ut och leka är intresserad av att få veta hur mp3-diktafonen fungerar. Då Anita svarar Tony så görs han uppmärksam på att det just nu är meningen att han skall städa tillsammans med sina kompisar, att det är övergången med sitt innehåll som är i fokus, samtidigt som läraren bekräftar hans intresse. Tony har ett intresse för mp3-diktafonen som han skulle vilja utveckla men visar samtidigt att han låter det träda tillbaka för att istället acceptera regeln om att passa de dagliga hålltiderna.

## Turordningssystemet

I materialet finns ett mönster som visar att barnen respekterar och tar ansvar för olika turordningssystem som används i vardagen. I övergångar från en situation till en annan kan ett turordningssystem användas som hjälper till att hålla ordning så att en smidig förflyttning från ett rum till ett annat kan göras. Följande exempel visar att samtidigt som barnen skall ange i vilken turordning de skall förflytta sig så behöver de kunna relatera till personliga val och visa omsorg om varandra så att gruppen hålls samman och ingen blir bortglömd. Det är många olika saker att komma ihåg som barnen både tar ansvar för och visar respekt för. Under samlingen har Egon som fyller tre år varit huvudperson därför får han börja med att ange turordningen. De andra barnen är mellan 4-5 år.

Egon sitter kvar på sin tronstol och Harriet säger till honom att han får säga vem som skall sitta bredvid honom vid bordet. Han säger Alexis först. Sedan säger Harriet [lärare] att han inte behöver välja av dem som sitter vid manteln utan han kan även välja bland dem som sitter vid väggen. Egon säger då att Marit kan gå och sätta sig. Harriet säger samtidigt att Egon själv får gå och sätta sig så att de andra kan placera sig bredvid honom. Han hoppar ned från stolen och följer med Harriet ut i matrummet. Därefter är det Sabinahs tur att gå och sätta sig. Harriet säger till henne att

hon skall säga vem som skall komma efter henne. Sabinah säger Ottilia och Ottilia springer ut utan att säga vem som skall komma närmast. Det blir en oro bland barnen som sitter kvar vid väggen och väntar. Agate säger: "Skulle hon inte säga?!" Oswald ropar högt efter Ottilia: "Glöm inte och säga Ottilia!" Barnen fortsätter att påminna varandra om att komma ihåg att säga vem som skall komma efter. Då det bara är två kvar och Agate går ut före Ester så säger Ester lite bevekande till Agate då hon är i dörröppningen: "Säg mig!" Agate säger Ester i det samma som hon springer ut ur rummet. (06-01-27)

Övergångar från en situation till en annan där barnen tilldelas en uppgift för att förflytta sig i turordning kräver barnens aktiva medverkan och de visar att de accepterar att ta sig an uppgiften. De visar respekt för att hantera de överväganden som uppgiften innebär. Uppgiften är komplicerad och innefattar bl.a. att kunna göra personliga val för bordsplacering samtidigt som den kräver att barnen visar respekt för att alla skall tilldelas en plats vid bordet. Barnen påminner varandra om att alla skall bli nämnda och de ger uttryck för att det handlar om gruppens samhörighet och om att inte bli bortglömd. Det finns osäkerhet med uppgiften och de som är kvar betonar att det är viktigt att bli nämnd. Barnen visar med sitt sätt en oro för att bli bortglömd i situationen då flera av dem påminner varandra om att de skall bli nämnda. I uppgiften finns en konflikt mellan personliga val och att visa respekt och omsorg om varandra. Barnens egna val hamnar i konflikt med uppgiften, samtidigt som situationen skapar en rangordning barnen emellan. Situationen kräver att kunna placera sig jämte någon med utgångspunkt i de personliga val som respektive barn gör samtidigt som den kräver respekt för att gemenskapen skall upprätthållas.

## Uppgifter

Samlingen är en dagligen återkommande aktivitet som både kräver och bekräftar barnens medverkan. Samlingen innebär medverkan på skiftande sätt och är vuxenstyrd samtidigt som barnens relationer sinsemellan är viktiga för att samlingen och dess innehåll skall utvecklas. Barnen poängterar sammanhållningen och ett rättvist deltagande så att alla får vara med och bestämma och göra sig hörda men i den gemensamma samlingen finns det också individuella uppgifter som barnen tilldelas. Barnen respekterar de regler som gäller samtidigt som de själva kan välja att avstå från uppgifter. Då någon väljer att avstå är det viktigt att det finns stöd i gruppen så att ett annat barn respekterar uppgiften och tar över. Det handlar då om att genom att acceptera att göra en uppgift istället för den som avstår visa hänsyn så att den sociala konventionen om aktivt deltagande upprätthålls. Barnen i exemplet är 4-5 år gamla.

Samlingen inleds med upprop och barnen svarar 'gomorron' och lärarens namn. 17 barn är närvarande varav 11 pojkar och 6 flickor. Veronika [läraren] uppmanar barnen att vara snälla mot Johannes som skall vara där hela dagen idag, vilket han inte brukar vara. Hon vänder sig till en av flickorna och frågar om hon kan hämta ett suddgummi, och Valerie gör som hon blir ombedd. Veronika säger sedan: "Vem skall räkna?" Många vill. Läraren föreslår att de "olar", och detta gör de tillsammans och ramsan slutar på Eli. Han vill inte. Valerie som blev ombedd att hämta suddgummi får då även lov att räkna barnen. Hon ställer sig upp i ringen och går sakta runt och räknar och säger slutligen: 16. Veronika säger: "Stämmer det?" Då räknar alla högt tillsammans. Det stämmer konstaterar läraren. Därefter tar läraren fram en burk med lappar för att kunna dra vem som skall få paket idag, som är en slags nedräkning inför julen, en adventskalender. Joanna drar en lapp med ett namn och överlämnar lappen till den det gäller. Robin säger: "Nej det är inte jag." Veronika säger: "Jo, det står ditt namn. Hoppa upp på stolen och klipp ned ett paket." Han gör som han blir tillsagd och sätter sig sedan återigen i ringen och öppnar sitt paket samtidigt som de närmast sittande barnen visar intresse och småpratar. Veronika förbereder för 'tippelen'. En tomte ritad på ett stort papper läggs fram och russin placeras ut på tomten under det att det första barnet till vänster om läraren vänder sig om och blundar. Ett av barnen placeras ut russin och pekar ut vilket russin som är 'tipp', och då det är klart får barnet som blundade vända sig om och plocka russin tills att 'fel russin' tas då barnen skriker 'tipp', och inga fler russin får plockas. Johan säger: "Vi går runt i ring." Läraren: "Ja, alla skall få vara med!" Efter en stunds lek säger läraren: "Nu bestämmer jag var 'tipp' skall vara. Nu är det min tur att bestämma." Från barnen hörs: "Skrik tipp! Skrik inte! Jag får ont i öronen!" Veronika säger: "Nu får ni bestämma." 'Tippelen' fortsätter. "Nu vill jag göra" säger Tanja som sitter i slutet av ringen. Veronika säger: "Alla skall få göra." De barn som har fått ta russin har svårt att sitta still. Kamilla [lärare] ansluter och säger: "Killar och tjejer, det är mycket bättre att ha en bra samling om alla lyssnar på varandra." Veronika säger: "Alla måste ju få vara med och tippa." (04-12-16)

Samlingen har en bestämd form där alla skall sitta tillsammans och visa respekt för gemenskapen och följa de regler som samlingen kräver. Det finns också inom ramen för gemenskapen möjligheter till individuella val. Sammanhållningen och barnens relationer sinsemellan är viktiga för att respektive samling med sitt specifika innehåll skall utvecklas. Det finns möjlighet att göra personliga val som då Eli väljer att avstå sin uppgift och Valerie istället blir tillfrågad om att genomföra några uppgifter. Valerie visar att hon respekterar att göra den uppgift som Eli avstår och visar att det finns ett gemensamt intresse av att delta i leken, samt att leken kräver respekt för de gemensamma reglerna. Barnen poängterar ett rättvist och aktivt deltagande samtidigt som de respekterar att turordningen följs och att alla skall få vara med och bestämma en efter en.



## Sammanfattning

De mönster som beskrivits visar att respekt växer fram till en aktiv handling med stöd av en ömsesidig förståelse i barnens gemenskap. Barnen visar att de har en intersubjektiv förståelse för vad som är i fokus i respektive situation. Respekt relaterar till verksamhetens grundstruktur och sociala konventioner blir framträdande för hur barnen visar respekt. Barnen accepterar och respekterar olika uppgifter som de uppmanas att göra och accepterar de hålltider som finns att förhålla sig till.

Det visar sig väsentligt att *kunna urskilja olika aspekter* för att kunna ta ställning till vad som är i gemensamt fokus i olika situationer. Det kräver av barnen att kunna göra överväganden som är i överensstämmelse med *förväntningar som finns på deras delaktighet*. Barnens kulturella gemenskap är utgångspunkt för hur respekt gestaltas och att det sker i kombination med deras eget intresse samt deras kännedom om de sociala konventionerna. De vardagliga rutinerna så som övergångar mellan aktiviteter respekteras av barnen men de visar också respekt för hur turordningssystem används, turordningssystem som är komplicerade och kräver *förmåga till samordning mellan personliga val och sociala konventioner för allas deltagande*. *Gruppens gemenskap och allas delaktighet* är en dimension av grundstrukturen som blir tydlig med exempel där barnen övertar varandras uppgifter och visar på vis varandra hänsyn.

## Lärarens position

I barnens samvaro och kulturella gemenskap finns olika aspekter att förhålla sig till då det gäller att visa respekt. Barnens gemenskap är viktig och barnen använder återkoppling till liknande situationer för att veta hur de skall agera samtidigt som exempel visar att lärarens position är väsentlig för hur barnen väljer att göra i olika situationer.

## Fördelning av ordet

Barnens olika synsätt lyfts fram i olika situationer och de själva vill gärna bidra och tala om sina erfarenheter. Barnen positionerar sig under samlingen på olika sätt i förhållande till de uppgifter som skall genomföras. Någon finner ett intressant ämne att prata om och skulle gärna vilja framföra det omedelbart, medan någon annan inte alls finner något att säga just i det ögonblicket som det var deras tur. Turordningssystemet förefaller viktigt så att alla får möjlighet att delta

aktivt. Med stöd av lärarens position och hennes uppmaningar om att följa turordningen visar barnen respekt för hur ordet fördelas och att alla skall kunna bli delaktiga. Barnen i exemplet nedan är 4-5 år gamla och ger uttryck för att i deras gemensamma meningsskapande respekteras både personliga intressen och sådant som de tillsammans har erfårit.

Kamilla [lärare] som håller i samlngen säger god morgon till barnen en och en. Varje barn som blir tilltalad får också frågan om han/hon har något att berätta. De får berätta något om de vill. De barn som inte direkt kommer på något att berätta får en liten stund på sig att fundera. Läraren anger ordningen för hur berättandet skall ske genom att hon säger god morgon till respektive barn först och barnet svarar god morgon. Flera barn är ivriga att få prata. Det är skilda ämnen som kommer upp. Johan pratar om att, om han skulle åka till Afrika så skulle han ta med sig några kompisar, som han namnger, tillsammans med Anita och Kamilla [de sistnämnda är lärare]. Barnen skall prata i tur och ordning och Joanna blir tillsagd att vänta på sin tur flera gånger. Då det blir hennes tur hörs andra barn prata. Läraren säger till dem att vara tysta och säger att: ”Nej, nu är det Joanna som får prata.” Joanna som har gjort flera försök och varit mycket ivrig att få knyta an till det som Johan sa, berättar då hon äntligen får lov till det att: ”Akta så ni inte får lejon på er. Om man får ett lejon över sig så kan man bara ta det i öronen och lyfta av det.” Samtidigt som hon pratar så står hon på knä och visar hur det går till, hur man griper tag om lejonets öron, för att sedan lyfta av det och lägga det åt sidan. Fortsatt ivrig i sitt berättande säger hon sedan att: ”Det är bäst att ni tar med mig, för jag vet hur man lyfter av ett lejon om man får det på sig.” (04-12-16)

Barnen visar respekt för den fördelning av ordet som läraren gör och de tar samtidigt ansvar för att delta. De respekterar turordningssystemet och fullföljer uppgiften som innebär att berätta något som de själva finner intressant. Ett fiktivt tema om Afrika intresserar flera av barnen vilket gör att barnen i sitt meningsskapande använder sig av det sociala sammanhanget där de delar en gemenskap och kan knyta an till gemensamma erfarenheter. I barnens sätt att ta sig an uppgiften sker en växling mellan fiktion och realitet som Joanna lyfter fram. I den fiktiva formen lägger hon in allvarliga aspekter om sin egen betydelse för sammanhanget och betonar sin önskan om att vilja tillhöra gemenskapen och bli delaktig i gruppen.

## Olika talutrymme

Flickor och pojkar använder olika positioner under gemensamma aktiviteter vilket ger olika handlingsmönster när det gäller hur de respekterar lärarens position. På Sjöstjärnan firas varje barns födelsedag, vissa inslag under ett sådant tillfälle är

återkommande och födelsedagsbarnet har en given huvudroll. Alexis som fyller år poängterar att det är viktigt att det skall gå rätt till och påtalar för Oswald att eftersom det är hennes kalas så är det hon som skall tackas. Alexis vill ha respekt i sin position som den som fyller år. Flickorna vid bordet pratar och skrattar i samhörighet, de ger uttryck för att de uppskattar att vara tillsammans. Barnen har placerat sig vid bordet så att det bildas grupper i enlighet med deras könstillhörighet. Alexis har födelsedagskalas och fyller 4 år, Oswald och Joel fyller båda snart 6 år, Ottilia, Adela och Nadine är alla 5 år.

Oswald är färdig och säger tack för maten då han är i färd med att gå ifrån bordet. Alexis skyndar sig då att säga: "Nej, du måste säga tack för glassen till mig!" Oswald upprepar då med gäll röst "tack för glassen" samtidigt som han går ifrån bordet. Ottilia som sitter mitt emot Artur pratar och skrattar med de två andra flickorna bredvid sig. De sitter vid bordets ena långsida i ordningen Ottilia, Nadine och Adela. Ottilia och Adela pratar mycket med varandra. För att kunna se varandra vänder de sig mot varandra bakom Nadine som sitter mellan dem. Även Nadine deltar i samtalet som handlar om "motorik" och bassäng, de skrattar högt. Nadines uppmärksamhet riktas både till det som händer intill henne och det som för övrigt händer vid bordet. Ottilia utmärker sig genom att höras mest, hon skrattar och pratar högljutt. Det blir mycket hög ljudvolym och Anette [vikarie] säger till Ottilia att hon kan tacka Alexis för glassen och sedan gå och byta om till "motoriken". Därefter blir Joel tillsagd att tacka Alexis för glassen och gå ifrån och byta om. Han har just ätit färdigt sin glass. Han svarar: "Jag vet! Jag skulle ha gjort det också!" (06-01-18)

Barnens gemensamma erfarende sker i alla gruppaktiviteter som till exempel när födelsedagar firas. Eftersom Alexis har kalas tar hon ansvar för vilka regler som gäller och är tydlig med att tala om det då Oswald i alltför allmän ton tackar för sig. Hon menar att han skall rikta sig till henne och han visar att han respekterar det hon menar är viktigt och tackar än en gång för glassen. Ottilia och Joel visar i exemplet respekt för lärarens position genom att anpassa sig efter de tillsägelser de får. I flickgruppen utmärker sig Ottilia med att vara högljudd i samtalet med sina kompisar vid bordet. Hon blir då avbruten av lärarvikarien och tillsagd att tacka för glassen och förbereda sig för nästa aktivitet. Hon visar respekt för lärarens position och gör som hon blir tillsagd. Även Joel blir tillsagd att gå och byta om och han poängterar att han själv hade för avsikt att gå ifrån, han menar att han själv är uppmärksam på det som skall göras. Ottilia utmanar inte lärarens position på samma sätt som Joel utan följer tyst hennes uppmaning. I den här situationen erfår barnen lärarens position på olika sätt beroende på hur de ger uttryck för sina personliga preferenser i sin position som flicka och som pojke.

## Sammanfattning

Barnen visar respekt för lärarens formella makt och pedagogiska position genom att barnen respekterar att ordet behöver fördelas så att alla får möjlighet att prata. Lärarens pedagogiska position innebär att *olika intressen kan komma till uttryck* så att *samhörighet* kan utvecklas. *Gruppens gemenskap* är väsentlig för att och hur barnen visar respekt för allas deltagande genom turordningssystem och *allas rätt att visa eget engagemang och intresse*. Jag har också visat att barnens olika sätt att visa respekt för lärarens pedagogiska position är en del i att det bildas *olika slags talutrymme* beroende på könstillhörighet.

## Andras intressen

Barnen värnar på olika sätt om sin kulturella gemenskap. I den vardagliga miljön gör barnen egna val samtidigt som de av och till kan ta del ett innehåll som finns tillgängligt utan att de själva deltar aktivt. Barnens relationer med varandra är i vissa fall sporadiska då de hamnar i ett gemensamt lekutrymme och enbart hastigt tar del av en pågående lekaktivitet. Barnen kan välja vilket innehåll de vill göra till sitt genom de valmöjligheter som finns i förskolemiljön. Barnens rätt att välja med utgångspunkt i sina egna intressen ger dem valmöjligheter som leder till att de utvecklar ett gemensamt innehåll i samspel med andra. Mina resultat visar att lek i många fall handlar om att visa varandra respekt för de val som respektive barn eller grupp gör.

## Intressen skapar samhörighet

Lärarens förhållningssätt ger barnen utrymme för att respektera de hålltider som finns och även utveckla sina personliga intressen som pojkarna sinsemellan respekterar. Det sker ett spontant turtagande där pojkarna turas om att flika in kommentarer i samtalet som pågår. Pojkarna lekte tidigare i dockvrån och nu skall de ta på sig för att gå ut. Det finns intressen som de nu kan fortsätta att utveckla med lärarens stöd samtidigt som deras personliga intressen lägger grunden till det meningsskapande som de alla aktivt involveras i. I samspelet mellan pojkarna utvecklar de omsorg om sin grupp-gemenskap och samhörighet när de växlar mellan fiktion och realitet. Detta stöds av lärarens förhållningssätt. Hon visar förståelse och respekt för att deras lekhandlingar är betydelsefulla även i övergången mellan olika aktiviteter samtidigt som pojkarna respekterar hålltiden.

Då Anita kommer ned berättar Robin att han har skurit sig med en vass kniv då han skulle skära tomater. Han visar hur såret ser ut under plåstret som han river av och samtalen fortsätter och en av pojkarna kommer och tittar. Tony kommer ned, han trycker upp en legoplatta i ansiktet på Eli, som ser både undrande och road ut. Samtidigt som plattan faller till golvet och går isär säger Tony "Här är en pizza." Eli säger: "Jag gillar tomat." Samtalet kommer att handla om vad pojkarna gillar och Tony försöker sätta ihop 'pizzan' som gick sönder. Han sitter en liten stund på golvet intill Eli och samlar ihop bitarna och lägger ifrån sig alltihop på en skohylla. Samtalet fortsätter och Anita frågar Robin "Hur går det Robin?" Robin svarar: "Inte så bra tack." Anita säger: "Nehej, Tony kan du ta din 'pizza' på första trappsteget där, så kan det vara ditt 'bagarbord'. Så blir det lättare för Robin att ta på sig, och så satt han... nu skall vi se, så att han inte har pizzafläckar på sin overall, för han satt på en pizzabit, ligger där under stöveln." Eli säger: "Under min...under min sko." Tony säger: "Kan inte du berätta det där om Alfons?" Anita frågar: "Vilken, att Alfons skulle träffa din mamma? Så fortsätter hon förklarande: "Jag berättade en gång för Tony att Alfons hade ringt hem till Katrin, nej, Alfons och Tony var det som hade träffats, så var det va?" Tony svarar: "Ja." Anita säger: "Var var det ni träffades nånstans?" Tony svarar: "Hemma!" Anita frågar: "Hos dig?" Tony svarar eftertänksamt: "Nej...ja..." Anita hjälper till och fyller i "Ja, för du bodde granne, var det inte så? Du bodde på ettans våning, första våning, och Alfons och hans pappa bodde på tredje våning. Sen en dag, när Tony kom hem en dag, så hörde han hur någon var ledsen i trappan. Och, så när han gick upp och tittade, så satt Alfons där..." Anita fortsätter berättelsen och Tony fyller i med "Hm" och "ja" under tiden som hon berättar och de andra pojkarna står still och lyssnar. Berättelsen fortsätter och kom att handla om att de går på bio och ser filmen om Tarzan. Tony hämtar sedan filmen om Tarzan som finns på en av hyllorna strax bakom läraren där hon sitter. Tony frågar: "Har du hittat på den sagan?" Anita säger: "Ja, jag har hittat på den." Nu fortsätter en berättelse om Tarzan. Eli går ut och säger innan han stänger dörren "Och räddade dem." (05-01-25)

Då pojkarna klär på sig inför utevistelse tar läraren fasta på det lekinnehåll som pojkarna visar att de har intresse av och som de naturligt hanterar. Hennes förhållningssätt stödjer pojkarna i deras meningsskapande då hon möter dem där de är i sina lekhandlingar. Tonys intresse för att få höra en berättelse om Alfons involverar de andra pojkarna och deras intresse för berättelsen. I det samspel som pågår samtidigt med pojkarnas påklädning sker en växling mellan fiktion och realitet som lärarens tillåtande attityd bidrar till att utveckla och som är ett stöd för pojkarnas samspel. Pojkarna visar att de respekterar varandras olika infall. Mellan Tony och Eli sker ett respektfullt turtagande och det sker ett aktivt meningsskapande då de inväntar varandras olika perspektiv på de lekhandlingar som äger rum. Detta sammantaget innebär att de tryggt kan utveckla sin samhörighet då de lekhandlingar som förekommer mellan pojkarna stötts upp verbalt av lärarens förhållningssätt. Det meningsinnehåll som pojkarna finner intressant

beaktas på ett omsorgsfullt sätt både av dem själva och av lärarens stöd. Pojkarna har ett handlingsutrymme där innehållet i lekhandlingarna på ett naturligt sätt blir språkutvecklande eftersom läraren använder språket för att ackompanjera pojkarnas agerande så att hon möter dem där de har sitt intresse.

## Olika sätt att leka på

Exemplet nedan visar att barnens samverkan innebär att ha tolerans för varandras olika sätt att leka på då lek kan pågå i ett gemensamt utrymme. Barnens sätt att leka visar att det är viktigt med flexibilitet; att det finns möjligheter att byta plats i rummet, gå mellan rummen eller att byta rum. Barnen rör sig utan att störa varandra mellan olika pågående aktiviteter och de skapar sina lekaktiviteter med det meningsskapande som finns inom räckhåll samt genom att uppmärksamma, urskilja och överväga de meningserbjudanden som på olika sätt uppstår. Olika parallella leksituationer pågår ofta samtidigt och lekhandlingar sker i olika grupperingar inom barngruppens gemenskap. Olika slags lekar och gruppkonstellationer kan vara aktiva samtidigt, och fungera parallellt då barnen respekterar varandras idéer och sätt att leka på i det gemensamma utrymmet. Barnen i exemplet nedan är alla mellan 4 och 5 år gamla.

I lekrummet leker Adrian och Oswald vid en koja som är byggd mitt på golvet. Den är byggd av de stora byggkuddarna som finns i lekrummet. Inne i kojans sitter ett barn ganska still. Adrian säger till Oswald: ”Jag är ju Robin och du är Batman.” Lovisa sitter på knä framför kojans och hänger ett tygskynke över det som tycks vara ingången. Joar flyttar på en av kuddarna så att han kan komma ut ur kojans för en stund men går snabbt in igen. Nadine, Otilia och Adela sitter på golvet i lekrummet, på ett litet avstånd från kojans och dockvrån. De sitter tillsammans i en liten ring och pratar med varandra, de har små nappflaskor i munnen. Adrians och Oswalds lek har kommit av sig lite. Adrian kliver runt i mitten där flickorna sitter [han kliver över flickornas ben]. Ingen av dem säger något till honom, de uppmärksammar inte alls vad han gör. Han går omkring bland flickorna som fortsätter sitt gemensamma lekpratande. Adrian följer med Oswald som säger: ”Vi går in i sagorummet.” Pojkarna går tillsammans ut ur rummet. Lovisa håller till på den stora madrassen som ligger framför ribbstolen. Hon hoppar från ribbstolen ned på madrassen och rullar runt på madrassen. Joar är kvar i kojans, plötsligt sticker han ut huvudet och hoppar fram och morrar och fräser som ett djur. Efter en stund som ett fräsande djur ute i lekrummet går han tillbaka in i kojans. (06-01-23)

Många olika lekaktiviteter pågår i lekrummet samtidigt visar barnen respekt för varandras olika sätt att leka på. Adrian och Oswald går omkring i lekrummet för att sedan bestämma sig för att gå till ett annat rum för att där finna ett gemen-

samt intresse. De tre flickor som sitter i en liten ring på golvet har funnit ett gemensamt lekinnehåll som har fångat deras uppmärksamhet. De pratar sig samman om lekens innehåll samtidigt som de visar att de har överseende med att Adrian hamnar i deras gemensamma lekutrymme. Joar och Lovisa har sporadisk kontakt med varandra samtidigt som de leker ensamma. Barnens olika sätt att leka på respekteras då både ensamlek och lek i olika gruppkonstellationer pågår samtidigt. Barnen väljer att bortse från sådant som är ovidkommande för dem, vilket innebär att de i sitt meningsskapande visar respekt för varandras olika grupperingar och att de värdesätter att ta ansvar för att utveckla innehåll i den delning som de ingår i.

## Lekens skiftande karaktär intresserar

Flickor och pojkar leker på olika sätt med olika slags lekinnehåll. Leken tar form på olika sätt och lekens karaktär har betydelse för vilka som kan delta. Flickor visar intresse för lek där rollfigurer och annan rekvisita har en verklighetsförankring, så som hundar, katter, skola, mamma-pappa-barn-lek, medan pojkar ofta visar intresse för fysiskt aktiv lek med olika slags rollfigurer som har 'fantasykaraktär', så som Tarzan, dinosaurier, Turtles och Bionicles. Könstillhörighet sätter ofta gränser för lekdeltagande där barnen positionerar sig i förhållande till varandra med hjälp av det lekinnehåll som de finner intressant och som de försvarar. Pojkar utvecklar lekinnehåll på ett sådant sätt att flickor inte uppfattar vad leken går ut på. Det innebär att flickor och pojkar gestaltar lek av olika karaktär där lekinnehållet tar form på olika sätt, och det har betydelse för vilka slags möten som uppstår och hur meningsskapande sker. Barnen redogör på ett explicit sätt för varandra vilka lekar som är aktuella och deras motiveringar bidrar till att de visar respekt för varandras olika sätt att leka på. Alla är mellan 4-5 år gamla förutom Egon som är tre år gammal.

I lekrummet leker Daniel, Adrian, Joar, Agate, Lovisa och Egon. Rollfördelning pågår. Det är Daniel som fördelar roller och regisserar leken. Barnen leker på den stora blå madrassen, den har en sammanhållande funktion. De sitter allihop, utom Egon, på den stora blåa madrassen eller står invid den då leken pågår, eller springer runt den. Så länge leken pågår så återvänder de till madrassen. Agate som sitter på madrassen tillsammans med Lovisa uppfattar inte lekregisserandet som Daniel håller på med, hon säger att hon skall säga till fröken. Daniel tittar på henne och förklarar att: "Det är bara leken." Daniel fortsätter att regissera och pekar på Joar och Adrian och säger att de är dinosaurier. Pojkarna börjar agera som dinosaurier. Agate och Lovisa får inga roller, de står vid sidan av madrassen där pojkarna håller till, och går efter en liten stund ut ur rummet, för ett ögonblick och återvänder snabbt. De står och tittar

på pojkarnas lek. Agate säger till Lovisa: ”Kom vi leker mamma-pappa-barn!” De går in i dockvrån. Egon följer efter dem in där. Agate säger till honom: ”Du är inte med i våran lek!” Egon tar ingen direkt notis om det Agate säger, han och flickorna företar sig inte något särskilt i dockvrån, de går lite planlöst omkring och stannar till och tittar på pojkarnas lek som breder ut sig i lekrummet, även om madrassen är i fokus för aktiviteten. Pojkarna använder den för att hoppa på och knuffa omkull varandra på och lekbrottas på. Agate stannar till vid madrassen där pojkarna just då håller till. Daniel frågar henne om hon skall säga till fröken då hon går iväg mot matrummet. Agate svarar: ”Nej, jag skall bara ta av mig min tröja.”(06-02-03)

Exemplet visar att det sker en tydlig delning mellan flickor och pojkar då de väljer lekinnehåll, och de visar att de inte avser att tilldela det motsatta könet roller då lekens karaktär bär präg av den egna könskategorin. Agate visar att hon tar ansvar för hur pojkarnas lek utvecklar sig. Hon uppfattar inte lekinnehållet utan ser istället att det kan finnas oegentligheter i det som pågår och menar att det kan krävas vuxenansvar. Daniel förklarar att det är lekens innehåll men Agates kontrollerande position inger Daniel osäkerhet och han förklarar att de sysslar med lek, vilket betyder att så länge sysselsättningen kan motiveras som lek så är den tillåten. Flickorna visar både intresse för, och tar avstånd från, det sätt som leken tar form. De blir inte inbjudna att delta och de gör inte själva några större ansträngningar att komma med utan respekterar det sätt som pojkarna tar ansvar för sin gemenskap och utvecklar sitt lekinnehåll på.

Även om flickor och pojkar inte alltid inbjuds i varandras lekar så visar de ofta att de respekterar varandras olika sätt att leka på och de visar också intresse för att delta i lekar som förefaller vara annorlunda jämfört med dem som de är bekanta med. Det innebär att flickors och pojkars lekar har olika karaktär och att det också innebär olika förståelser och handlingsmönster. I exemplet är några av pojkarna sysselsatta med bygglek och de förstärker sitt agerande med verbala uttryck. Valerie är sysselsatt med en lekberättelse som Edvin visar intresse för att bli delaktig i, alla barnen i exemplet är mellan 4-5 år gamla.

Byggmaterialet består av plaststavar med tillhörande sammanfogningsdelar som ser ut som bollar med fyrkantiga hål där stavarna passar. Harry deltar i leken med byggmaterialet. Johan och Harry bygger samtidigt som de rör sig runt omkring i rummet då det ingår i leken. Deras lek är ganska högljudd av och till. De bygger samtidigt som de fäller lekkommentarer. Edvin tar med sig en av de större hästarna då han vänder sig mot Valerie. Hästen är vit och han sätter sig med den intill Valerie och den lek som hon är engagerad i. Valerie lekpratar, springer iväg med en häst som flyger, då Edvin vänder sig om och mot henne. Edvin säger: ”Hästar kan inte flyga!”



Valerie som låter sin häst ”sväva” omkring i rummet svarar: ”Den har magisk kraft.” Edvin vänder tillbaka till hästarna som han satt vid tidigare. Han tar en häst som har en sele på sig, studerar den och tar av selen och försöker sedan sätta på den igen. Han lämnar försöket därhän då Valerie återvänder till sin lekplats med sin flygande häst. Valerie säger: ”Alla är döda. Alla, alla är döda.” Edvin gör ett nytt försök att delta i Valeries lek och säger: ”Nu kommer jag med en pojke.” Valerie: ”Nu är han också död.” Edvin betar sig lite avvaktande och säger: ”Jag vill inte leka med det här mer.” Han går därifrån samtidigt som han säger: ”Jag skall göra min robot färdig.” Valerie reagerar inte på att han går ifrån leken som han försökte delta i. (05-01-24)

Exemplet visar att variation och flexibilitet i miljön ger barnen möjligheter att intressera sig för olika sätt att leka på och i detta visa respekt. I samspelet mellan Valerie och Edvin finns positioneringar som faller tillbaka på deras skilda könstillhörigheter och den värdegemenskap inom vilken de har för vana att utveckla lek. Barnen visar respekt för varandras olika sätt att leka på samtidigt som det finns en nyfikenhet för ett annat sätt att leka. Edvin försöker att bli delaktig i Valeries lek men det fiktiva innehållet skapar osäkerhet. Han anser att Valerie borde hålla sig till hästars verkliga förmågor som innebär att hästar inte kan flyga, dessutom visar det sig att lekinnehåll om döden är skrämmande. I mötet mellan Edvin och Valerie har leken en berättande form som Edvin väljer att avstå från att göra sig delaktig i och istället väljer han att återgå till en konstruktionslek där han bygger en robot. Det verkar vara viktigt för Edvin att kunna återvända till en välkänd form för lek då intresset för det som är annorlunda inte bär ända fram till gemensamma lekhandlingar.

### *Sammanfattning*

I denna del av kapitlet har visats hur respekt åskådliggörs i relationen mellan barn och vuxna på ett sätt som visar att det handlar om ömsesidigt bemötande med explicita motiveringar för att det som pågår skall beaktas. På så vis kommer lekinnehåll till uttryck samtidigt som en övergång mellan aktiviteter sker. Lekinnehåll tar utgångspunkt i barnens olika intressen och de visar respekt genom *turtagande där barnen skapar en ömsesidig förståelse för varandras olika perspektiv* så som sker i exemplet där pojkarna förbereder sig för utevistelse.

I lekrummet där flera olika lekar pågår samtidigt ger barnen uttryck för att det är väsentligt att *kunna prata sig samman om sitt intresse för ett lekinnehåll* så att det kan utvecklas. Vidare att ett obekant *lekinnehåll studeras med eftertanke* och att barnen visar respekt för att leka på olika sätt. Barnen tar fasta på de valmöjligheter som finns i miljön och som lägger grunden för dem att kunna gå

mellan aktiviteter efter eget intresse. Exemplet visar att barnen använder sig av flexibilitet i miljön för att tillsammans kunna finna en lekaktivitet. Barnens sätt att uppmärksamma olika aktiviteter som ensamlek och lek i olika gruppkonstellationer är avgörande för att flera lekaktiviteter skall kunna pågå parallellt. De visar varandra tolerans som då de ignorerar ovidkommande händelser inom sitt lekutrymme. Det visar sig också vara väsentligt att få prova på att delta för att sedan kunna göra överväganden om fortsatt deltagande.

## KAPITEL 11

# KÖNSÅTSKILLNADENS GESTALTNING AV DEMOKRATISKA VÄRDEN

Detta kapitel lyfter fram och beskriver det mönster av könsåtskillnad som är in-  
vävt i vardagen. Frågor som detta kapitel vill försöka besvara handlar om hur  
barnens könstillhörighet inverkar på det sätt som de tar ansvar på, visar omsorg  
och respekt. Det finns vissa motsägelser avseende mönstret som framträder ge-  
nom att det finns en dubbelhet i den könsåtskillnad som existerar i vardagen som  
innebär att heteronormativitet förstärks samtidigt som barnens val i olika situa-  
tioner könsöverbryggar. Genom att traditionella lekbarriärer ibland överskrids  
förstärks samtidigt heteronormativitet genom erfaren den som barnen gör i de  
könsåtskilda gruppindelningarna. Könsöverbrygging i lekaktiviteter kan ske  
samtidigt som erfaren den i grupper delade i enlighet med respektive könstillhö-  
righet hindrar flickor och pojkar från gemensamma erfaren den. I materialet finns  
exempel på att då barnen själva väljer lek och lekinnehåll har könstillhörighet  
betydelse för hur lekinnehållet utvecklas.

## Om att ta ansvar, visa omsorg och respekt som flicka och som pojke

I övergångarna fördelar sig barnen många gånger i grupper om flickor och poj-  
kar och de utvecklar då olika sätt att ta ansvar på och positionerar sig på olika  
sätt i förhållande till regler. Språket är en viktig bärare av information, både inom  
och mellan grupperna och kommunikationen visar att olika förväntningar om  
vad det innebär att vara flicka och att vara pojke finns inbäddat i det vardagliga  
samspelet.

## Erfaren den av samhörighet

Under de barninitierade aktiviteterna har barnen utrymme att göra individuella  
val som i sin tur inspirerar andra att delta i de aktiviteter som uppstår. Då barnen  
själva väljer leder detta många gånger till en fördelning i grupper av flickor och  
av pojkar. I de aktiviteter som barnen själva har valt att vara involverade i upp-

står denna typ av gruppindelning, vilken sedan har betydelse för hur sysslor utvecklas i övergångarna. Lärarens förhållningssätt och språkbruk har en viktig del i att könsskillnad är ett vanligt förekommande inslag i den vardagliga praktiken bl.a. genom att pojkarna benämns som ”grabbar” då de agerar i grupp. Pojkarna blir på så vis socialt placerade i, och samspelar i en maskulin könskategori där de utvecklar samhörighet med stöd av ett gemensamt intresse som har ett för deras könstillhörighet karaktäristiskt innehåll. Pojkarna i exemplet nedan är mellan 4-5 år.

Anita [lärare] säger: ”Skall vi börja med grabbarna här?” Tony och Robin är genast på väg ned för trappan för att ta på sig, Erik ansluter. Samtalet om Tarzan fortsätter nere i hallen. Tony blir överfallen och omkullkastad av en ”Tarzan”. Han slår sig mot en skohylla. Läraren tittar hur det gick för honom. Han säger: ”Nu slog jag mig.” Då läraren har konstaterat att han klarade sig utan någon större skada och han inte heller är ledsen fortsätter de tre pojkarna att ta på ytterkläder och läraren hjälper till. Fler vuxna kommer ned för att hjälpa till. Pojkarna fortsätter att tala om Tarzan och de vuxna inflikar med sådant som de känner till om Tarzan. Anita säger: ”Men när Tarzan har på sig...” hon söker efter rätt ord. Pojkarna försöker hjälpa henne med vad det är hon menar. En säger: ”Galonbyxor?” ”Nej” säger läraren under lite lågmält skratt. ”Jag menar...” Tony försöker hjälpa till och säger: ”Horts?” Ja, nej, det är inte riktigt shorts hon menar säger Anita och så beskriver hon de badbyxaktiga byxorna och bandet som gick över ena axeln och samtalet fortsätter. Tony hörs nu enträget upprepa: ”Han heter inte Clayton!” Upprepandet fortsätter tills Anita i sitt letande efter klädesplagg uppmärksammar honom och riktar sig till honom med en fråga om vad han menar. Tony säger: ”Han heter inte Clayton! Clayton! heter han.” Då Tony är färdig för att gå ut säger han: ”Tarzan kan inte knappt vänta! Han måste till tjuvarna! Oooooohhhh!” Han försvinner ut genom dörren. Samtalet om Tarzan avtar. (05-01-10)

I exemplet är det pojkarnas aktiva meningsskapande som tar plats även då det sker en övergång från en aktivitet till en annan. Genom att pojkarna med hjälp av språket placeras inom ramen för en maskulin etikettering då de kallas för grabbar får de på så vis sin könstillhörighet befast vilket torde inverka på deras förståelse för sin samhörighet som en grupp av pojkar. De har tillsammans lyckats vidmakthålla intresset för att utveckla en lek med ett specifikt innehåll som de i situationen utvecklar i samspel med varandra och läraren. Det är lekinnehållet som är i fokus och som pojkarna tillsammans tar ansvar för. De har tillsammans inväntat att det skall bli tid för utelek och de tar snabbt läraren på orden då hon säger att de kan börja ta på sig. De båda pojkarna visade intresse för att leka Tarzan efter att samlingen var avslutad. Läraren har bett dem vänta med denna typ av lek då hon anser att utemiljön passar bättre för att leka denna typ av lek. Poj-

karna tar ansvar för ett lekinnehåll som de har ett genuint intresse för. Den muntliga kommunikationen är viktig för att pojkarna skall kunna explicitgöra sitt intresse för lekens innehåll och lärarens förhållningssätt leder till ett turtagande där olika infallsvinklar respekteras.

Pojkarnas personliga och privata intressen tar plats på ett annat sätt än flickornas i de övergångar som förekommer, även då lärare inte interagerar med barnen i situationerna. Pojkarna tar ansvar för sin gemenskap och de fäster vikt vid gemensamma nämnare i sin samhörighet. En delad gemenskap pojkarna emellan bygger på deras personliga intresse för varandra och överordnas det ansvarstagande som övergångarna mellan aktiviteterna innebär. Inom pojkarnas konststillhörighet finns en betoning på att finna gemensamma nämnare i sina personliga relationer med varandra. De ger uttryck för att de söker efter likheter hos sig själva och varandra exempelvis i klädsel. Artur och Adrian i det följande exemplet är båda 4 år gamla.

I tamburen samtalar Artur och Adrian under tiden som de klär sig. Adrian ställer sig framför Artur och säger: "Eller hur, har jag en röd overall som är för liten [intensivt]. Eller hur har jag två overaller hos mamma som är för små [intensivt]. Men den här som jag har hos pappa passar." Han står nu mitt framför Artur och säger: "De här är likadana" [konstaterande]. Han tittar på Artur och hans overall som han har på sig, och sin egen overall som han själv har på sig. Under tiden som de fortsätter att ta på sig pratar Artur och Adrian vidare om sina kläder. De pratar om sina mössor och någon av dem frågar om inte den andre kan köpa en likadan mössa åt honom. (05-12-05)

Pojkarna ägnar mer uppmärksamhet åt sin personliga relation än åt de regler och rutiner som gäller. I exemplet använder Artur och Adrian sina kläder för att finna gemensamma nämnare. Även deras privata kännedom om varandra är viktig för ett ömsesidigt samtalsutbyte. Adrian är i sin kommunikation tydlig med att han eftersträvar gensvar och bekräftelse från sin kompis genom att använda "eller hur" då han i ivrigt samspel med sin kompis söker att få respons.

De två flickorna nedan befinner sig i en liknande situation som pojkarna ovan men har ett annat fokus i sin intersubjektiva kommunikation, en annan slags ömsesidighet. Pojkarnas ansvarstagande kombineras med deras personliga och privata intressen medan flickorna förhåller sig mer strikt till att stödja varandra att ta ansvar för att göra det som förväntas av dem då de befinner sig i en situation för att klä på sig för att gå ut. Adela och Nadine är båda 5 år.

Adela försöker lite trevande att ta på sina ytterplagg. Det tycks som att hon inte riktigt har klart för sig vilka plagg hon skall ta på sig. Hon pratar lite tyst för sig själv där hon sitter på sin overall med en kofta som hon försöker ta på sig. Nadine står intill Adela och säger samtidigt som hon själv stuvar in en tjock tröja i overallen, som hon sedan drar igen blixtlåset på "Varför tar du inte på dig?" Adela tar ingen större notis om att Nadine pratar med henne utan hon sitter kvar på sin overall och ägnar sig åt att ta på sig sin fleecemössa. Utan att titta upp svarar hon lågmält "Jag gör ju det." (06-01-18)

Flickornas sätt att positionera sig inom sin könstillhörighet bär på en slags vänskaplig kontroll av varandras göromål, samtidigt som båda tar enskilt ansvar för sin uppgift. Flickornas samtal ger uttryck för att det är viktigt att följa de rutiner som finns och som de båda uttrycker sig om i samförstånd.

### *Alla ska hjälpa till*

I övergångarna tar flickorna på ett aktivt sätt ansvar för att följa de regler som finns och som innebär att alla skall hjälpa till vid undanplockning. Det utvecklas olika slags maktrelationer mellan barnen beroende på, på vilket sätt flickorna gör sig gällande. Deras sätt att på ett explicit sätt ta ansvar på accepteras inte alltid av de andra flickorna eller av pojkarna. Exemplet nedan visar att då flickorna åtar sig att ge uppmaningar och verka för att följa regler och rutiner uppträder ett motstånd, både bland pojkarna i gruppen men även hos flickorna själva. Valerie och Tanja är mellan 4-5 år.

Klockan är 9 och städsklockan hörs. Pojkarna fortsätter sin lek. Valerie ställer sig upp och vänder sig mot pojkarna och ropar: "Hörde ni inte att klockan ringde!" Ingen av pojkarna reagerar på att hon ropar. Tanja avslutar sitt legobygge. Hon går förbi soffan och pekar med tån på något som ligger på golvet och säger: "Valerie städa där" Valerie reagerar inte på det Tanja säger. Tanja går sökande runt och sätter sig till slut i ringen. (05-01-24)

Flickornas och pojkarnas sätt att ta sig an det som skall göras i övergången mellan aktiviteterna innebär att de med de självvalda uppgifterna gör sig gällande inom sin respektive könstillhörighet. Både Valerie och Tanja verkar för att stödja verksamhetens regler och rutiner. De är båda verbala om allas skyldighet att medverka för att avsluta pågående aktiviteter i avsikt att andra skall ta vid. Det uppstår maktrelationer där både flickorna och pojkarna visar motstånd mot flickors sätt att ta ansvar. I ovanstående exempel tar de båda flickorna explicit ansvar för att regler följs. Valerie agerar i en position där hon uppmanar pojkar-

na att städa. Även Tanja tar ansvar i en position där hon uppmanar Valerie att städa.

Även om flickornas sätt att göra sig gällande på genom att explicit ta ansvar för allas medverkan möter motstånd så skapas en ringar-på-vattnet-effekt så att alla blir informerade om vad som är på gång. Flickornas påpekanden får gehör och sprids genom deras egen medverkan, samtidigt som deras påpekanden om allas delaktighet bemöts med irritation. Olika åsikter och perspektiv möts och i samma stund som någon visar irritation över en uppmaning så kan någon annan bidra till att poängtera vikten av samarbete. Tanja och Valerie tar ansvar för att uppmana varandra att utföra de gemensamma sysslor som skall göras. Otilia och Nadine, båda 5 år, tar också ansvar för att hjälpa till att städa undan.

Barnen påbörjar strax efter klockans ringning städningen och leken avslutas. Adela syns i dörröppningen och hon säger: "Det är städdags." Adrian svarar lite irriterat: "Vi städar ju!" Otilia går fram till Nadine som plockar med saker i ett av skåpen i dockvrån samtidigt som hon säger: "Nadine nu hjälper jag dig." Barnen i lekrummet hjälps tillsammans åt med städningen. (06-01-23)

Adela tar ansvar för städningen genom att uppmana sina kompisar att städa och möter motstånd från en av pojkarna. Otilia tar ansvar och visar med sitt sätt att vara att hon anser att det är viktigt att ta ansvar för gemensamma sysslor i samarbete med varandra. Hon ger uttryck för värderingar om att det är viktigt att hjälpas åt, och hon befäster det hon menar med sitt agerande och med det hon säger. Hon sätter ord på sitt ansvarstagande och visar att det viktigt att uppmuntra och stödja varandra i gemensamma sysslor.

I flickornas gemenskap är de införstådda med att ta ansvar för gemensamma sysslor. De tar på eget initiativ ansvar för att hjälpa pojkarna som har lekt tillsammans att städa undan efter sig. Flickorna ger med sitt agerande uttryck för att samarbete är viktigt och att det är väsentligt att hjälpas åt, även om de själva inte har använt leksakerna. Sabinah och Lovisa, båda 4 år, har plockat undan efter sig och kommer därefter in i lekrummet för att hjälpa till där.

I snicken sitter Lovisa och Sabinah kvar och ritar under tiden som andra flickor kommer och går mellan snicken och de andra rummen. Linn kommer med sin mamma. Joel går runt och ringer i städklockan. Det är han som är hjälpreda idag. Kojan i lekrummet städas undan. Sabinah och Lovisa har kommit in i lekrummet och hjälper till att, tillsammans med pojkarna som har lekt därinne, plocka undan kojans och utklädningskläder som ligger på golvet. (06-01-18)

Exemplet visar att flickorna tar ansvar och följer de regler som gäller genom att på eget initiativ hjälpa till. De visar respekt för de rutiner som gäller då det är dags att avsluta för att en annan aktivitet skall ta över. De tar först ansvar för att plocka undan efter sig för att därefter ta ansvar för att hjälpa pojkarna att städa undan i lekrummet. Flickornas gemensamma ansvar ligger till grund för att utveckla deras samarbete och samhörighet då de tillsammans på eget initiativ genomför uppgifterna.

### *Att prata och att inte prata*

Barnen tar i de olika gruppkonstellationer som de ingår i ansvar för de institutionella regler som gäller samtidigt som de utvecklar sin samhörighet och kännetend om varandra. Under tiden som pojkarna håller till i dockvrån för att städa undan och sedan gå ut så är en grupp flickor i hallen för att ta på sig och därefter gå ut. Flickorna i sin grupp och pojkarna i sin ägnar sig åt sysslor med olika slags karaktär och de blir också bemötta på olika sätt. I exemplet nedan är två lärare tillsammans med flickorna i hallen på Fjärilen där barnen är mellan 4-5 år. Det är en tillåtande atmosfär och flickorna pratar och skojar samtidigt som de tar på sig sina ytterplagg.

Flickorna är högljudda och pratar i en skojfrisk ton om att de har varit hemma hos varandra och vad de då gjorde tillsammans. Anita [lärare] deltar i deras samtal, också i en skojfrisk ton, och lyssnar till vad flickorna har att berätta. Veronika [lärare] kommer för att hjälpa till och säger: ”Det är några killar kvar...” Anita svarar: ”Ja, det är några killar kvar som håller på och städar där uppe... [De båda lärarna gör en arbetsfördelning så att Veronika skall gå ut och att Anita skall gå upp och hjälpa pojkarna städa.] Hanna och Joanna tar på sina ytterplagg samtidigt som flickorna skrattar och pratar, lärarna påpekar att det låter som en hönsgård. Anita säger i en tillåtande skojfrisk ton: ”Det är kackel i hönsgården med Findus och Pettson!” (05-01-25)

I exemplet ovan visas att barnen inte bemöts könsneutralt utan de benämns för flickor och pojkar; tjejer och killar eller grabbar, det är ett vardagligt sätt att benämna barnen på och på så vis förstärker språkbruket könsåtskillnad. Vidare ger exemplet uttryck för att pojkarna blir omtalade som en grupp som skall *fa hjälp* att städa. Genom språkbruket bejakas dessutom ett traditionellt könsmonster av att flickornas gruppstillhörighet i den här situationen av lärarna blir betecknad som ”kacklande i en hönsgård”. Det befäster en traditionell syn på flickor som ”pratiga” och verbala och på så vis förstärker språket ett mönster som präglar deras samhörighet. I det skojfriska framträder på så vis olika markörer för vad



det innebär att vara flicka och att vara pojke och lärarnas samtal torde bidra till flickornas gemenskap och vad det innebär att vara flicka och att vara pojke.

Resultatet visar också att gruppens gemenskap är väsentlig för barnen liksom att de under gemensamma aktiviteter vill bidra till gruppens gemenskap genom att föra fram sina egna intressen. Vidare att flickor och pojkar tillerkänns olika talutrymme att använda och verka inom, men också att flickor har större förväntningar på sig att följa turordning och be om talutrymme än pojkarna har. Dessutom innebär den tillrättavisning som sker och går via Alexis, 4 år, att hon som flicka har en annan slags position än Joar, 4 år, har. Det innebär att det framträder olika förväntningar beroende på könstillhörighet.

Under tiden som frukten delas ut samtalar Alexis med Joar, som sitter intill henne. Harriet [lärare] frågar henne om det är något som hon skulle vilja berätta för alla. Det vill inte Alexis och blir då tillsagd att hon får vänta med att prata om hon inte vill berätta för alla. Efter att alla har ätit sin frukt säger hjälpredorna vilka som skall gå ut och ta på sig. Efter att fyra barn har blivit nämnda så påminner Harriet dem om att inte fler kan gå ut på samma gång. (06-01-23)

Då barnen visar ett intresse av sammanhållning sinsemellan kan det hamna i konflikt med konventionella regler om när det är lämpligt att prata. Det finns en könsmärkt skillnad i rätten till handlingsutrymme som då Alexis blir tillrättavisad av läraren att inte prata om det som hon vill säga inte angår alla. Hon blir tillsagd att vänta medan Joar som hon samtalar med inte blir tillrättavisad. Tillrättavisningen går explicit via Alexis som är flicka, vilket betyder att hon har en disciplinerande position som egentligen tillrättavisar hela gruppen. Alexis respekterar lärarens tillsägelse och tar ansvar för att följa de institutionella regler som gäller. Det i sin tur innebär att för flickor finns andra slags förväntningar om att anpassa sig till de normer som gäller för rätten att tala i gruppen än vad pojkar har.

### *Regler gäller inte alltid*

I exemplet nedan prövar flickorna att upprätthålla en ordning som de känner till och visar att de tar ansvar för den gemensamma samvaron. Det visar sig att regler inte är statiska utan att det finns en flexibilitet beroende på omständigheterna. Tanja påtalar vikten av korrekt språkbruk och uppmärksammar att Eli använder olämpligt språkbruk. Hon vänder sig till läraren för att få gehör men Anita säger att det finns orsaker till det som har hänt som betyder att Eli inte skall tillrättavisas. Barnen i exemplet är mellan 4-5 år.

Under tiden som läraren skär frukten så frågar hon barnen vilka barn som inte har kommit idag. Det förs ett samtal om detta och annat mellan barnen. Tanja framför att Eli sa något olämpligt, hon säger: "Fröken Eli sa 'skit'." Läraren säger att hon också hörde att någon sa något till Eli så att han blev arg. Hon kommenterar inte mer det som blev sagt. Eli ser nöjd ut då läraren säger att hon förstår hans situation. Simon riktar sig till läraren och säger med ett förtvivlat uttryck: "Emily säger att jag inte skall på gympan men det skall jag!" Läraren bekräftar att han har rätt. (05-01-25)

Läraren förklarar att hon har uppfattat att Eli har blivit förorättad och då menar hon att det finns anledning till hans språkbruk på grund av att han är arg. Med detta följer att Elis handlingsutrymme inte begränsas av det som vanligtvis gäller för samlingsringen vilket i sin tur betyder att det ansvar som Tanja visar för regler som hon har kännedom om inte gäller. Simon och Emily är oense om huruvida Simon skall gå på gymnastik eller inte. Simon söker stöd hos läraren för att lösa konflikten och får stöd för att han har rätt. De båda flickorna visar att de agerar i linje med de regler som de känner till, de tar ansvar för att upprätthålla en känd ordning. Flickorna och pojkarna kan göra sig gällande på olika sätt; pojkarna kan få gehör för personliga orsaker och dessa kan få företräde före de regler som flickorna gör uppmärksamma och som är kända för dem. Omsorg är en angelägenhet för både flickor och pojkar, men att vara flicka och att vara pojke kan innebära olika sätt att visa omsorg på. Att visa omsorg innebär att aktivt värna om varandras välmående i psykiskt eller fysiskt hänseende. I exemplet nedan visar sig omsorgshandlingar med stöd av både respekt och ansvar.

### *Att trösta på olika sätt*

I övergångar sker många olika saker samtidigt, vissa lekar pågår samtidigt som andra avslutas, undanplockning påbörjas samtidigt som flera redan har röjt undan efter sig och tagit plats för en gemensam aktivitet. Oftast sker övergångar smidigt men ibland uppstår vissa störande moment som fordrar uppmärksamhet och stöd. Åsikter om hur det skall uppmärksammas och vilket slags stöd som krävs kan se olika ut. Följande exempel där barnen är 4-5 år gamla visar att flickor och pojkar ger uttryck för värderingar av omsorg genom att använda olika slags positioner. Tanja och Maximilian använder sin emotionella förståelse då de båda uppmärksammar Adams situation. Maximilian och Adam sitter intill varandra på golvet i samlingsringen och det är trångt om utrymmet. Fler barn sätter sig och de båda pojkarna försöker att komma till rätt läge på sina platser på golvet och råkar stöta till varandra då. Det förekommer inget bråk för övrigt mellan de båda pojkarna.

Klockan är ca 9 och undanplockning pågår. Vid legobygget säger Anita [lärare] ”Fick vi upp allting? Är det här din tidning?” Barnen har börjat sätta sig i en ring på golvet för att ha samling. Det hörs gråt, det är Adam som sitter på golvet, han gråter och säger: ”Han puttade mig.” Anita frågar: ”Vad hände?” Adam gråter och försöker svara: ”Han putt...” Han blir avbruten av Maximilian intill ”Nej det gjorde jag inte.” Anita säger: ”Han tycker det men du tycker inte det.” Adam är ledsen och Maximilian som sitter intill kramar om honom. Då Veronika [lärare] kommer till ringen på golvet där de flesta barn nu har samlats säger Tanja ”Vet du Maximilian puttade Adam.” Maximilian som blir utpekad för att vara orsak till att Adam var ledsen och som nyss kramade om honom säger något tyst och förlägen ”Men det behöver man inte berätta.” Veronika som inte har varit involverad i händelserna innan vänder sig mot pojkarna och pratar om att det är viktigt att vara snäll mot varandra, hon riktar förmaningar till Maximilian som är utpekad, att han faktiskt har försökt att trösta genom att krama om sin kompis uppmärksammas inte. (04-12-16)

En liten sammanstötning har ägt rum och de båda pojkarna som är inblandade hamnar i en situation där en av lärarna försöker komma tillrätta med vad som har hänt och de visar båda respekt för lärarens ingripande, men Maximilian tar också ansvar både för sina personliga avsikter och för Adams välbefinnande. Han är tydlig med att hans personliga avsikter inte var att göra Adam illa och han visar att han värnar om Adams välbefinnande genom att krama om honom. I situationen visar Maximilian respekt genom att förhålla sig försynt och lågmäld samtidigt som han visar en gest av omsorg.

Tanja visar omsorg om Adam då hon tar ansvar för situationen och informerar den nytillkomne läraren Veronika, om händelsen. Tanja är tydlig med att det är viktigt att värna om varandras välmående och visar det genom en indirekt omsorgshandling då hon riktar sig till läraren istället för till Adam. Maximilian och Tanja gör på olika sätt för att hantera den situation som har uppstått. Både Maximilian och Tanja agerar för att försvara goda handlingar och deras olika ståndpunkter innebär olika lösningar. Maximilian visar respekt i situationen genom att ta ansvar för sina avsikter och för sina handlingar och Tanja tar ansvar för situationen genom att använda lärarens pedagogiska position för att ge Adam sitt stöd. För Tanja är det viktigt att lyfta fram och tala om att orätta handlingar har ägt rum medan Maximilian menar att det inte behöver lyftas fram, han har istället visat omsorg utan att tala om det.

## Sammanfattning

I detta kapitel har jag beskrivit hur könsåtskillnad gestaltas i relation till olika demokratiska värden. Jag har visat på flickors och pojkars olika sätt att ta ansvar

på. Flickornas sätt innebär att följa institutionella regler och de gör sig till ombud för lärarens pedagogiska position. De understödjer på olika sätt att alla tillsammans skall följa gemensamma regler och göra uppgifter tillsammans. Pojkarnas sätt innebär att de värnar om sin gruppstillhörighet och sina gemensamma och/eller personliga intressen även under gemensamma aktiviteter då det finns gemensamma regler att följa.

I övergångarna framträder den skillnad som finns mellan flickors och pojkars sätt att ta ansvar på. Flickornas sätt karaktäriseras av att de mer explicit än pojkarna understödjer regler och normer som alla har att följa. De betonar gruppens gemensamma ansvarstagande. Flickornas positioner pekar på vikten av att ta ansvar även inom sin egen könstillhörighet då de både uppmanar och stödjer varandra i de vardagliga åtaganden som de har kännedom om. De tar ansvar för att följa regler som alla skall följa och de uppmanar både varandra och pojkarna, samt gör sig till företrädare för lärarens position och de institutionella regler som gäller. Pojkarna visar att de på ett mer utpräglat sätt tar ansvar för sina personliga intressen även i de gemensamma aktiviteterna. De gör sig inte till företrädare för lärarens position och lägger inte lika stor vikt som flickorna vid att följa institutionella regler. Det betyder att barnens skilda könstillhörigheter positionerar dem på olika sätt i förhållande till varandra och till den vardagliga verksamheten på de båda förskoleavdelningarna

Då barnen tar ansvar för att följa institutionella regler och hålltider i könsåtskilda grupper innebär delningen att de utvecklar sin samhörighet i respektive könstillhörig grupp. Könsåtskilda mönster uppstår genom sättet som flickorna tar ansvar på för att uppmana alla att hjälpa till att städa. De betonar vikten av att hjälpas åt och använder en vänskaplig kontroll av varandras göromål. Pojkarna tar ansvar på ett annat sätt, de gör sig gällande genom att tillsammans utveckla sina personliga intressen i övergångar mellan aktiviteterna. Flickorna tar ansvar för att följa institutionella regler samtidigt som pojkar kan avstå från att följa institutionella regler. Deras talutrymme har också olika slags begränsningar som relaterar till att *flickor disciplinerar gruppen samtidigt som pojkarna ägnar sig åt sina intressen*. Detta innebär att barnen visar respekt för de institutionella regler och sociala konventioner som har utvecklats beträffande sin medverkan, vilket leder till att villkora institutionell tröghet med följden att traditionella köns mönster kan verka och bestå.

Flickorna och pojkarna visar omsorg på olika sätt, flickorna framhäver gärna *på ett verbalt sätt att omsorgshandlingar är viktiga* och de lyfter explicit fram värdet av goda handlingar i gemenskapen. Pojkarnas sätt att visa omsorg innebär att visa *omsorgshandlingar på ett konkret sätt* i olika situationer utan att föra värderingarna på tal. De omsorgshandlingar som Maximilian har visat blir därför inte heller synliggjorda. Handlingar av omsorg så som Maximilian ger uttryck för dem blir dolda för att istället ersättas med att tala om vad omsorg innebär.

## Ansvar, omsorg, respekt och könsöverbryggande lek

Att vara barn är inte könsneutralt utan det innebär att vara flicka eller pojke och det visar sig ha betydelse i lek som i en första anblick kan tyckas vara gemensam. Barnen i det äldsta åldersspannet, 4-6 år, använder sin kännedom om varandras skilda könstillhörigheter för att skapa lekinnehåll. Barnen intresserar sig för varandras olika sätt att leka på men det är inte alltid självklart för dem vad lekens innehåll är eller hur de skulle kunna delta i leken. Då flickor och pojkar leker tillsammans i en grupp ute på gården ser det ut som att de leker tillsammans men leken innehåller många skiftande aspekter på vad som styr deras samvaro.

Flickorna och pojkarna förhåller sig på olika sätt till lekens innehåll. Flickorna använder ofarliga rollgestalter som har en nära verklighetsförankring i form av katter och bebisar medan pojkarna använder ”farligt” lekinnehåll och vilda rollgestalter som ”lavabomber” och hajar så att de på ett kraftfullt sätt kan agera inom lekens ram. De exempel som belyser detta pågår under en tidsrymd av 45 minuter, mellan klockan 10.05 – 10.50. Leken tar utgångspunkt ute på gården i det klätterhus med rutschkana som finns där. Klätterställningen finns inom ett avgränsat område omgivet av ett staket. Det har tak och räcken och det skapas små rum på de två avsatserna uppe och nere. Det finns en sandlåda inom området där klätterställningen finns. Det är vinter, den 3 februari 2006. Det har varit kallt med minusgrader i några dagar, så även denna dag. Marken och snön är frusen och snön är hård och svår att gräva i. Barnen måste ta i hårt för att alls kunna gräva i snön.

## Och se´n så

Det finns frihet för barnen att välja lek både inne och under utevistelsen och den variationsrika miljön ger förutsättningar för olika slags lek. Den kalla och frusna

utemiljön hindrar inte från lekaktiviteter, den kommenteras inte av barnen. Barnen använder den fasta utrustning som finns på gården samt hämtar leksaker från förrådet som finns intill där de leker. Två flickor inleder leken och tar ansvar för sin gemenskap och för att utveckla lekinnehållet tillsammans.

Ottilia och Nadine, båda 5 år, påbörjar en lek med hjälp av att växla mellan fiktion och realitet och det visar sig att turtagandet skall ske växelvis. De klättrar upp i klätterhuset samtidigt som de lekpratar. De försöker prata sig samman om lekens innehåll. Samtidigt som flickorna utvecklar lekinnehållet förhandlar de om sina inbördes positioner så som de uppfattar dem.

Ottilia: ”Vet du, du förstod en sak och jag förstod ingenting.” Nadine: ”Nej, jag förstod ingenting.” Ottilia: ”Men du räddade mig i alla fall.” Nadine: ”Nej! [bestämt]. Du bestämmer alltid allting!” Ottilia: ”Jag bestämmer över mig själv och du bestämmer över dig!” Nadine: ”Men varför bestämmer du över mig nu?” [Irriterad och frågande]. Ottilia svarar inte utan konflikten övergår i lekpratande och pågår en liten stund tills Ottilia säger: ”Nadine, du kan inte sitta där!” Det blir en ny liten konflikt om vem som skall flytta på sig. Sedan fortsätter leken och lekpratandet. Nadine: ”Men, du, Ottilia det gick inte att gasa igen.” Småkonflikter om vem som skall bestämma och lekpratande avlöser varandra. (06-02-03)

De båda flickorna leker aktivt tillsammans, både verbalt och motoriskt. Den förhandling som pågår om hur leken skall utvecklas innebär att de aktivt diskuterar hur de skall förhålla sig till varandra och hur de skall respektera varandra. De tar båda ansvar för lekens innehåll samtidigt som de aktivt arbetar med hur de skall visa varandra respekt. Språket är viktigt för att innehållet i leken skall utvecklas.

Ottilia: ”Jag vill att du skulle åka nu!” Nadine åker ned för rutschkanan och Ottilia tar över att regissera leken. Ottilia: ”Och du var i vattnet och simmade under och så körde jag rakt på dig.” Nadine: ”Ja, men se’n gick jag upp... och se’n så... se’n såg jag inte att... att båten började styra framåt... och guppade mycket... guppade och så guppade. [Nadine låter mycket engagerad i det som sker fiktivt, hon pratar samtidigt som hon agerar.] Ottilia, flytta på dig!” Ottilia: ”Se’n när det guppade, då...brukade jag... och då brukade jag...bli glad igen Nananana... ohj... ohj...” [Ottilia småsjunger och lever sig in i hur båten kränger då det guppar, på inspelningen låter det som om hon vore på en båt.] Ottilia leker att hon kör båten, hon styr med ratten som finns på klätterställningen. Ottilia: ”Och nu, nu tog jag av guppandet. Så råkade jag ramla ned.” [Hon agerar efter det hon säger.] Nadine: ”Men sluta!!!” [Nadine låter irriterad, det hör inte till leken, hon använder inte lekpratande utan hon är irriterad på att Ottilia tar för mycket plats då hon ramlar.] Ottilia: ”Men, jag blev inte död. Jag klättrade upp mitt snabbaste.” Nadine: ”Ja, men jag blev död.” Ottilia: ”Men, jag bru-

kade inte märka att jag ramlade ned. Jag sov! Och då, när jag brukar sova, om jag ramlar ned i vattnet, då brukar jag bli död. Och se'n när det är morgon så brukar jag bara se så." Nadine: "Ja, men se'n när det var natt så kunde du se vanligt igen!" Ottilia: "Jag bara sover, nästa morgon så kunde jag se vanligt." (06-02-03)

I detta skede fungerar turtagandet på ett annat sätt än i det tidigare skedet. Ottilia tar ledarrollen och gör ett nytt försök att regissera leken och säger att hon vill att Nadine skall åka. Språket är viktigt för att det skall bli tydligt att det handlar om lekinnehåll. Nadine åker nedför rutschkanan och handling ersätter verbal kommunikation. På så vis tar båda flickorna ansvar för sin gemenskap och för att utveckla lekinnehållet. Innehåll som kommuniceras, både i handling och verbalt. I det här skedet kan handling ersätta verbal kommunikation i turtagandet i flickornas samspel. Flickorna växlar mellan fiktion och realitet, dock i mindre utsträckning än i det förra skedet. Exempel på detta är när Ottilia tar för sig i leken på ett sätt som gör att Nadine missar sin tur att agera i handling eller verbalt, då avbryts leken. Flickorna turas om att regissera leken och de har kommit fram till en gemensam förståelse för lekens innehåll. Turtagandet sker mer följsamt då flickorna använder gemensamma ord som är meningsbärande. Lekens innehåll växer fram i en slags berättelseform och flickorna har en gemensam språkanvändning. Det sker en förändring i deras positioner då Joel visar intresse för flickornas lek.

## Här kommer jag

Lekens innehåll och flickornas positioner är i balans, de leker jämbördigt tills Joel, 5 år, plötsligt tar plats i leken. Då återupptas växlingen mellan fiktion och realitet. Han lyckas inte hantera situationen på ett sätt som gör att han blir delaktig i flickornas lek. Flickorna ger honom inte direkt tillträde i leken utan de är lite avvaktande till hans sätt att ta plats.

Joel tar på ett högljutt sätt kontakt med flickorna. Han tar plats i rutschkanan och han låtsas kräkas. Även om flickorna skrattar åt honom och svarar på hans agerande så släpper de inte in honom i leken, utan deras gemensamma lekpratande fortsätter. Flickorna blir på detta sätt abrupt avbrutna i sin lek av Joel som tränger sig på i deras pågående lek. Deras uppmärksamhet riktas mot Joel som tar plats i rutschkanan genom att klättra där flickornas lek pågår. Han är mycket högljudd och flickorna kan inte undvika hans kontakt med dem. Flickorna tystnar något då Joel klättrar upp i rutschkanan, han vänder sig mot dem, Ottilia skriker till gällt, samtidigt som han ger ifrån sig läten. Joel: "dhääää...dhääärrrgh... dhääärrrgh...jag kräktes... dhääää...dhääärrrgh... dhääärrrgh dhärrgh... arrrrrrghhh...arrrrrghh...jag kräk-

tes...dhääärrrrgh...” Flickorna skrattar. Otilia skrattar och försöker klättra upp i klätterställningen. Joel klättrar och ramlar samtidigt som han låter: ”dha-arrrrgghhh...dharrgghhh...rrrrrrgghh.” Nadine skrattar och säger: ”Akta dig på ditt... ..kräk!” Flickorna fortsätter att skratta och Joel fortsätter att låta och Otilia säger irriterat ”Men, akta! Men jag skall klättra upp!” Joel: ”Men, en gång åkte du ned och det gjorde faktiskt ont!” Otilia har ett kort konstaterande som gäller leken: ”Ja, nu var det kväll igen. Och jag somna’.” Nadine svarar: ”Nästa morgon kunde jag inte slå nå’n, nå’t.” och Otilia säger: ”Jag sov hela da’n denna natten. Jag gick i drömmen!”(06-02-03)

Leken hamnar på detta sätt i ett nytt skede då Joel försöker komma in i leken genom att tala om vad han låtsas göra. Den växelverkan mellan fiktion och realitet som har varit ett starkt inslag främst under ett första skede i flickornas lek, återkommer nu i kontakten med Joel. Otilia vill klättra upp men blir hindrad av Joel. Hon är upptagen med att leka och hon vill att Joel skall flytta på sig, men han har invändningar om hur han tycker sig ha blivit bemött av Otilia då hon nyss åkte nedför rutschkanan. Otilia ignorerar hans invändning och återtar kontakten med Nadine och deras gemensamma lek. De försöker att återknyta till innehållet i sin lek genom att lekprata.

Joel försvinner bort från klätterhuset för en kort stund men återkommer strax tillsammans med Daniel, 4 år, till flickornas lek i rutschkanan. Det är återigen Joel som tar kontakt med flickorna, denna gång genom att ställa en fråga om han kan få lov att vara med. Han är snabbt inne i klätterhuset igen. Joels nya försök att få vara med i flickornas lek tillsammans med Daniel skapar ett spänningsfält där flickorna och pojkarna arbetar med att positionera sig i förhållande till varandra.

Joel står där uppe, inne i klätterställningen, där det bildas ett litet rum, och styr med ratten som finns där. Han styr en stund och klättrar sedan omkring. Nadine svarar snabbt på hans fråga: ”Får man vara pappa...” säger hon förklarande, men blir avbruten av Otilia som med bestämd röst säger: ”Mamma, pappa, barn!” Nadine försöker med kraftfull röst och högljutt fortsätta där hon blev avbruten: ”Vet du... ” men hon hinner inte säga vad hon menar förrän Joel avbryter henne: ”Jag är snabbaste djuret!” Otilia fyller i: ”Okej, ’jeopard.” Joel: ”Okej, ’jeopard’ är jag.” Nadine försöker än en gång göra sig hörd, och nu tar hon igen i med kraft och pratar högljutt ”Ja, men då får du... men... då får du passa mig... för jag... för jag... för jag var ett barn och jag, och... Otilia avbryter henne och säger konstaterande: ”Nej, jag vet inte hur man passar barn, när jag är barn!” Nadine är snabb att förklara hur hon menar: ”Nej, Joel ska passa mig!” Otilia svarar bestämt och mycket undrande: ”Ja, men han är ju en ’jeopard! Hur ska han passa dig då?” Joel låter som en pajas i bakgrunden



och Ottilia skrattar. Nadine är tyst en stund och svarar sedan med ett kort lågmält konstaterande ”Vi hade ingen mamma eller pappa.” (06-02-03)

Joels fråga gör att flickornas positioner gentemot varandra hamnar i ett nytt skede. Ottilias och Nadines samspel blir avbrutet då Joel kommer in i deras lek. Flickorna gör inget för att hindra honom från att delta, utan de bidrar med att försöka utveckla leken så att även Joel skall kunna delta. Flickorna försöker båda att regissera leken och fördela roller. Även i det här skedet används en växelverkan mellan fiktion och realitet. Ottilia motiverar växlingen mellan fiktion och realitet på ett sätt som ger henne en ledarposition i förhållande till de övriga. Ottilia har argument för att styra leken i en växelverkan mellan fiktion och realitet vilket innebär att hon i det här skedet av leken kan inneha sin position som ledare i förhållande till Nadine. Detta betyder också att gemenskapen med Nadine undergrävs för en kort stund och hennes samhörighet med Joel hamnar i förgrunden. Leken får en ny karaktär och Ottilia och Joel samspelar mer med varandra och Nadine får en mer förbisedd position. Även i förhållande till Joel intar Ottilia en ledarroll. Hon är snabb att svara på det som händer runt omkring och skrattar åt Joels pajaskonster. Däremot lyckas hon inte med att ge leken ett innehåll. Återigen hindras lekens innehåll att ta form eftersom barnens positioneringar i förhållande till varandra tar över. Nadine träder tillbaka från sina försök att ge leken ett innehåll då hon inte finner argument för sina förslag. Det fungerande turtagandet och gemensamma lekspråkandet som flickorna hade, har nu ersatts av att de försöker regissera lekens innehåll samtidigt med att barnens egen maktordning regisseras.

## Jag gör inte mat till dom

Då de två flickorna och de två pojkarna fortsätter sin lek tillsammans sker så småningom en övergång till en könsåtskild lek. Pojkar och flickor leker då bredvid varandra med lekinnehåll av olika karaktär genom att flickor och pojkar pratar om olika saker så skapar varje grupp en intressegemenskap med stöd av ett gemensam meningssinnehåll som är igenkännbart.

Joel säger: ”Vi gör ’osbomber’, det är våra ’lavabomber’... ”Daniel svarar: ”Ja, du... Joel ...! Vi får inte kasta dem...” Joel fortsätter: ”Det är bara att hugga dem...” Pojkarna bankar och slår på snö och is i klätterställningen. Lekpratandet avtar. Flickorna är avvaktande. Joel och Daniel leker tillsammans och flickorna leker bredvid dem tillsammans. Leken blir inte gemensam. Pojkarna pratar sinsemellan och flickorna pratar med varandra. Joel säger: ”Jag blev haj, och den här hajen var bra, den, akta!” Daniel fortsätter entusiastiskt: ”Den här hajen var också bra... Se! Joel... jag flög upp!

Joel... jag flög upp! Otilia kommer fram till pojkarna med sin hink och spade och säger: "Gagagagagag...gagag... Här är...eran mat som ni får utav oss." Otilia går tillbaka till Nadine som säger: "Jag gör inte mat till dem! Jag gör mat till mig själv!" Otilia säger konstaterande: "Ibland gör jag mat till dem. Ibland gör jag mat till mig." Otilia fortsätter: "...och i Trollbäck...[ohörbart] gör jag mat till mig." Nadine svarar: "Idag gjorde du mat till dig..." och fortsätter efter en kort paus lekförklarande: "Nå'n gång sa jag mjau, för jag kunde inte säga mat." (06-02-03)

Pojkarna använder ett gemensamt språkbruk för att markera sin samhörighet. De upprepar varandras påståenden och fyller i om lekens innehåll. Flickorna är avvaktande. Barnen grupperar sig sig enligt könstillhörighet, pojkarna håller ihop och flickorna håller ihop. Lekens innehåll blir könsåtskild där pojkarna utvecklar ett gemensamt innehåll i leken som inte inkluderar flickorna. Detta sker genom att Daniel riktar sig till Joel då han pratar om lekens innehåll och Joel svarar honom. I leken hanterar pojkarna bomber och fantastiska hajar som kan flyga. Flickorna utvecklar även de ett gemensamt lekinnehåll som inte inkluderar pojkarna. De lagar mat och samtalar om pojkarna som 'de andra'. Flickorna visar att deras samhörighet är viktig och de använder lekpreferenser som kan relateras till traditionella könsmärkta sysslor och som skiljer dem från pojkarnas lek.

## Dumma hon

I ett försök att återgå till en gemensam lek använder barnen ett nonsensspråk. Det finns inte ett gemensamt lekinnehåll som inkluderar barnen i en gemenskap utan istället leder deras olika positioner till olika förståelser för hur leken skall utvecklas. Under lekens gång försätter sig barnen i olika positioner i förhållande till varandra. I nedanstående exempel får Otilia träda tillbaka från sin ledarposition då Joel utmanande sätter henne i en besvärlig position.

Nonsensspråket tar vid igen. Otilia är med i leken och säger: "Gada... kan inte komma upp." Hon upprepar: "Gada... kan inte komma upp." Nonsensspråket tilltar, Joel är mest aktiv. Pojkarna klättrar upp och ned i klätterställningen samtidigt som de är mycket högljudda med sitt nonsensspråk. Otilia skrattar till. Nu låter Joel mycket retlig i tonen Ää ää ä ää ää [du kan inte ta mig...; fast på nonsensspråk och outtalat] ga ga ga ga ga ga...Joel säger: "Gaga... skall köra båt." Daniel upprepar frågande: "Köra båt?" Joel stannar till uppe i klätterställningen och stannar intill Otilia som står på marken och håller i räcket, han tittar trotsigt på Otilia och säger: "Prrrr...Bajskorv!" Otilia säger lite förläget: "Bajskorv, själv." Daniel kommer upp i rutschkanan och sitter intill Joel som i en något spelad barnslig ton säger: "Dumma hon!" Han tittar trotsigt på Otilia. Otilia går ifrån klätterställningen utan att säga nå-

got, och går till sandlådan intill där hon hukar sig ned och gräver i snön. Hon fyller en hink med snö och går in under klätterhuset. (06-02-03)

Barnen arbetar aktivt på att utveckla ett gemensamt lekinnehåll. De visar respekt för varandras olika synsätt samtidigt som de utmanar varandras positioner. Det betyder att de tar ansvar för sitt eget synsätt för att utmana ett annat. Barnen utvecklar och utmanar lekens karaktär och dess innehåll med stöd av kännedom om varandras könstillhörighet, vilket innebär att de visar varandras respektive gruppstillhörighet respekt samtidigt som de visar omsorg om sin egen. Detta betyder att olika positioner kan utmana den andra könstillhörigheten på ett sådant sätt att en maktordning mellan barnen visar sig. Joel är verbal och Ottilia är avvaktande och avstår en stund från delaktighet i leken.

I de samspelsmönster som framträder blir det tydligt att barnen ofta växlar mellan fiktion och realitet, sådant som hör till det som händer i fantasin och sådant som hör till det som händer på riktigt. Genom att växla mellan dessa båda dimensioner skapas en dynamik i barnens samspel som ibland bidrar till lekens innehåll och ibland hindrar lekens innehåll att utvecklas.

## Ja, när ni är hungriga

Barnens samspel fortsätter och exemplet visar hur språkbruket bidrar till att förtydliga lekinnehållet, vilket också gör att Ottilia återgår till den gemensamma leken. Barnen tar ansvar för att kommunicera med varandra på ett sådant sätt att deras olika förståelser för lekens innehåll blir synliggjorda. De visar respekt för varandra genom det turtagande som sker.

Flickorna fortsätter att laga mat. Ottilia ropar högljutt: "Tacos! Tacos!" och förklarar för Joel: "Det är Daniels och det är din." Hon pekar på det som hon har lagt fram. Joel säger förklarande till Daniel "Daniel, det där är din mat. Den där stora högen är din." Sedan riktar sig Joel till Ottilia och säger: "Ottilia jag brukar sova här uppe." Då Ottilia inte svarar upprepar han "Ottilia jag brukar sova här uppe." Ottilia svarar konstaterande: "Ja, här brukar jag ligga med." och fortsätter sedan samtidigt som hon bankar och gräver i den hårda snön "Jag brukar göra mat innan jag lägger mig." Joel svarar "Ibland går vi upp på natten och äter." och Ottilia svarar "Ja." Joel frågar: "Är det där min mat?" Ottilia: "Ja, när ni är hungriga." Joel frågar en gång till: "Är det där min mat?" Ottilia svarar med ett "Hm." Nadine säger lekförklarande: "Så, nu gick ni upp och så hade ni gått nå'nstans." Ottilia går runt med hink och spade och säger: "Och håller lite mat." Flickorna går tillsammans runt och strör ut 'mat' med sina spadar och springer ifrån området där leken pågick, en av dem sjungande "Nana

nana nanana...” Leken är avslutad och städning påbörjas. Nadine och Otilia springer runt på gården och uppmanar alla att städa. De ropar: ”Städa! Städa!...” (06-02-03)

Flickorna och pojkarna agerar på ett sådant sätt att de tar stöd av sin könstillhörighet för att få leken att fungera. Flickorna är återigen explicita med att betrakta pojkarna som ”de andra”. Pojkarna har intagit passiva rollkaraktärer, de sover. Flickorna har aktiva rollkaraktärer, de lagar mat och serverar pojkarna. Joel försöker att åstadkomma en gemenskap med Otilia som svarar utifrån sin lekgemenskap med Nadine. De båda flickorna håller sig till gemensamma sysslor. Pojkarna involveras inte i flickornas göromål utan de förhåller sig enbart till flickornas styrning av lekens innehåll. De fyra barnen, två flickor och två pojkar, lyckas till slut att åstadkomma att leka tillsammans om ett gemensamt innehåll dock i två gruppkonstellationer som i lekens form vävs samman. Barnen samtalar alla om lekens innehåll, Joel riktar sig direkt till Otilia för att få hennes respons. Otilia ger signaler om att det finns en avgränsning dem emellan och hon får stöd av Nadine. Flickorna poängterar att pojkarna i leken skall göra annat än vad de som flickor gör. Även om flickorna och pojkarna möts i lekens form visar exemplet att barnens gemensamma lek har två skilda spår som är märkta av deras olika könstillhörigheter. Mötet i lekens form sker genom barnens kommunikation om lekinnehållet och visar att flickor och pojkar leker könsåtskilt inom en lekgemenskap. Respekt för varandras olika perspektiv grundlägger att turtagandet fungerar så att kommunikationen utvecklar lekinnehållets två skilda spår.

### Sammanfattning

Spontana gruppindelningar i flick- och pojkgrupper visar sig i barnens gemensamma lekaktiviteter och visar att flickor och pojkar utvecklar lek som har olika karaktär. Flickors sätt att utveckla lekinnehåll har en turtagande och berättande karaktär medan pojkarna använder utrop som relaterar till lekinnehållet samtidigt som de agerar, *pojkar försöker aktivt att könsöverbrygga* i lek. *De tar ansvar för att göra sig delaktiga i den gemenskap som flickorna delar.* Även då flickor och pojkar leker tillsammans har leken inslag av deras olika sätt att leka på och det uppstår delningar mellan barnen så att de leker tillsammans i könsåtskilda grupper inom en könsheterogen gruppgemenskap. Barnen intresserar sig för varandras olika sätt att leka på och *de respekterar varandras olika perspektiv* men att det inte är självklart för dem vad lekens innehåll är eller hur de skulle kunna delta i leken. *De tar ansvar för att tillsammans utveckla lekinnehållet* genom att växelverka mellan fiktion och realitet och genom att utmana varandras olika

perspektiv. Under barnens gemensamma lek innebär deras växelverkan mellan fiktion och realitet att de kan ta ledarpositioner för att utveckla lekinnehållet.

Jag har här visat att ömsesidighet barnen emellan är viktigt och att de värdesätter sin gemenskap och anstränger sig för att leken skall fungera. Sanningsanspråk som får leken att fungera skapas under den pågående leken. Med barnens sätt att samspela på bildas två skilda grupper där de tillsammans alla medverkar till att utveckla ett gemensamt lekinnehåll. Dock utvecklas under lekens gång en inbördes relation som pekar ut den motsatta könstillhörigheten som ”de andra”. *Barnen tar ansvar för sin könstillhörighet* och deras lek utvecklas inom en gemensam form där olikheten att vara flicka och att vara pojke bär upp lekens innehåll, och leder till att i mötet mellan flickorna och pojkarna utvecklas lekens innehåll som två skilda spår.



## KAPITEL 12

# DEMOKRATISKA VÄRDENS GESTALTNING – AVSLUTANDE DISKUSSION

I detta avslutande kapitel kommer jag att diskutera studiens resultat med stöd av tidigare forskning samt de teoretiska redskap som har använts. Syftet med denna studie har varit att undersöka hur demokratiska värden som ansvar, omsorg och respekt kommer till uttryck i barnens relationer i förskolans vardag. Delsyftet har varit att söka besvara hur individens frihet och integritet samt jämställdhet mellan könen gestaltas. I avhandlingen har resultatet presenterats i fyra kapitel: Att ta ansvar – för regler, lekinnehåll, egna handlingar och allas delaktighet, Att visa omsorg – om andras välbefinnande, allas tillhörighet till gruppen och andras delaktighet i lek, Att visa respekt – för gällande regler, lärares position och andras intressen samt könsåtskillnadens gestaltning av demokratiska värden.

## Ansvar, omsorg och respekt – essens i barnens agens

I studien används begreppet agens som kopplas samman med handling och inflytande och svarar på frågan vilket inflytande handlingen har i en viss situation. Agens är i min studie ett centralt begrepp i diskussionen om demokratiska värden gestaltning. I min studie innebär demokrati en aktiv process där barnens olika handlingar utövar inflytande i förskolans vardag (jfr. Biesta & Lawy, 2006 och Biesta, 2006). Resultatet betonar att i barnens handlingar är ansvar, omsorg och respekt meningsbärande drivkrafter som skapar maktrelationer så att händelseförlopp äger rum. Agens handlar här om vilket inflytande barnens handlingar har i olika situationer i förskolans institutionella rum och i de strukturer som bildas diskursivt. Agens svarar på hur förskolans demokratiska praktiker konstitueras. Här nedan kommer jag att under fyra rubriker lägga fram hur agens tar sig uttryck i relation till ansvar, omsorg och respekt som demokratiska värden.

### Handlingar av ansvar

Barnen tar ansvar för att följa institutionella regler och visar det genom att tillsammans återkoppla till liknande situationer som de varit med om. Barnen tar

stöd av den kunskap de har om liknande situationer för att driva olika händelseförlopp (jfr. Foucault, 2002a, 1993). De samtalar och stödjer varandra så att det bildas ett samförstånd i gruppen om vad som är på gång. För att alla skall kunna vara delaktiga i de olika aktiviteter som förekommer informerar barnen varandra om förändringar som sker och de tar ansvar för att lösa konflikter. De både uppmanar varandra och följer uppmaningar. För att kunna göra detta krävs tydlig information så att de vet på vilket sätt de själva kan ta ansvar för att bidra till det som skall göras.

I det vardagliga samspelet skapas diskursiv förståelse i enlighet med Foucault (2002a, 2000, 1993) och förväntningar om hur man skall bete sig, men det skapas också särskilda förståelser mot bakgrund av barnens kulturella gemenskap. Barnens medvetenhet om sin egen status i förhållande till vuxnas position är framträdande där lärarens pedagogiska position utgör ett riktmärke för hur barnen skall bete sig, men även för att skapa motstånd (se Mayall, 2002 och Nucci, 2001). Genom att barnen motiverar sina egna intressen eller gör sig till företrädare för allas intresse kan den formella makten utmanas. Det innebär att samtidigt som institutionella regler följs så kan lek pågå och i situationer där det finns specifika regler att följa utmanas den formella makten av barnen. Detta för att läraren skall delta på lika villkor som barnen.

Att ta ansvar för lekens innehåll innebär för barnen att ställa sig som företrädare för en lekgemenskap där leköverenskommelser har gjorts av dem som påbörjade leken. Lekens form och innehåll leder då till såväl gemensamt ansvarstagande som eget då lekens innehåll inte är förhandlingsbart. Liksom i Löfdahls (2006, 2002) och Johanssons (2007a) studier visar sig att rekvisita kan utgöra ett redskap som kan användas för att begränsa annans tillträde till leken. Då lekens innehåll försvaras utmanas den formella makten genom de motiveringar som barnen finner stöd för i sin kulturella gemenskap. Detta innebär att barnen tar ansvar för egna handlingar i mötet med en annan och för att försvara sitt eget intresse och för att förtydliga sitt perspektiv. Det kan också innebära att de utmanar den formella makten med ett eget brinnande intresse för en specifik lek samt att de genom att göra sig till företrädare för en lekgemenskap på så vis ytterligare utmanar den formella makten.

Studien visar att i barnens gemenskap finns grund för att på olika sätt motivera sitt eget och andras deltagande och det gäller att antingen anpassa sig för att inkluderas i den kulturella gemenskapen eller ta ansvar för egna ställningstaganden.



Det leder till att i lekens skepnad kan man såväl inkluderas som exkluderas i gemenskaperna som utvecklas, vilket även Johanssons (2007a) samt Löfdahl och Hägglunds (2006b, 2007) studier visar exempel på.

Att ha varit med och initierat en lek är betydelsefullt för hur lekgemenskapen utvecklas. Barnen i studien visar på olika sätt att de tar ansvar för att göra varandra delaktiga i leksituationer som de tillsammans har påbörjat. Turtagande handlar om att alla som deltar i en specifik lek skall turas om att agera och tillföra leken ett innehåll, och för att kunna bidra är det också viktigt att förstå vad leken går ut på.

## Handlingar av omsorg

Resultatet åskådliggör att barnens intersubjektivitet är väsentlig för hur omsorgshandlingar kommer till uttryck (Corsaro, 1985, 1997). Barnen visar omsorg om andras välbefinnande både då hela gruppen är samlad och när de är i mindre grupper. Barnen använder sin kännedom om varandra och visar att de uppfattar både explicita signaler som gråt och mer implicita signaler som osäkerhet hos varandra. Signalerna besvaras på motsvarande sätt vilket leder till att barnen tolkar och uppmärksammar varandras beteende på ett subtilt sätt och att deras kommunikation på så vis är mångdimensionell.

Omsorg om allas tillhörighet i gruppen visas genom att barnen stöttar varandra att följa de regler som gäller. Barnens intersubjektiva förståelse för varandra kan därmed utmana lärarens formella makt, detta för att försvara att man som barn vill bli tagen på allvar. Det handlar för barnen om att visa omsorg och ifrågasätta lärarens tolkningsföreträdare för hur en allvarligt menad fråga egentligen borde bemötas. På ett motsvarande sätt visar barnen också omsorg om allas tillhörighet till gruppen genom att försöka knyta an till varandras olika intressen. Leken är väsentlig i barnens samvaro och omsorgshandlingar visas också för andras delaktighet i lek. Det framgår också i studien att lekens allvarliga dimensioner (jfr. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Steinholt, 1999) blir synliga genom att även om barnen inte är direkt inblandade i konflikter, visar de varandra sitt stöd då konflikter har uppstått, vilket även Johanssons (1999, 2007a) studier åskådliggör. I min studie agerar barnen stödjande för varandra för att konflikter skall våga synliggöras så att de kan lösas. I vissa fall uppmanar de varandra att söka stöd hos läraren i andra fall visar de varandra sin lojalitet utan att blanda in läraren.

## Handlingar av respekt

När det gäller att visa respekt har barnens intersubjektiva förståelse för varandra och för det sociala sammanhanget betydelse. Det är också väsentligt för barnen att verksamhetens grundstruktur och sociala konventioner är igenkännbara. Barnens handlingar visar att de respekterar det igenkännbara och agerar i enlighet med förväntningar som de urskiljer i olika situationer. Studien visar att handlingar av respekt vidmakthåller det kända mönstret i vardagen (jfr. Foucault, 1993, 2000, 2002a) där att kunna visa respekt kräver att kunna urskilja vad som är i fokus i respektive situation och att kunna agera i överensstämmelse med de förväntningar på delaktighet som finns. Barnen visar att de respekterar att olika turordningssystem används, ofta sker det mellan övergångarna och vissa kan vara komplicerade. Då sådana turordningssystem används krävs att barnen ska kunna samordna mellan personliga val och sociala konventioner om allas deltagande. Barnen använder formella turordningssystem för att inkludera alla men användningen av dessa kan ha motsatt verkan och istället skapa rangordning och oro bland barnen för att på något sätt bli exkluderad.

I gemensamhetsskapande situationer handlar det för barnen om att visa respekt för lärarens pedagogiska position så att alla får komma till uttryck på det sätt läraren anger. Barnen visar i sina handlingar av respekt att de förlitar sig på att läraren har kunskap om de situationer som uppstår (jfr. Foucault, 1993; Mayall, 2002; Nucci, 2001) och genom att visa respekt för lärarens pedagogiska position skapas olika slags talutrymme beroende på könstillhörighet. I olika leksituationer finns många gånger en helhet inom vilken barnen är fördelade i grupper. Det innebär att handlingar av respekt utvecklar barnens samhörighet i olika gruppkonstellationer. Barnen visar överseende med varandras olika påhitt men också intresse för varandras perspektiv och därmed kan olika sätt att leka på, pågå parallellt i ett gemensamt fysiskt utrymme.

## Handlingar av ansvar, omsorg, respekt och könsåtskillnadens etiska gestaltning

Studien visar att traditionella lekbarriärer kan överskridas samtidigt som barnen gör erfarenheter i könsåtskilda gruppindelningar. Paradoxalt sker könsöverbrygning i lekaktiviteter samtidigt som erfarenheter i grupper där barnen är delade i enlighet med respektive könstillhörighet hindrar flickor och pojkar från gemensamhetsskapande erfarenheter.

Både flickors och pojkars handlingar ger uttryck för att de visar respekt och tar ansvar för de regler som gäller samt att de könstillhöriga gruppindelningar som förekommer ger barnen olika erfarenheter av gruppsamhörighet. Detta kan jämföras med Månsson (2000) som i sin studie pekar på barnens receptiva förmåga att uppfatta subtila signaler om särskilda förväntningar som uttalat och outtalat finns på respektive könstillhörighet. I min studie åskådliggör flickornas handlingar en vänskaplig kontroll av varandra och varandras handlingar, de påminner varandra att göra det som förväntas av dem medan pojkarnas handlingar visar att de för att värna sin gemenskap söker efter personliga likheter hos varandra.

Flickorna värnar om gruppens gemenskap på ett explicit sätt så att de institutionella reglerna följs, vilket innebär att de på ett bestämt sätt ofta i position som "hjälpfröken" (jfr. Johansson, 2007, Walkerdine, 1998) tar ansvar för allas korrekta deltagande i olika aktiviteter. Det kan t.ex. handla om att använda ett acceptabelt språkbruk eller att lärare skall delta på lika villkor som barnen i olika aktiviteter. Vidare visar resultatet att flickor kommunicerar sitt ansvarstagande på ett uttryckligt sätt, som då alla skall hjälpa till att städa och delta i gemenskapsskapande aktiviteter. Pojkarna ger uttryck för att man skall följa institutionella regler samtidigt som de kan utveckla sitt eget intresse. Deras gemenskap och behov av att finna likhet hos varandra är viktigt, de kan med stöd av sina personliga intressen motivera ett annat slags talutrymme än flickorna kan.

De flickor och pojkar som ingår i studien ger på olika sätt uttryck för omsorg. Flickorna är verbala om betydelsen av omsorg, om goda handlingars förtjänst samt om vikten av att lösa konflikter medan pojkarna på ett konkret sätt visar omsorg om andra barn och de tar också på ett konkret sätt ansvar för att lösa personliga konflikter som har uppstått. Detta är i överensstämmelse med Johanssons (2007) studie om att pojkar visar omsorg genom att hålla sig nära någon som är utsatt. Flickorna i min studie talar å andra sidan om att lyfta fram handlingar av omsorg för att explicitgöra värdet av omsorg vilket är i enlighet med Öhrns (2001) forskning som visar att äldre flickor i skolan är verbala och på ett kollektivt sätt aktivt värnar andras väl i olika situationer

Barnen i studien visar genom handlingar omsorg om sin gemenskap, de såväl respekterar som utmanar varandras olika perspektiv då de försöker åstadkomma gemensamma lekar som könsöverbryggar. Pojkarna visar på ett konkret sätt att de tar ansvar för att göra sig delaktiga i flickors gemenskap. Inom en lekande grupp av flickor och pojkar som framstår som en helhet, utvecklar pojkarna ock-

så lekens form och innehåll könsåtskilt. Den gemensamma leken växer fram genom att barnen i lekhandlingar gör en åtskillnad mellan vi och dem, för att i mötet med varandra använda de kontraster som uppstår. Barnens handlingar visar att de använder sin kännedom om traditionella könsmonster för att även ordna leken på ett fungerande sätt (jfr. Lloyd & Duveen, 1992; Löfdahl & Hägglund, 2007). För att kunna organisera leken växlar barnen mellan fiktiva och verklighetsbaserade inslag (Sawyer, 1997).

I studien visar barnens handlingar att de tillsammans i grupper om en flicka och pojke gärna utvecklar lekens form och innehåll i gemenskap med varandra. Men då det bildas en grupp av exempelvis två pojkar och tre flickor eller en flicka och två pojkar, så tar barnen stöd av sin könstillhörighet för att utveckla leken i en gemenskap där könsåtskillnaden är ett verktyg som organiserar en helhet. Barnen tar i leken stöd av vad det innebär att vara flicka och att vara pojke, vilket innebär både exkludering och inkludering av varandra i lekaktiviteter.

## Om att förstå värden gestaltade av barn

Studier som diskuterar demokrati i förskolan och i synnerhet med utgångspunkt i barnens perspektiv är få, vilket även Johansson (2007) betonar. Elevinflytande har framförallt fokuserats i skolans verksamhet och främst bland de äldre barnen (Skolverket, 1998, 1999a, 1999b, 1999c, 2000). Läroplanskonstruktionen stödjer sig på demokratiska värderingar och förhållningssätt. Detta är ett av skälen till varför det är både viktigt och intressant att studera hur en verksamhet i den allmänna förskolan kan gestaltas sett ur barnens perspektiv.

Barns *levda* etik och moralitet är ett forskningsområde som inte i någon större omfattning har beforskats. Däremot har Killen (1991) med utgångspunkt i sociokulturella perspektiv undersökt hur barn hanterar olika moraliska dilemman. I Johanssons (1999, 2007a, 2007b) studier om förskolebarn och etik samt Johansson och Pramling Samuelssons (2006) studie ger barnen uttryck för värdet av att uppleva och erfara rätt till inflytande och mening intersubjektivt, barnen skapar och använder såväl specifikt egna som allmänna överenskommelser som motiveringar för att hävda rättigheter och rättvisa. Liknande frågor tas upp av Emilson (2008) som diskuterar vilka möjligheter barn har att utöva inflytande genom vardagliga kommunikationshandlingar i förskolan. Hennes beskrivning av demokratiska handlingar innebär att lärarens bemötande och förhållningssätt öppnar upp för barnet att medverka på ett demokratiskt sätt. Hon beskriver att barnets

möjligheter att utöva inflytande på ett demokratiskt sätt är villkorat av lärarens sätt att kommunicera de förväntningar som finns på barnet att göra det rätta.

I min studie har barnens intersubjektivitet och deras meningsskapande varit i fokus för hur ansvar, omsorg och respekt visar sig i ett utbildningssammanhang som förskolan. Studien åskådliggör att barnens utgångspunkt i en gemensam erfarenhetsvärld är väsentlig för hur de bemöter varandra. Den metodologiska utgångspunkten är i enlighet med forskning som betonar vikten av att se barn som tillförlitliga informanter om de villkor de lever under (jfr. Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004; Kampmann, 2000). Min studie har i flera hänseenden beröringspunkter även med Johanssons (2007a, 2007b, 1999) studier om barn och deras uttryck för upplevelser av etiska situationer. Johanssons studier visar att i barnens olika relationer ger de uttryck för att i de etiska situationer de erfar, lär och utvecklar de tillsammans kunskap om rättigheter och rättvisa samt att det sociala sammanhanget är väsentligt för hur moraliska värden kommer till uttryck och etableras. I min studie liksom i studier gjorda av Hägglund (1993), Löfdahl (2007, 2006, 2002) samt Löfdahl och Hägglund (2006a, 2006b, 2007) framgår att i barnens relationer använder de ålder och kön som väsentliga kategoriseringsverktyg. De använder också olika föremål i sin kamratkultur för att motivera vilket deltagande som väljs och accepteras i gemensamhetskapande lekar. Barnen i min studie visar också att de tar ansvar för lekinnehåll och att innehållet inte är förhandlingsbart men i andra situationer visar barnens handlingar att de, under vissa premisser, tar ansvar för allas delaktighet även i lek. I min studie visar sig makt som en relationell drivkraft för barnens meningsskapande i det vardagliga samspelets händelseförlopp.

## Könsåtskillnadens etiska gestaltning av demokratiska värden

I min studie liksom hos Johansson (2007a) visar resultatet att ansvar, omsorg och respekt är invävt på ett dubbelbottnat sätt i förskolans sociala sammanhang och miljö. Samtidigt som barnen i vissa situationer försöker att i handling könsöverbrygga förväntningar och signaler om vad det innebär att vara flicka och att vara pojke kan könstillhörighet befästas. I återkommande rutiner och handlingsmönster som barnen känner igen tar de på egna initiativ ansvar, visar omsorg och respekt. Rutiner är ett instrument som bidrar till att skapa en trygg miljö där både barn och vuxna vet vad som förväntas av dem i olika situationer. Handlingsmönster och rutiner innebär också att med de olika delningar som sker lär

barnen känna varandra inom dessa (jfr. Ivarsson, 2003) och de lär sig också hur de på olika sätt kan göra sig gällande som flicka och som pojke.

Makt ses i mitt arbete som en drivkraft för att meningsskapande sker (Foucault, 2000). Makten tar form i barnens relationer och i de positioner som barnen använder och innebär att makten villkoras på olika sätt. I det sociala samspelet på de båda förskoleavdelningarna framträder maktordningar i ljuset av vissa grundläggande delningar som sker i linje med att det finns vissa bestämmingar som tycks verka på en ontologisk grund (Irigaray, 1994, 2008a, 2008b). Det visar sig att barnen ordnar sin vardag med stöd av sin könstillhörighet och olika igenkännbara signaler och förväntningar som de på olika sätt relaterar till vad det innebär att vara flicka och att vara pojke i förskolan. Resultatet visar att gruppindelningar i enlighet med respektive könstillhörighet görs av såväl flickor, pojkar som lärare. Det är i överensstämmelse med tidigare gjorda studier med fokus på hur barn väljer sitt deltagande i lekgemenskap (Löfdahl & Hägglund, 2007).

Barnens eget intresse och engagemang är drivkrafter som de visar att de använder för att följa rutiner och regler som är gemensamma för alla. I gruppaktiviteter kan flickor och pojkar använda sin gemensamma position för att uppmana lärare att agera efter de förutsättningar som de själva har att följa. Men, de kan även ta ansvar för institutionella regler på ett sätt som innebär att olika slags maktpositioner växer fram i barnens samspel. Pojkarna visar att de hävdar eget intresse som en maktfaktor och flickor visar att de hävdar en pedagogisk position som maktfaktor. Flickorna positionerar sig på ett sätt som visar att de tar ansvar för att följa gemensamma regler och för att verka för att det som förväntas av barnen i olika situationer blir gjort. Flickornas positioner verkar som stöd för den pedagogiska position som läraren har. Pojkarna visar att de verkar i positioner för att explicit ge sitt stöd då någon finner att en individuell uppgift är svår att lösa, vilket innebär att de utmanar lärarens formella makt på ett annat sätt än flickorna.

I min studie, liksom hos Davies (2003) och Paechter (2007) visas att könsskillnad lägger grunden för flickors och pojkars olika positioner och synsätt på sig själva, att det finns vissa specificerade gruppindelningar som bidrar till hur barnen väljer att agera, indelningar som görs mot bakgrund av vissa självklarheter. Det finns en påtaglig och självklar uppdelning på de båda förskoleavdelningarna mellan individerna; vissa är vuxna, de flesta är barn. Dessutom är barnen flickor eller pojkar. Barnen på de båda förskoleavdelningarna är delade i grupper och efter

ålder och där deras ålder inverkar på vilka aktiviteter de tar del av enligt lärarnas planering.

Lärarna i min studie delar in barnen i olika grupperingar där kön och ålder gör sig gällande men också skapar en maktstruktur där olika perspektiv har betydelse för hur det sociala samspelet sker. Makt utgör i studien en drivkraft som inverkar i olika situationer på vad som sker och hur det sker; det handlar om perspektiv som möts och förväntningar som ges spelrum (jfr. Foucault, 1982). Mitt resultat visar att barnen som enskilda subjekt finner sin position i förhållande till andra positioner i barngruppen och de gör överväganden och tar ansvar för många olika aspekter som de finner vara väsentliga i det vardagliga samspelet.

På Fjärilen, där barngruppen har en åldershomogen sammansättning, inverkar inte ålder på samma sätt i barnens samspel som på Sjöstjärnan. I barngruppen på Sjöstjärnan är barnen införstådda med att deras ålder har betydelse för vilka aktiviteter de skall ta del av. De är ofta delade i grupper efter ålder och barnen väljer under leken att vara tillsammans i grupper där de har sin könstillhörighet, men också i jämbördiga ålderskategorier. De yngsta barnen däremot växlar mellan olika grupper. Samma företeelse kan vi även se i Johanssons (2007) och Jonsdotirs (2007) studier där barnen fördelar sig i grupper av samma kön och i sina respektive ålderskategorier under lekaktiviteter. Mitt resultat visar att barnen tar ansvar för sin könstillhörighet. De använder sig av gruppen för att försvara sin könstillhörighet, som då en flickgrupp möter en pojkggrupp vid utelek, en motsvarande markering sker inte när en flicka och en pojke leker tillsammans i par. Att barn väljer sin gruppstillhörighet efter vilket kön de representerar visas även i flera andra studier om förskolebarn (se. t.ex. Lloyd & Duveen, 1992; Davies, 2003; Paechter, 2007).

Språket är ett redskap som skapar förståelser för vad det innebär att vara vuxen och att vara barn men också för vad det innebär att vara flicka och att vara pojke. Mitt resultat visar att flickor och pojkar, med stöd av samtal sinsemellan och över grupper lär känna varandra även i könsåtskilda grupper men också att lek har olika karaktär beroende på könstillhörighet. Vidare visar min studie att när barnen leker tillsammans i heterogena grupper uppstår även då delningar mellan flickor och pojkar inom den heterogena gruppen och att två könshomogena grupper formas (jfr. Davies, 2003).

Det finns, både i min studie och i andra, en delning mellan barn och vuxen som barn förstår och förhåller sin egen position till (Mayall, 2002). Att vara barn innebär en annan slags konstitution med andra egenskaper och förmågor än vad det innebär att vara vuxen. Halldén (2003) har med stöd av barns berättelser funnit att barn med utgångspunkt i sin egen position kan tänka sig in i vad det innebär att ha en framtida position som vuxen i en familj. De visioner barnen ger uttryck för innebär att flickorna i sina berättelser framställer en vuxen kvinna som omsorgsfullt ordnar ett bra liv för alla i familjen och speciellt värnar om barnens väl, medan pojkarna tar barnens villkor som utgångspunkt för hur familjelivet arrangeras. Mitt resultat kan sammankopplas med hennes då flickorna i min studie på ett explicit sätt värnar ett kollektivt ansvar medan pojkarna i sina handlingar visar att de värnar sina specifika intressen och utmanar lärarens formella makt med stöd av motiveringar ur barnens perspektiv.

Davies (2003) pekar på att distinktionen mellan att vara flicka respektive pojke tar stöd av en biologisk skillnad som är grundläggande och ofrånkomlig i bemötandet av ett barn. Det är viktigt att veta om barnet är en flicka eller pojke för att veta vad som är lämpligt att säga och hur. Barn införlivas redan från födseln i vad det innebär att vara flicka och att vara pojke, vilket betyder att deras sociala verktyg har en stark prägning av respektive könstillhörighet. Att ha blivit kategoriserad i enlighet med en viss könsbestämning inverkar på hur barn bemöts och vilka sociala verktyg och visioner de själva utvecklar (Paechter, 2007; Irigaray, 2008a). Detta blir tydligt i min studie där barnen förhåller sig till de igenkännbara gruppbestämningarna på olika sätt, vilket innebär att sociala konventioner uppkommer mot bakgrund av den kännedom som finns om vilka bestämda delningar som finns att förhålla sig till. Barnen använder sin kunskap om vad som anses vara rätt att göra i en specifik situation genom att relatera sin position till de övrigas. Det råder heller ingen tvekan om att grupperingar uppkommer genom kännedom om sin egen och andras grupptillhörighet, samt att barnen på olika sätt förhåller sin kamratkultur till de vuxna (jfr. Corsaro, 2005).

## Strukturer och ansvar

Inom det barnpedagogiska fältet finns en stark könskodning som har lagt grunden till yrkesprofessionen (Tallberg Broman, 2002). En könsrelaterad asymmetri har underbyggt olika institutioner och handlar om att föreställningar gör sig gällande med stöd av mäns ledande position samt att jämlikhet diskuteras som kvinnans möjligheter att nå likvärdiga mål som mannen (se också Habermas, 1995 och Irigaray, 1994). Föreställningar om jämlikhet grundar sig på att det



finns en grundläggande tudelad könsskillnad vilket i sin tur innebär att det skapas en hegemonisk heteronormativitet som är styrande för det som händer (även Gramsci, 1967; Connell, 1999).

Med utgångspunkt i Tallberg Broman (2002) visar min studie att föreställningar om att göra åtskillnad mellan könen gör sig gällande och kommer till praktisk användning då barnen fördelar eller fördelas i grupper om flickor och pojkar. Att värden kommer till uttryck både på ett könsöverbryggande sätt och med utgångspunkt i normen om heteronormativitet framgår också i de olika gruppkonstellationer som uppstår i vardagslag. Barnens kännedom om varandra bidrar också till det mönster som de lär sig att verka inom. Gruppkonstellationerna bidrar till två väsentliga skillnader. Flickorna tar många gånger ansvar i en position som lärarens sociala stöd men deras sätt att göra det på kan mötas av motstånd i olika situationer, som gör klart för både dem själva och varandra i gruppen som helhet att deras sätt att ta ansvar på är villkorat lärarens formella makt. Pojkarna å sin sida tar ansvar för egna intressen, de ger explicit uttryck för att det är väsentligt för dem att få leka på sitt sätt med utgångspunkt i sitt intresse

I min studie finns på de båda förskoleavdelningarna en drivkraft som kommer till uttryck som normen om heteronormativitet<sup>30</sup>. I lek som motverkar traditionella könsmonster finns inslag som upprätthåller könsåtskillnad och heteronormativitet genom att barnen ofta är uppdelade i grupper med bara flickor och med bara pojkar. Resultatet ger exempel på att pojkarna tillsammans kan välja att leka med dockor vilket traditionellt sett inte tillhör pojkars sätt att leka och på det viset är könsöverbryggande. De gör gemensamma erfarenheter i situationen som de delar med varandra och som flickorna inte tar del av, vilket skapar gemenskap i grupper av pojkar. Detta kan jämföras med Irigaray (2008a, 2008b) som tar utgångspunkt i att symboler och symbolik har betydelse för att vardagliga sociala representationer får fäste och att dessa har grundläggande betydelse för med vilka föreställningar om sin könstillhörighet som flickor och pojkar växer upp. Hon poängterar att olika institutioner i samhället är bärare av förväntningar som bygger på könsskillnad samt att könsskillnad är en allmän norm som på ett nytt kvalitativt sätt borde få sitt berättigande.

---

<sup>30</sup> Se i avhandlingens resultat kap.11.

Detta kan också relateras till att det i vardagen i de två förskolorna bildas olika slags fält för barnen att verka inom och flickor och pojkar rör sig på olika sätt inom respektive fält av handlingsmönster som de känner till. Det bildas handlingsmönster efter de förväntningar som finns på respektive könstillhörighet. Flickorna i studien intar på många olika sätt en position som hjälpfröken som jag beskriver som en pedagogisk position. De agerar som stöd för läraren och de gemensamma uppgifter som gäller hela gruppen. Det bildas en konventionell maktordning där flickorna utgör ett stöd för att saker och ting skall blir gjorda enligt de normer om ordning och gruppgemenskap som gäller. Det finns flera exempel där flickor på egna initiativ hjälper till att städa där pojkar har lekt efter det att de först har städat undan efter sig själva. Det finns också exempel som visar att flickorna utgör ett stöd för lärarens pedagogiska position genom att påminna inte bara pojkarna utan även varandra om de regler som gäller.

Det finns också exempel på i min studie att det även bildas andra slags konventionella maktordningar i barnens lekaktiviteter. Ett exempel<sup>31</sup> är då Otilia bygger en koja ignorerar hon Oswalds fråga om att få delta; hon besvarar inte alls hans fråga om att få vara med, utan hon noterar bara hans närvaro som hon kommenterar med att han inte får lov att vara där hon håller på och bygger. Studien ger en bild av att Otilia och Oswald har helt olika lekpreferenser. Deras olika sätt att leka på är ofta märkt av deras skilda könstillhörigheter, vilket jag menar inverkar på att samhörighet dem emellan inte utvecklas. Det som visar sig vara väsentligt inom pojkarnas grupp är att deras förehavanden präglas av vars och ens personliga intressen. Pojkarna prövar sina individuella positioner i förhållande till varandra men också i förhållande till flickorna och med stöd av lärarens förhållningssätt i större bemärkelse än vad flickorna gör.

## Om att utveckla demokratiska värden – ett didaktiskt perspektiv

I studien visas att barnens vardag i förskolan är mycket komplex och de olika aspekter av ansvar, omsorg och respekt som har urskiljts kan ses som en sammanvävd process. Situationerna i vardagen visar att barnen bör kunna hantera olika värden på samma gång. Ibland gäller det för barnen att ta ansvar för exem-

---

<sup>31</sup> Se i resultatet på s. 104.

pelvis en förberedelse för utevistelse eller en samling samtidigt som en kompis befinner sig i en situation som kräver omsorg i kombination med att gällande regler skall accepteras och respekteras. Det betyder, i min förståelse, att moraliska värden överlappar sociala konventioner och personliga preferenser (jfr. Nucci & Weber, 1991; Colnerud & Thornberg, 2003). Det leder till att verksamhetens olika dimensioner på de båda förskoleavdelningarna är väsentlig för på vilket sätt barnen ger uttryck för ansvar, omsorg och respekt. Barnens handlingar visar att de känner igen en grundstruktur och att vardagliga aktiviteter vävs kring övergångar mellan olika aktiviteter som att leka tillsammans, gruppens gemenskap, samt att hålla ordning.

I denna studie är värdet av ansvar framträdande och ansvar ses som en demokratisk handling som samspelar med olika värderingar i specifika sammanhang. I min förståelse för hur värden utvecklas finner jag stöd i att värden utvecklas inom olika sociala domäner såsom den moraliska, den konventionella och den personliga (se Smetana & Braeges, 1990; Elliot, 1993, 1998 och Nucci & Weber, 1991). I den komplexitet som vardagen i de två förskolorna utgör så överlappar de olika sociala domänerna varandra.

Den moraliska domänen med värden som ansvar, omsorg och respekt visar sig i min studie ha företräde framför de två andra sociala domänerna. Intressant är att i andra studier gjorda om hur barn och ungdomar uppfattar värden, och överträdelser av värden, bedöms moraliska överträdelser vara mer fel än både konventionella och personliga överträdelser (se Colnerud & Thornberg, 2003, s. 78). Andra studier (Turiel, Smetana & Killen, 1991) visar, liksom resultatet i denna, att barn har förståelse för skillnader som finns mellan den moraliska och den personliga domänen samtidigt som min studie visar att det sker överlappningar som har betydelse för hur demokrati kan tolkas i sammanhanget. Min studie visar att genom att den personliga domänen av barnen själva delas upp i två områden får både regler och vuxnas position olika slags innebörd för hur de anser att vuxna skall ingripa. De vuxnas ingripande är därmed beroende på, på vilket sätt barnen agerar. Barn gör en delning av hur vuxna skall interagera i olika situationer som innebär att barn har en förståelse för att ansvaret för barns väl åligger vuxna att ta.

Barnen anser att barn inte skall tillåtas fara illa eller skada varandra. Detta framgår av barnens sätt att ta ansvar för att följa institutionella regler samt att barnen har en tillit till lärarna genom det sätt barnen visar respekt på för lärarens peda-

gogiska position. De visar också motstånd mot lärarens pedagogiska position då de värnar sin eller annans rätt. Barnen i studien visar att de anser att vuxna inte skall bestämma över deras agerande om det inte finns skadliga eller negativa effekter för dem själva i det de gör, om deras val däremot på något sätt skulle ha en negativ inverkan så ger de uttryck för att lärarna skall reglera barnens personliga handlingar. Barnen visar att de anser det är viktigt att lyfta fram händelser till lärarens kännedom då de anser att någon har blivit illa behandlad. Men de kan också ta ett annat barns parti i opposition till lärarens. Att barn gör en skillnad på skadligt och icke-skadligt agerande inom den personliga domänen innebär att barn anser att de kan behöva stöd i sin position som barn.

Med utgångspunkt i ett didaktiskt perspektiv på vad demokrati kan innebära i förskolan diskuterar jag i följande avsnitt studiens resultat relaterat till hur moraliska, konventionella och personliga domäner överlappar varandra i vardagens komplexitet (jfr. Nucci & Weber, 1991). I avsnittet kommer jag att illustrera med konkreta situationer från studiens resultat.

## Ansvar och frihet

Värdet av ansvar framträder i barnens gemenskap på skiftande sätt. I det möte som uppstår mellan olika perspektiv så som barnperspektiv och barns perspektiv sker förhandling om vem som har tolkningsföreträde som i ett av mina exempel<sup>32</sup> där vi träffar på Tony då han skall städa i dockvrån. Han har lekt där tillsammans med två andra pojkar, men då det är dags att gå ut blir han och de båda andra pojkarna uppmanade av läraren att städa. Han är starkt engagerad i sin sysselsättning, han klär på dockorna och svarar läraren med kraft och betoning att han och hans kompisar kan själva och vet vad de skall göra, de kan avsluta och sedan gå ut. Som subjekt i en gemenskap ger Tony (se Biesta, 2006) uttryck för en demokratisk handling då han tar ansvar för den gemenskap han ingår i. Han ställer sig som företrädare för de gemensamma intressen som finns i gruppen där han deltar.

Läraren, å sin sida, hävdar de allmänna regler som gäller hela gruppen och det sätt som gäller för alla att ta ansvar på, samtidigt som Tony hävdar sin kamratgrupps intressegemenskap. Tony får lärarens erkännande för sitt ansvarstagande

---

<sup>32</sup> Se i avhandlingens resultat på s. 98.

då hon ger hans kunskap legitimitet genom att hon låter honom fullfölja det han säger att han har kunskap och kännedom om. Det innebär inte att den allmänna regeln om allas gemensamma ansvar för att följa hålltiden om utevistelse inte gäller, utan läraren hjälper till att städa för att pojkarna snabbare skall bli färdiga. Detta innebär samtidigt att Tony kan, och får, ta ansvar inom ramen för de regler som gäller. Med stöd av Foucault (2000) blir ansvar, kunskap och kunskapens legitimitet i den här situationen disciplinerande för Tony och hans kamrater. Tony använder sin kulturella gemenskap för att hävda sitt intresse samtidigt som han accepterar en förklaring om gemensam förståelse för vad ansvar innebär i en allmän betydelse för gruppens gemenskap.

Ett centralt resultat som framträder är att pojkarna har ett annat slags handlingsutrymme än flickor vad gäller att ta ansvar för och ge uttryck för sin personliga intressen. Flickorna tar ansvar för att alla skall följa de normer och regler som gäller. De visar att de agerar i samförstånd med lärarens pedagogiska position vilket skiljer deras ansvarstagande från pojkarnas. Lloyd och Duveen (1992) skriver utifrån sina studier att det finns olika förväntningar hos lärarna på flickors och pojkars beteende. Flickor skall hjälpa till att städa medan de hade överseende med om pojkarna gjorde det eller inte. I mitt resultat visas också att flickor på eget initiativ tar ansvar för att städa även efter pojkarna samt försöker få dem att hjälpa till. I exemplet ovan visas att ansvar och frihet regleras med stöd av att olika sätt att ta ansvar på ges legitimitet och Tony kan göra sin röst hörd så att hans ansvarstagande ges legitimitet inom ramen för det allmänna värdet av ansvar. På så vis möter barnens perspektiv, här Tonys, det pedagogiska barnperspektivet och han kan göra sin röst hörd och göra sitt ansvarstagande gällande

Min studien visar att lärarna innehar en pedagogisk position som innebär ett tolkningsföreträde där barnens olika perspektiv och ett gemensamt intresse kan komma i skymundan. Det finns flera exempel som pekar på att barnen anser det vara väsentligt att ta ansvar för skilda perspektiv i gemensamma angelägenheter som då Ottilia och Joel pratar om på vilket sätt de kan bli belönade hemma om de utför något speciellt<sup>33</sup>. Lärarens deltagande i samtalet ger ytterligare ett perspektiv som innebär att betoningen kom att läggas på det skojfriska. Det kan betyda att de aspekter av barnens samspel som de tar ansvar för och sådant som de tar på allvar hamnar utanför den pedagogiska positionen och förblir obearbetat.

---

<sup>33</sup> Se exempel i avhandlingens resultat på s. 108-109.

Resultatet visar att barnens agens är sammankopplat med lärarens position och det ger anledning att ur ett didaktiskt perspektiv problematisera vad och hur barnens sätt att ta ansvar ges utrymme. I min studie liksom hos Odelfors (1996) och Månsson (2000) framgår att lärarens position är betydelsefull för hur ett samtal utvecklar sig. Även om barnen tar ansvar för sina respektive utgångspunkter för det som de pratar om, så visar de respekt för lärarens position och formella makt och anpassar sig. Det skapas då ett samtalsinnehåll med stöd av den respekt som barnen visar läraren och barnen överlåter åt lärarens formella makt och position att göra överväganden och ställningstaganden om vilket perspektiv som skall gälla.

Barnens sätt att föra samtalet på visar att de har olika perspektiv och beroende på hur samtalet utvecklar sig ges en bild av hur det institutionella stödet fungerar. Ottilia har en skojfrisk ton och hon skrattar också till flera gånger då samtalet pågår medan Joel har en konstaterande och allvarlig ton i det han säger. Han poängterar också att det är realitet som han pratar om. Det blir i exemplet tydligt att Joels allvarliga ton blir underordnad en skojfrisk ton i det samspel som pågår barnen sinsemellan och mellan barnen och lärarna. Det verkar som om Ottilias humoristiska ton ha betydelse för hur samtalet utvecklar sig. Det blir en betoning på det skojfriska och fantasifulle genom att hon och lärarna använder den tonen. Joel får en betydande roll som samtalspartner eftersom läraren riktar sig till honom och tar fasta på det han säger, men i Joels utsaga finns ett realistiskt meningsinnehåll som inte lyfts fram, även om det han säger fångar lärarens intresse. Resultatet åskådliggör således att barnens möjligheter att få sina ansvariga handlingar bekräftade begränsas dels av förväntningar på vad det innebär att vara barn dels av vad det innebär att vara flicka och att vara pojke.

## Respekt och personliga val

I förskolans vardag finns en dagsrutin som alla har att förhålla sig till. De personliga intressen som uppstår hos barnen i olika situationer får många gånger träda tillbaka för att vardagligt förekommande aktiviteter skall kunna genomföras som planerat. Hålltiderna skall passas, Tonys<sup>34</sup> sätt att acceptera lärarens svar om att han nu skall uppmärksamma övergången och städproceduren, åskådliggör att han accepterar att situationen inte är lämplig för att utveckla hans eget intresse.

---

<sup>34</sup> Se exemplet i avhandlingens resultat på s. 135-136.

Han låter sitt eget intresse träda tillbaka och visar respekt och rättar sig efter de hålltider som finns inplanerade. Ett turordningssystem där barnen skall hjälpa till exempelvis då samlingen avslutas innebär att en och en går och sätta sig vid matbordet, men innan var och en går ifrån samlingen skall respektive barn nämna vem som står i tur därefter. Då barngruppen skall förflyttas från en aktivitet i ett rum till ett annat innebär det att gemenskapen för en kort stund avbryts. I en övergång där barnen skall ange personliga val, vem de vill sitta intill vid ett långbord dukat till födelsedagskalas sker en konfrontation mellan att visa varandra respekt och personliga val. Detta sker genom att barnens uppgift är att se till att alla ingår i gemenskapen och det läggs ett ansvar på barnen att se till så att alla barnen blir uppropade och får en placering.

Situationen kräver att barnen behöver kunna kombinera både att följa sociala konventioner och att agera inom ramen för den personliga domänen. Den kräver också att barnen skall kunna placera sig jämte någon med utgångspunkt i de personliga val som respektive barn gör samtidigt som den kräver att gemenskapen skall upprätthållas. Det innebär att respekt för att genomföra uppgiften hamnar i konflikt med sociala konventioner om gruppens gemenskap och allas tillhörighet till gruppen. Turordningssystemet skapar en rangordning i de situationer där det används på ett sådant sätt att barnen skall välja sin placering explicit vilket kan relateras till vilken betydelse detta regelverk har för hur inkludering och exkludering av varandra formas och utvecklas i andra situationer.

## Omsorgsaspekter på skilda sätt

Med utgångspunkt i ett didaktiskt perspektiv visas att både flickor och pojkar visar omsorg om varandra men också att flickor och pojkar visar omsorg på olika sätt. Flickor vill gärna lyfta fram i ljuset att det finns behov av omsorgshandlingar samtidigt som de visar omsorg i praktisk handling. De vill gärna sätta ord på, och inför varandra och inför gruppen tala om, behovet av att värna annans väl. Pojkar är inte på samma sätt explicita med att lyfta fram värderingar av omsorg däremot kan de på ett inkännande och konkret sätt visa omsorg i situationer då någon annan befinner sig i en besvärlig situation. Eftersom flickor och pojkar visar omsorgshandlingar på olika sätt inverkar också deras agens över situationen på olika sätt. Flickors agens accentuerar att orätta handlingar har ägt rum, de goda handlingarna som pojkar på ett konkret sätt kan visa hamnar i skymundan och förblir dolda i maktrelationerna.

Detta framgår i en situation med Adam, Maximilian och Tanja. I exemplet<sup>35</sup> har de tre barnen olika positioner, men där Adams behov av omsorg bildar utgångspunkt. Maximilian och Tanja visar att de tar ansvar för Adams väl på olika sätt. Maximilian visar genom närhet Adams omsorg, medan Tanja verbaliserar för att hela gruppen skall uppmärksammas på Adams situation; rätt och orätt, gott och ont. Tanja positionerar sig med stöd av könsåtskillnad i samklang med lärarnas formella makt och med betoning på fostransuppgiften och den moraliska aspekten om att vara snälla mot varandra. Pojkarna visar i sitt samspel att de både kan ta och ge omsorg. Genom sin försiktiga framtoning står Maximilian fast vid att visa respekt för de maktrelationer som gör sig gällande samtidigt som han står fast vid och tar ansvar för sina personliga avsikter och handlingar. Han hävdar sin personliga inställning och har invändningar mot att bli utpekad för att avsiktligt ha gjort fel. I den här situationen finns goda värdehandlingar i barnens samspel som förblir dolda på grund av att barnen tillerkänns olika agens genom deras könstillhörigheter.

## Avslutande reflektioner och om fortsatt forskning

I min studie är det framträdanden att barnens handlingar inverkar på olika sätt i förskolans specifika kontext. Barnen behöver kunna relatera till en likadan situation och de behöver också kunna använda sin kännedom om varandra. I mitt resultat finns exempel som belyser hur de använder information de har erhållit om liknande situationer genom gemensamma erfarenheter och i resultaten finns exempel som pekar på att barnens egna initiativ fortplantar sig så att gruppen tillsammans kan ta ansvar för olika situationer. De tar själva ansvar för att arrangera sin grupp inför gemensamma aktiviteter och för övergången till gemensamma aktiviteter. Barnen visar att de på olika sätt har kännedom om vad som förväntas av dem under olika händelseförlopp.

Foucault (2002a) använder sig av begreppet emergensytor för att beskriva mänskliga konstellationer, de olika sociala och kulturella sammanhang, som bidrar till att vissa begrepp växer fram som objekt, som riktmärken, inom och mellan respektive diskurs. Institutioner kan vara större eller mindre enheter, men de

---

<sup>35</sup> Se i avhandlingens resultat på s. 156-157.



är kollektiva sammanslutningar där människor deltar i en gemensam praktik. Därför kan man även tala om skilda praktiker som påverkar diskursproduktionen i ett samhälle. Foucault (2002a) nämner exempelvis familjen, den närmast omgivande socialgruppen, arbetsmiljön och det religiösa samfundet som konstellationer, och som grund för att vissa begreppslika innebörder får en framträdande roll. Han nämner även mer abstrakta konstellationer som konsten och rättsväsendet som institutioner och diskursbärare. Vidare beskriver han, att om olika institutioner lyfter fram samma begrepp som framträdande så bildas en normativitet med utgångspunkt i det dominanta begreppet. De olika diskursernas växelverkan/spel ingår i ett "bildningssystem" (s. 60), varför det även blir tydligt att det finns en relation mellan kunskap och makt.

Min tolkning av Foucaults resonemang om hur objekt växer fram med hjälp av emergensytor, är att meningsbärande begrepp framträder inom vissa kontext för att i en växelverkan med de yttre och inre procedurerna slutligen växa till ett komplext begrepp, samtidigt som det även blir ett kännetecknande och urskiljande begrepp. Det är först i ett analyskede som institutionernas betydelse som påverkansfaktor på individers handlingsmönster blir tydlig. Det framträder alltså att reglerande system uppstår både inom och mellan institutioner. Det framgår i min studie att lärarens förhållningssätt och språkbruk har betydelse också för det sätt som flickor och pojkar tar ansvar, visar omsorg och respekt. Just olikheten att vara flicka och att vara pojke ligger många gånger till grund för barnens samhörighet och innebär att de visar omsorg om varandras delaktighet i lek relaterat till respektive könstillhörighet. Vilket även innebär att barnen med stöd av sin könstillhörighet både inkluderar och exkluderar varandra i lekaktiviteter. Lärarens kommentarer finns med som ett ackompanjerande inslag i barnens agerande och förstärker på det sättet de olika sätt som flickor och pojkar gör sig gällande på då de tar ansvar i olika situationer. Resultatet visar att det är viktigt för barnens trygghet att det finns igenkännbara inslag, dessutom skapas trygghet i deras gemenskap genom att de visar varandra omsorg i situationer som kan vara påfrestande eller besvärande på något sätt.

Kjørholt (2001) menar att barns deltagande och inflytande bör ses med utgångspunkt i de diskursiva praktiker som anger förutsättningarna. I min studie visar sig styrningsrationaliteter som könsåtskillnad, vilken uppkommer med stöd av förväntningar och normer som legitimerar viss kunskap och avlegitimerar annan i olika situationer (Foucault, 2000, 1994). Studien åskådliggör att könsskillnad befasts samtidigt som könsöverbryggande intresse kommer till uttryck. Vilken be-

tydelse kan det då ha att forskning lägger fram en bild som visar hur könsåtskillnad görs? Köns- och genusmönster har på olika sätt visats intresse inom pedagogisk forskning (Wernersson, 2006). Studiens giltighet finns inte i att generalisera i kvantitativ bemärkelse men kanhända i ett igenkännbart mönster som går igen i barns lek och i förskolans kultur och tradition och dess regelverk. Det är också i detta mönster av den könsåtskillnad som görs i en social vardagspraktik som jag finner ytterligare frågor för fortsatt forskning.

## Avhandlingens kunskapstillskott

Under min påbyggnads- och forskarutbildning har jag funnit att barnforskning problematiserar barnperspektiv och barns perspektiv, och lägger vikt vid att värdera barns barndom som betydelsefull i det *nu* där barn befinner sig. Förförståelsen som ligger till grund för avhandlingsarbetet innebär därmed att perspektivtagande har betydelse för kunskapssyn, att det inte finns någon absolut och sann kunskap, utan att kunskap bildas intersubjektivt (Foucault, 2002a) människor emellan i olika sammanhang och mot bakgrund av olika erfarenheter. Det betyder att olika slags perspektivval, med betoning på ett relationellt maktperspektiv, ligger till grund för mitt avhandlingsarbete, vilket har en kunskapsteoretisk betydelse för det kunskapstillskott som avhandlingsarbetet genererar.

Maktrelationer i enlighet med Foucault (1982, 1986, 1991, 1993, 2002a) förstås med utgångspunkt i Corsaros (1985, 2005) teoretiska begrepp tolkande reproduktion och sekundära anpassningar. Då barnen ger uttryck för hur de tolkar och omtolkar olika fenomen från vuxenvärlden, eller då de undviker regler som vuxenvärlden föreskriver i olika situationer, är barnen sociala aktörer. Avhandlingsstudiens intentioner är att undersöka barnens agens mer än deras aktörskap. Barnens agens kan urskiljas på ett analytiskt plan och tar utgångspunkt i barn som sociala aktörer, men i bemärkelsen att barnen själva är viktiga informanter om de villkor som präglar deras vardag i förskolan. Barnens agens växer med andra ord fram med de sociala maktrelationspositioner som på olika sätt växelverkar. Intressant för studiens vidkommande och som kan anses vara dess kunskapstillskott, är att i avhandlingen åskådliggörs hur demokratiska värden gestaltas i en vardagspraktik samt beskrivs den institutionella växelverkan som struktur och agens har på de värden som barnen uttrycker.

## Förslag till fortsatt forskning

Resultatet visar att flickorna agerar utifrån en pedagogisk position inom ramen för de förväntningar som finns om att agera som lärarens stöd (se även Johanssons, 2007). Mina resultat visar att flickorna inte alltid får gehör för sin pedagogiska position utan att de tar stöd av lärarens formella maktposition. Vilken betydelse har flickornas ibland skenbara ställning som lärarens pedagogiska stöd för hur könsåtskillnadens etiska gestaltning av demokratiska värden sker? Tyder det på att det finns en respektlöshet i pojkarnas samspel med flickorna och handlar det i så fall om moralisk kränkning<sup>36</sup> så som undanhållet erkännande i betydelsen av förbisedd position? Däremot finns i mina resultat exempel där pojkarna får lärarens erkännande att handla i strid mot gällande normer, samtidigt som flickornas påpekanden om att pojkarna agerar mot gällande normer blir förbisedda.

Könsåtskillnadens etiska gestaltning är väsentligt att problematisera med fokus såväl på flickors handlingar som på pojkars. Intressant är att pojkars omsorgshandlingar kan ske på ett undanskymt sätt. Däremot visas i min studie att pojkarnas personliga preferenser och intressen kommer till uttryck och inverkar på det meningsskapande som sker på ett annat sätt än flickornas då de tar ansvar för institutionella regler. Vad innebär det i ett jämställdhetsperspektiv att pojkarna tar ansvar för sig själva och sina intressen som individer och flickorna tar ansvar för andra och gemensamma intressen? Resultatet visar också att i barnens gemensamma lek utgör könsskillnad ett väsentligt redskap för att organisera och utveckla lekens form och innehåll. Vilken betydelse har barnens olika sätt att leka på då konflikter uppstår? Om deras olika lekpreferenser är i konflikt, vad innebär konflikterna? Resultatet väcker intresse att ytterligare studera den sociala praktik som tar stöd i könsåtskillnad på ett generationellt sätt. Mot bakgrund av att barnens perspektiv och deras agens anses innehålla information om hur vardagliga strukturer överlever och fortplantar sig. Utifrån detta är mitt intresse också att undersöka könsåtskillnadens etiska gestaltning i andra typer av skolpraktiker.

---

<sup>36</sup> I enlighet med Honneth (2003, s. 98-103).



## SUMMARY

### Introduction

Inspired by the idea of life-long learning, *public pre-schools* were introduced in Sweden on January 1st, 2003 (The Swedish National Agency for Education, 2003). From July 1st, 2009, public pre-schools will comprise all children from the age of three years (Dept. series 2008:56). This means that nowadays most children in Sweden will take part in pre-school activities. According to a list drawn up by OECD (2006), 86% of the 2-3-year-olds, 91% of the 3-4-year-olds and 96% of the 5-6-year-olds were already participating in pre-school activities by the year 2004. The introduction of public pre-schools for 4-5-year-olds was, in other words, based on the idea of creating equal conditions for continual learning, which is described as a right for all children irrespective of social factors (Parliamentary Bill. 2004/05:11).

There have been both curricula and steering instruments for Swedish pre-schools as well as schools and pre-school classes since 1998. The steering instruments are designed to be linked together, even though pre-school classes and compulsory schools have a common curriculum and pre-schools have a curriculum of their own. The construction of curricula is founded on democratic values and principles. This is one of the reasons why it is both important and interesting to study what form the activities in the public pre-schools may take from the perspective of the children.

The starting-point for the study is that everything the children do in their everyday actions and activities in pre-school, their interaction, interplay and communication, has an impact in social patterns that are created and recreated (Prout, 2005). The approach is that the children's relations in the everyday life of pre-school contribute to the creation and recreation of social structures. By means of the institutions established, the children have a connecting function and agency between one generation and another (Alanen och Mayall, 2001). This also means that democracy, democratic values and sets of values exist in the children's everyday life and affect their learning and development in pre-school, and that the fundamental values to be striven for, the *value base*, are *formed* in everyday life – for better or worse. Whether what appears is regarded as good or less good for

their learning and development in pre-school depends on what approach to children and knowledge has been chosen.

The study's research questions have been delineated with the help of the pre-school curriculum and the text related to the values on which it is based (National Agency for Education, 2006) and explore how democratic values are expressed among children aged 3-6 years. The value base as formulated in the curriculum for pre-school is multifaceted and rests on the fundamental democratic values of society:

An important task of the pre-school is to establish and help children acquire the values on which our society is based. The inviolability of human life, individual freedom and integrity, the equal value of all people, equality between the genders as well as solidarity with the weak and vulnerable are all values that the school shall actively promote in its work with children. (Swedish National Agency for Education, 2006, p. 3)

The quotation above describes the values to be applied in pre-school activities, and thus those that should form the basis of the work. The different values that are stated to be good and worth striving for may be seen as intertwined with the ideological base that they form. In the study, some of these aspects are separated so that they may be explored more easily. The value base text, which provides room for different interpretations according to the meaning attached to the different values, is not unproblematic. Different concepts and meanings can be difficult to separate and, at the same time, difficult to combine. For example, how can we attain equality between the genders when the freedom and integrity of the individual have to be considered? Who can be made equal to whom? Whose freedom and integrity really form the basis for equality? Equality in combination with the individual's freedom and integrity therefore presumes that girls and boys are ascribed equal value. But what is 'equal value'? In the ideological intertwining of the value base, moral values such as responsibility, care and respect are of utmost importance and are emphasised as the values that should characterise the pedagogical work in pre-school.

## Aim

The general aim of this thesis is to investigate how democratic values such as responsibility, care and respect are expressed in the children's relations in the everyday life of pre-school. A subsidiary aim is to try to answer questions about

what form is given to the individual's freedom and integrity and equality between the genders. This thesis is based on questions that have evolved from an interest in whether democratic ways of thinking and behaving emerge in the processes by which children create meaning in pre-school.

- How do the children handle values and value judgements in everyday interplay?
- What values do the children handle in different situations with the help of the relations amongst themselves and in interaction with the teacher?

## Theoretical framework

In my theoretical framework, several theories team up in an eclectic approach to knowledge production. With an interest in the sociology of knowledge as a starting-point, I see pre-school as an institution that is constructed of everyday conceptions, knowledge and pedagogical approaches, and thus a product of inter-human interaction and collective actions. Included in the framework is symbolic interactionism in accordance with Blumer (1969). The importance of symbolic interactionism to this study is that it captures the object of the study – the values. The approach on which the study is based is that the world about which we can gather knowledge is a social world where meaning is created by means of the relations that occur. Simultaneously, the perspective of positioning theory (Harré & van Langenhove, 1999) and the power relations theory of Foucault (1982, 1986, 1991, 1993, 2002a) are used as tools for understanding how values are constituted in the pre-school practice.

With support in Foucault, the institutional everyday life of pre-school is regarded as a context where children create not only cultural community but also meaning and discursive understandings of different phenomena. The study emphasises that discourses take form with the assistance of three exclusion principles: prohibition of talking/the right to talk; unacceptable behaviour/normal behaviour; and the demand for truth. According to Foucault (2002a, 1993), the development of discourses and *how they develop* are based on materialism; discourses are both concrete and linguistic. For my study, this means that discourses are developed within the pre-school departments in question with the help of the environment, material and approach in the interpersonal encounters that take place.

Both Irigaray's (1994, 2008a, 2008b; Stone, 2006) theory of sexual differences and Butler's (1993; Stone, 2006) theory of gender state that language, norms and power relations have a bearing on how man/masculinity and woman/femininity are affirmed. The perspective of childhood sociology presented by Corsaro (2005) is fundamental to the interpretation and understanding of children's culture. According to that theory, children use interpretive reproduction and secondary adjustments (Corsaro, 2005) in their creative processes to interpret and reinterpret different kinds of information from the adult world, which they adjust to their own childhood culture. Children's play, based on different theoretical perspectives (see, for example, Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Steinholt, 1999; Sawyer, 1997), is regarded in this study as invaluable for the children's own sake, their learning and development, while, at the same time, it contributes to how society develops. Within the cultural community of children, a community of interests and values is developed in practical action

## Method

This study has adopted an ethnographic approach in order to gain insight into how children in their community in pre-school create values. Data have been produced with the help of field studies comprising: observations with focus on children's interplay, audio-recordings of children's communication with each other and with the teachers, and informal dialogues with children and teachers, and by collecting various documents.

The study was conducted in two pre-school departments in a municipality in the west of Sweden, during public pre-school hours, between 8 and 11.45 a.m. The field studies were carried during two periods, totalling 36 weeks. The study included 7 teachers and 44 children aged 3-6 years, of whom 23 were girls and 21 boys.

The documentation was based on an open research protocol and supplemented with audio-recordings. The audio-recordings were transcribed to obtain a consecutive representation of the children's and teacher's dialogue that could be read. Observations focussing on children's actions and their communication with each other and the teachers were also transcribed, linked up with the audio-recordings and other diary notes, and resulted in descriptive field records (Geertz, 1973).



The analysis took place in four stages, in which my aim was to find meaning-bearing concepts in the empirical material, similar to the “sensitising concepts” of Blumer (1969). Special key concepts had to be defined. What became obvious in the final stages of the analysis was the importance of discovering and describing how resistance in power relations works and constitutes the validity of the values, and of clarifying how the values are asserted and upheld. The different theoretical perspectives (described above) were combined in the analysis and influenced the patterns that emerged in various ways.

In focus for the first analysis were the children’s relations and the interaction patterns that were formed with the different positions they used. In stage two the approach of domain theory was adopted, which differentiated between morality, social conventions and personal preferences. The four dimensions within which the children’s interaction took place were identified in stage three: transitions between activities, playing together, the community of the group and keeping order. In the fourth stage of the analysis, different positions that the children use were identified and were shown to have a bearing on what occurs in different situations. The analysed results are presented in separate chapters.

## Results and discussion

The results are presented in four chapters entitled Responsibility, Care, Respect and Expression of Gender Differences. The first three chapters are based on the values generated by the empirical material, responsibility, care and respect, and these form the main headings for the themes presented in each chapter. The fourth chapter has a title based on the theme of gender differences and throws light on how gender differences affect the manifestation of responsibility, care and respect.

The value Responsibility is described in the following themes: *Following institutional rules*, *The content of play*, *Individual actions* and *Everyone has a part to play*. The value Care is described in themes such as: *Others’ well-being*, *Everyone belongs to the group*, and *Others’ participation in play*. The value Respect is described in the following themes: *The rules that apply*, *The teacher’s pedagogical position* and *Others’ interests*.

In the first three chapters, each value theme is described in a systematic way with empirical examples in which the different situations describe *how* each value

makes its appearance. The values are studied in their social context, which means that the results indicate that the values overlap (Nucci & Weber, 1991) in the complexity of everyday life, and that an event takes place with the support of several values at the same time, as shown by some of the examples. When overlapping occurs, each value is emphasised, which can be done by comparing how the different values appear in each situation. In this way, it has been possible to distinguish how the value drives the action in each situation. The empirical themes in question account for the everyday aspects that are essential in the children's relations to allow them to take responsibility, demonstrate care and show respect. The fourth chapter deals with the ways gender differences make their appearance, and what it means to girls and boys and how they express the values.

## Taking responsibility

It has been possible to identify this with the help of the empirical material, as the child's voice that makes itself heard to represent certain aspects in the community. Responsibility has been identified through *the children's way of acting* in words and actions, which means that the *children do not speak about taking responsibility* but, central to the study, that *the children initiate responsibility*. They show in various ways that they take responsibility for everyday aspects both on their own behalf and on behalf of others. It is essential to consider the way the children create meaning and the different ways in which they express themselves, such as language, gestures and facial expressions.

In this chapter, with the children's everyday and children's perspectives as a starting-point, patterns emerge with regard to what the children take responsibility for, how they take responsibility, and the institutional power aspects. The way in which the children's perspectives assert themselves affect how the values, such as individual freedom and integrity, are constituted in the practice in which the children take part. In the institutional community, both the personal and the conventional domains influence how the children's voices make themselves heard in the form of taking responsibility. The results show that boys and girls assert themselves in different ways when they take responsibility for rules, the content of play, own actions and the participation of all parties.

## Demonstrating care

It has been possible to identify care as a deliberate empathic action that appears in the children's relations. Caring acts occur in the children's community of interests, and the object of the children's attention is influenced by inter-subjectivity. Here inter-subjectivity means that children in different situations notice aspects in their cultural community in a reciprocal way. They show that they perceive each other's different signals, which may be verbal and explicit or more emotional and implicit. They support each other inter-subjectively, in both an explicit and implicit way in different situations. Thus care is a question of seeing someone else's needs in an empathic way, and of *actively showing an empathic understanding of someone else*. It means that care is a value that the children use to support each other within their cultural community, separate from the perspective of adults. In this way, their caring acts are sometimes in opposition to the perspective the teachers express. The value care is manifested as an emotional understanding of each other. At the same time, the children also perceive common aspects as essential in the everyday course of events, which means that care is apparent in the overlapping with other values. The results show that the individual's freedom and integrity are constituted in power relations that emerge when the groups are divided, and that the gender to which they belong influences the way in which the children show care.

## Showing respect

Showing respect has been identified as a deliberate action, which means that the children actively show consideration to each other and their community. Respect is shown when the children change their own current position to the benefit of another, another's opinion, or when a social convention seems to apply. Respect, like responsibility and care, is woven into the complexity of everyday life and distinguished analytically in accordance with the fundamental structure essential to both pre-school departments. To show respect is strongly tied to the positions child-adult, with a built-in hierarchical order that makes itself felt and affects the children's cultural community. Being able to show respect means actively adopting a perspective in which the children handle their own position in relation to others and to social conventions, and shows how the values, such as the individual's freedom and integrity, are constituted in a pattern where a generation perspective prevails. Showing respect is embedded in the hierarchical order and what it means to be a child, and what it means to be an adult.

Focussing on the children's perspective, we see that respect is a value that implies that the children refrain from their own occupation, or change a position they are in, in contact with another person. In certain situations, the children give up their self-chosen position in favour of a social convention or an opinion that is asserted, which means that respect is embedded in a complex way. This implies that the different social domains: morality, personal preferences and conventions, influence and concur in the attitudes that come to light in children's relations.

## Expression of gender differences

Gender differences have been identified as an all-pervading theme in the empirical material. An important element of the children's experiences occurs in the group divisions between girls and boys, which explains why this affects the fellowship they develop. In the everyday structure, girls and boys take part as social actors with the expectations and norms that are formed with the support of the gender differences that are made. Both girls and boys emphasise the importance of their fellowship, but at the same time a pattern can be distinguished in which the agency assigned to girls differs from that assigned to boys. In the group constellations, their knowledge of each other and each other's interests gradually develops. The group constellations arise either spontaneously or as a result of the teacher's way of dividing the group. In the transition between different activities, the children's gender affects how they deal with the tasks at hand.

Furthermore, it is evident that both the children themselves and the teacher pay attention to the personal interests and abilities of individuals in different ways depending on the gender of that individual. It is a daily occurrence that the children are designated by the dual gender categories girls and boys/chaps. This does not necessarily mean that gender differences are an objective, but that language may be partly blamed for the appearance of certain patterns that contribute to the retention of traditional gender attitudes in the everyday life in both pre-school departments. Gender-based groups appear spontaneously, which implies that social conventions create norms with regard to gender differences. This is shown when the children use the knowledge they possess about how they are expected to behave as girls and boys in different situations. The examples demonstrate that knowledge of what is expected of them in each case evolves with the help of the group divisions that occur either at the instigation of the teacher or on the children's own initiative. In the chapter on gender differences,

responsibility and care are values that can be distinguished as the predominant driving forces in different situations, while respect appears to play a subordinate role as far as taking responsibility and care are concerned.



## REFERENSER

- Adler, Patricia. & Adler, Peter. (1994). Observational Techniques. I Denzin, Norman. & Lincoln, Yvonna. (red.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. s. 377-392. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Agenda 21 (1992). *Förenta Nationernas konferens om miljö och utveckling. UNCED-biblioteket. Volym 2*. Miljö- och naturresursdepartementet. Stockholm, 1993.
- Alanen, Leena. (1999). Women's studies/childhood studies: parallels, links and perspectives. I Mason, J., Wilkinson, M. (eds.). *Taking children seriously. Proceedings of a national workshop 12-13 July 1999*. (s. 145-170). Childhood and Youth Policy Research Unit. University of Western Sydney Macarthur.
- Alanen, Leena. & Mayall, Berry. (red.) (2001). *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Allen, Amy. (1996). Foucault on Power. A Theory for Feminists. I Hekman, S. J. (Ed.) *Feminist Interpretations of Michel Foucault*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Altheide, David. & Johnson, John. (1994). Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research. I Denzin, Norman. & Lincoln, Yvonna. (red.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. s. 485-499. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Badersten, Björn. (2006). *Normativ metod. Att studera det önskvärda*. Lund: Studentlitteratur.
- Bartley, Kristina. (1998). *Barnpolitik och barnets rättigheter*. Monograph from the Departement of Sociology Göteborg University No 67. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Bartley, Kristina. (2002). Värdegrunden och FN:s konvention om barnets rättigheter. I Andersson, B och Häggglund, S. (red.) *Barnets rättigheter. Värdegrunden Rapport 4* Göteborgs universitet.
- Bexell, Göran. (1998). Universalism och partikularism i etiken: Håller läran om en värdegemenskap inför den postmoderna kritiken? I Bexell, Göran. (red.) (1998). *Värdegemenskap i ett mångkulturellt samhälle. Rapport från ett internordiskt symposium i Lund*. (Lund Studies in Ethics and Theology 6). Lund University Press.
- Biesta, Gert. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.

- Biesta, Gert. & Lawy, Robert. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. I *Cambridge Journal of Education*. Vol. 36, No. 1, March 2006, pp. 63-79. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Biesta, Gert. & Tedder, Michael. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. I *Studies in the Education of Adults: Autumn 2007*, Vol. 39 Issue 2, p 132-149.
- Blaise, Mindy. (2005). *Playing it Straight. Uncovering Gender Discourses in the early Childhood Classroom*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Blumer, Herbert. (1969). *Symbolic Interactionism*. Berkley and Los Angeles: University of California Press.
- Bourdieu, Pierre. (1996). *Homo Academicus*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Brembeck, Helene, Johansson, Barbro & Kampmann, Jan (red.) (2004). *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. 1. ed. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Butler, Judith. (1993). *Bodies that matter. On the Discursive Limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Cicourel, Aaron. (1981). Notes on the Integration of Micro- and Macro-levels of Analysis. I Knorr-Cetina, Karin. & Cicourel, Aaron. (red.). (1981). *Advances in Social Theory and methodology*. Boston, London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Colnerud, Gunnel. & Thornberg, Robert. (2003). *Värdepedagogik i internationell behysning*. Skolverket, Forskning i fokus, 7. Stockholm: Fritzes.
- Connell, Robert, (1999). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Corsaro, William. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Indiana University. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, William. (2003). *We're friends right? Inside kid's culture*. Washinton D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, William. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousands Oaks. California: Pine Forge Press.
- Dahl, Robert. (1986). Power as the Control of Behavior. I I Lukes, S. (Ed.). *Power*. (s. 37 – 58). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Davidsson, Birgitta (2000). *Samlingen - en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. (Rapport nr. 8). Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Davies, Bronwyn. (2003). *Frogs and Snails and Feminist Tails. Preschool Children and Gender*. New jersey: Hampton Press, Inc.



- Davies, Karen. (1998). Värdegemenskap och genderperspektiv. I Bexell, Göran. (red.) (1998). *Värdegemenskap i ett mångkulturellt samhälle. Rapport från ett internordiskt symposium i Lund.* (Lund Studies in Ethics and Theology 6). Lund University Press.
- Denzin, Norman K. (2001). *Interpretive Interactionism*. Second edition. Thousand Oaks, California.: Sage Publications.
- Dewey, John, (1980). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Dewey, John. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Dewey, John. (2005). *Människans natur och handlingsliv*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Dovemark, Marianne. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences 223).
- Ds. 2008:56. *Barnomsorgsavgift och allmän förskola även för treåringar*. [www.regeringen.se/content/1/c6/10/83/78/c47fa48e.pdf](http://www.regeringen.se/content/1/c6/10/83/78/c47fa48e.pdf)
- Ely, Margot (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Emilsson, Anette. (2008). *Det önskevärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences 268).
- Fast, Carina. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva : Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Acta Universitatis Upsaliensis (Uppsala Studies in Education 115). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-7490>
- Foucault, Michel. (1982). The Subject and Power. I Dreyfus, L.H., & Rabinov, P. (red.) *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics. With an afterword by Michel Foucault*. New York: Harvester-Wheatsheaf.
- Foucault, Michel. (1986). Disciplinary Power and Subjection. I Lukes, S. (red.), *Power*. (s. 229-242.) Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Foucault, Michel. (1991). Politics and the Study of Discourse. I Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (red.) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Foucault, Michel. (2000). The Subject and Power. I Faubion, J.D. (red.). *Michel Foucault. Power*. New York: The New Press.

- Foucault, Michel. (2002a). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv Förlag.
- Foucault, Michel. (2002b). *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Gannerud, Eva. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Geertz, Clifford (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I Geertz, Clifford. *The interpretation of cultures: Selected essays (s. 3-30)*. New York: Basic Books.
- Gramsci, Antonio. (1967). *En kollektiv intellektuell*. Staffanstorps: Cavefors.
- Gordon, Tuula., Holland, Janet & Lahelma Elina. (2002). Ethnographic Research in Educational Settings. I Atkinson, Paul., Coffey, Amanda., Delamont, Sara., Lofland, John & Lofland, Lyn. (red.) (2002). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. Competing paradigms in Qualitative Research. I Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Habermas, Jürgen. (1984). *Borgerlig offentlighet*. Lund: Arkiv.
- Habermas, Jürgen. (1995). *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Halldén, Gunilla. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8:1-2, s.12-23. (11 s.)
- Hammersley, Martyn. (1995). Hierarchy and Emancipation. I Seale, C. (2004). *Social Research Methods. A Reader*. New York: Routledge.
- Hammersley, Martyn. & Atkinson, Paul. (1995). *Ethnography. Principles in practice. Second edition*. London and New York: Routledge.
- Harding, Sandra. (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Harding, Sandra. (1987). Is there a feminist method? I Seale, Clive. (red.). (2004). *Social Research Methods. A reader*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Harding, Sandra. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Harré, Rom. & van Langenhove, Luk. (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Hultqvist, Kenneth (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen : en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Symposium.

- Hägglund, Solveig. (1993). The Gender Dimension in Children's Learning of Prosocial Competence in Early Educational Settings. I *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 67-79.
- Irigaray, Luce. (1994). *Könsskillnadens etik och andra texter*. Stockholm/Ste­hag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Irigaray, Luce (2008a). Teaching How to Meet in Difference. I Irigaray, Luce & Green, Mary (red.) (2008). *Luce Irigaray: Teaching*. London: Continuum.
- Irigaray, Luce (2008b). *Conversations*. London: Continuum.
- Ivarsson, Pia-Maria. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala Universitet: Acta Universitatis Upsaliensis. (Uppsala Studies in Education 101).
- James, Allison. (2002). Ethnography in the Study of Children and Childhood. I Atkinson, Paul., Coffey, Amanda., Delamont, Sara., Lofland, John & Lofland, Lyn. (red.) (2002). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications.
- James, Allison., Jenks, Chris. & Prout, Alan. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, Eva. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences 141).
- Johansson, Eva. (2003) Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. I *Pedagogisk forskning i Sverige* 8 :1-2, s 42-57. (15 s.).
- Johansson, Eva. (2007a). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences 251).
- Johansson, Eva. (2007b). *Förskolebarns moral – i forskning och pedagogisk praktik*. Myndigheten för skolutveckling: Forskning i Fokus nr 34.
- Johansson, Eva. & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences 249).
- Johansson, Jan-Erik. (1992). *Metodikämnet i forskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning*. Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences 86).
- Johansson, Jan-Erik. (1995). *Friedrich Fröbel. Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsdottir, Fanny (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007 Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2043/4984>

- Johnson, James E., Christie, James F. & Wardle, Francis (2005). Play, development, and early education. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Kampmann, Jan. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I Schultz Jørgensen, Per & Kampmann, Jan. *Børn som informanter. Antologi*. Köpenhamn: Børnerådet.
- Karlsson, Rauni. (2007). Om att verifiera undersökningsresultat. I Dimenäs, Jörgen. (red.) (2007). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Key, Ellen (1996). *Barnets århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Kihlström, Sonja. (1998). *Förskollärare – om yrkets pedagogiska innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Killen, Melanie. (1991). Social and Moral Development in early Childhood. I Kurtinez, William. & Gewirtz, Jacob (red.) Florida International University. *Handbook of Moral Behaviour and Development. Volume 2: Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kjørholt, Anne Trine. (2001). The Participating Child. A vital pillar in this century. I *Nordisk Pedagogik. Vol 21, s. 65-81. Oslo*.
- Knorr-Cetina, Karin D. & Cicourel, Aaron V. (red.) (1981). *Advances in social theory and methodology: toward an integration of micro- and macro-sociologies*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Larsson, Staffan. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. I *Nordisk Pedagogik, vol. 25, s. 16-35. Oslo*.
- Lather, Patricia Ann (1991). *Getting smart: feminist research and pedagogy with/ in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lather, Patti. (1993). Fertile Obsession. Validity after poststructuralism. I Seale, Clive. (red.). (2004). *Social Research Methods. A reader*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Lather, Patti. (2001). Postmodernism, Post-Structuralism and Post (Critical) Ethnography: of Ruins, Aporias and Angels. I Atkinson, Paul., Coffey, Amanda., Delamont, Sara., Lofland, John & Lofland, Lyn. (red.) (2002). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage. I Bryman, A. (2004). *Social Research Methods. (2nd ed.)* New York: Oxford University Press.
- Lindqvist, Gunilla. (1996). *Lekens möjligheter. Om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lloyd, Moya. (1996). A Feminist Mapping of Foucauldian Politics. I Hekman, S. J. (red.) *Feminist Interpretations of Michel Foucault*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

- Lloyd, Barbara. & Duveen, Gerard. (1992). *Gender Identities and Education. The impact of starting school*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Löfdahl, Annica. (2002). *Förskolebarns lek. En arena för kulturellt och socialt meningskapande*. Karlstad universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap. Pedagogik. (Karlstad University Studies 2002:28).
- Löfdahl, Annica. (2006). Grounds for values and attitudes: Children's play and peer-cultures in pre-school. I *Journal of Early Childhood Research*. <http://ecr.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/1/77>. Sage Publications: <http://www.sagepublications.com>.
- Löfdahl, Annica. (2007). *Kamratkulturer i förskolan. En lek på andras villkor*. Stockholm: Liber AB.
- Löfdahl, Annica. & Hägglund, Solveig. (2006a). "och jag har redan fyllt fyra år!" – kunskaper om och användning av ålder bland barn. I *Barn nr 4 2006:45-63*. Norsk senter for barneforskning.
- Löfdahl, Annica. & Hägglund, Solveig. (2006b). Power and Participation: Social representations among children in pre-school. I *Social Psychology of Education*. (2006) 9:179-194.
- Löfdahl, Annica. & Hägglund, Solveig. (2007). Spaces of Participation in Pre-school: Arenas for Establishing Power Orders. I *Children & Society Volume 21 (2007) pp. 328-338*.
- Løkken, Gunvor. & Søbstad, Frode. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Markström, Ann-Marie. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Linköpings Universitet: Departement of Educational Sciences. (Linköping Studies in Pedagogical Practices No.1).
- Mayall, Berry. (2002). *Towards a Sociology for childhood. Thinking from Children's lives*. Philadelphia: Open university Press.
- Mayall, Berry. (2003). Generation and Gender: Childhood Studies and Feminism. I Mayall, Berry. & Zieher, Helga. *Childhood in Generational Perspective*. London: Institute of Education, University of London.
- McCallum, E.L. (1996). Technologies of Truth and the Function of Gender in Foucault. I Hekman, S. J. (red.) *Feminist Interpretations of Michel Foucault*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Myrdal, Alva. (1935). *Stadsbarn*. Stockholm: Kooperativa Förbundets Bokförlag.
- Månsson, Annika. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskolan mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Studia Psychologica et Pedagogica, NR 147. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

- Nationalencyklopedin. (2007-06-25). [http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=258830](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=258830)
- Nucci, Larry P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nucci, Larry & Weber, Elsa. (1991). The Domain Approach to Values Education: From Theory to Practice. I Kurtinez, William. & Gewirtz, Jacob (red.) Florida International University. *Handbook of Moral Behaviour and Development. Volume 3: Application*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Odefors, Birgitta (1996). *Att göra sig hörd och sedd: om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem = [Making oneself seen and heard] : [conditions for girls' and boys' communication in preschool]* . Stockholm: Univ.
- OECD. (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/16/16/37423778.pdf>. (2009-02-02).
- Ohlander, Ann-Sofie & Strömberg, Ulla-Britt (1996). *Tusen svenska kvinnoår. Svensk kvinnohistoria från vikingatid till nutid*. Stockholm: Bokförlaget Rabén Prisma.
- Orlenius, Kennert. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa Förlag.
- Paechter, Carrie (2003). Learning masculinities and femininities: Power/knowledge and legitimate peripheral participation. I *Women Studies International Forum*, 2003, (26):6 s. 541-552.
- Paechter, Carrie (2007). *Being boys, being girls: learning masculinities and femininities*. Maidenhead: Open University Press.
- Petersson, Bo. (1998). Värdegemenskap – vad är det? I Bexell, Göran. (red.) (1998). *Värdegemenskap i ett mångkulturellt samhälle. Rapport från ett internordiskt symposium i Lund*. (Lund Studies in Ethics and Theology 6). Lund University Press.
- Pramling Samuelsson, Ingrid. & Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet: I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB.
- Prop. 2004/05:11 *Kvalitet i förskolan*. Riksdagstryck.
- Prout, Alan. (2005). *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. London and New York: RoutledgeFalmer. Taylor & Francis Group.
- Qvarsell, Birgitta. (2001). Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I Montgomery, H. och Qvarsell, B. (red.). *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.

- Rubinstein Reich, Lena. (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. (Studia psychologica et paedagogica series altera CVI).
- Sandberg, Anette. (red.). (2008). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Sawicki, Jana. (1991). *Disciplining Foucault. Feminism, Power and the Body*. London: Routledge.
- Sawyer, R. Keith. (1997). *Pretend Play as Improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Simeonsdotter Svensson, Agneta. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences 274).
- Skolverket. (1998). *Jag vill ha inflytande överallt*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (1999a). *Ständigt. Alltid!* Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (1999b). *Skola i utveckling. Inflytandets villkor*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (1999c). *Bildning och kunskap. Särtryck ur skola för bildning*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2000). *Med demokrati som uppdrag*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2003). Information om allmän förskola. <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webtext/trycksak/DDW?W=KEY=108/2003-01-09>.
- Skolverket. (2005). *Uppföljning av reformen maxtaxa, allmän förskola m.m.* Rapport 2005-04-01.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för förskolan. Lpfö98*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1067>
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 318*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Om hållbar utveckling i styrdokumentet*. <http://www.skolverket.se/sb/d/2273/a/12724>. (2009-02-02).
- Skr. 2003/04:129. *En svensk strategi för hållbar utveckling*. Regeringens skrivelse 2003/04:129.
- Smetana, Judith. G. & Braeges, Judith. L. (1990). The Development of Toddlers' Moral and Conventional Judgements. *Merrill-Palmer Quarterly Vol.36. Nr 3, s. 329-346*.
- Smith, E. Dorothy. (1987). *The everyday world as problematic. A feminist sociology*. Open University Press/ Milton Keynes.

- SOU 1972:26. *Förskolan 1. Betänkande utgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber Förlag.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. Delbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolakommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling*. Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/03/41/44/0fe2bc94.pdf>. (2009-02-02).
- SOU 2004: 115. *Den könade förskolan. – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Statens offentliga utredningar. Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Steinsholt, Kjetil. (1999). *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Stone, Alison. (2006). *Luce Irigaray and the Philosophy of Sexual Difference*. New York: Cambridge University Press.
- Strandell, Harriet. (1994). *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsingfors universitet: Gaudeamus.
- Thorne, Barrie (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Tullgren, Charlotte. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö Studies in Educational Studies No.10. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Turiel, Elliot. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, Elliot. (1998). The Development of Morality. I Damon, W. & Eisenberg, N. (red.). *Handbook of Child Psychology. Vol.3: Social, emotional and personality development*. 5 ed. New York: Wiley.
- Turiel, Elliot., Smetana, Judith. & Killen, Melanie. (1991). Social Contexts in Social Cognitive Development. I Kurtinez, William. & Gewirtz, Jacob (red.) Florida International University. *Handbook of Moral Behaviour and Development. Volume 2: Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes AB.



- Utrikesdepartementet. (2006a). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Utrikesdepartementet. (2006b). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet. (2008a). *Uppdrag till Statens skolverk om förslag till förtydligande i läroplanen för förskolan*. U2008/6144/S. Regeringsbeslut 1:6, 2008-09-25.
- Utbildningsdepartementet. (2008b). *UNECE – Strategi för hållbar utveckling*. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/47/74/1be76844.pdf>. (2009-02-02).
- Vetenskapsrådet. (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html> (2006-10-17).
- Walkerdine, Valerie. (1998). *Counting Girls Out. Girls and mathematics*. London/Bristol: Falmer Press. Taylor & Francis Group.
- Weber, Max. (1986). Domination by Economic Power and by Authority. I Lukes, S. (Ed.). *Power*. (s. 28 – 36). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Wernersson, Inga. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Winther Jørgensen, Marianne. (2003). Den diskursive distribution af struktur og agens. En analyse af humanvidenskabelige subjektpositioner. I *Dansk Sociologi, vol 14, No 1 (2003)*.
- Änggård, E. (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. I *Gender and Education Vol. 17, No. 5, December 2005*, pp. 539-553.
- Ødegaard, Elin Eriksen (2007). *Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2007.
- Öhrn, Elisabet. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och klassrumsstudie av högstadielärares lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, Elisabet. (1998). Gender and Power in School: On girl's open resistance. I *Social Psychology of Education, 1, 341-357*.
- Öhrn, Elisabet. (2000). Changing Patterns? Reflections on Contemporary Swedish Research and Debate on Gender and Education. I *NORA – Nordic Journal of Women's Studies, 8, (3), 128-136*.
- Öhrn, Elisabet. (2001). Marginalization of Democratic Values: A Gendered Practice of Schooling? I *International Journal of Inclusive Education, 5, (2-3), 319-328*.



Till föräldrar till barn på Förskolans avdelning xxxx

Jag heter Rauni Karlsson och är doktorand i pedagogik och anställd vid Högskolan i Borås. Min forskning rör samspelet mellan barn och lärare i de olika aktiviteter som förekommer i förskolans verksamhet. Min önskan är att komma till er förskola och studera mötet mellan lärare och barn i den naturliga förskolemiljön. Min forskning innehåller inte någon testning av barnen.

Jag genomför studien under xxxx och xxxx, med en sammanlagd tid om ca x veckor. Vid varje besök kommer jag att vara i förskolan 3-4 timmar. Jag kommer att göra observationer och då skriva ned det som sker i samspelet mellan lärare och barn. Jag har också för avsikt att använda bandspelare för att fånga de naturliga samtalen mellan barn och lärare. Att använda bandspelare hjälper mig att fånga helheten.

Jag kommer att följa de forskningsetiska principer som gäller. Detta innebär att varken barnets, lärarens eller förskolans namn kommer att framgå i några rapporter eller sammanställningar. Medverkan i studien är frivillig. Deltagare kan när som helst avbryta sin medverkan.

Vad jag behöver för att kunna påbörja min datainsamling är ett medgivande från Dig/Er om att jag får observera Ditt/Ert barn samt att jag får spela in samtal med Ditt/Ert barn på band. Var vänlig att lämna tillbaka den vidhäftade svarstalongen med Ditt medgivande till förskolan senast onsdagen den 9/12-04.

Om Du/Ni har frågor kontakta mig gärna på tel. xxx-xxxxxxx, xxx-xxxxxxx.

Du/Ni kan också ringa min handledare Birgitta Davidsson på tel. xxx-xxxxxxx.

Med vänliga hälsningar

Rauni Karlsson

Medgivande

Ja ( ) Jag/Vi tillåter att mitt/vårt barn \_\_\_\_\_  
får observeras

Ja ( ) Jag/Vi tillåter att mitt/vårt barn \_\_\_\_\_  
får spelas in på band

Nej ( ) Mitt/Vårt barn \_\_\_\_\_  
Får inte observeras eller spelas in på band

Datum

Vårdnadshavares namnteckning

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Ljudinspelat material Fjärilen

Datum	Inspelningsid.mp3	Tidslängd in- spelning	Innehåll
24/1-05	V005	00.23.22	Samling, fruktstund
25/1-05	V006	00.41.50	Aktiviteter i allrummet och puffrummet. Läraren spelar och pusslar med barn.
25/1-05	V007	00.03.34	Samling; inledning
25/1-05	V008	00.36.07	Städning, påklädning, lärare samtalar med barn, berättelse om Tarzan.
26/1-05	V009	00.19.02	Lärarsamtal om bullstund istället för fruktstund, barnen dansar till Magnus-Uggla-musik.
26/1-05	V010	00.22.43	Lärarsamtal om hallonsaft på golvet, saft och bulle, lärare i samspråk med varandra och med barn.

Ljudinspelat material Sjöstjärnan

Datum	Inspelningsid.mp3	Tidslängd in- spelning	Innehåll
5/12-05	V003	00.04.36	Frukost; Barbro samtalar med barn.
5/12-05	V004	00.27.31	Frukost, Barbro, tamburkontakt; Linn kommer under Lovisas brottningsmatch.
5/12-05	V005	00.05.36	Lärarsamtal under Lovisas brottningsssamtal.
5/12-05	V006	00.01.03	Lärarsamtal under Lovisas brottningsmatch.
5/12-05	V007	00.34.28	Samling; Harriet, att räkna alla, adventskalender
5/12-05	V008	00.25.08	Fruktstund efter samling; barn samtalar, påklädning.
18/1-06	V013	00.03.32	Frukost; Harriet, samtal om val av aktiviteter efter frukost.
18/1-06	V014	00.42.44	Lekaktiviteter; förberedelse för/och Alexis födelsedags-samling; lärarsamtal under tiden.
18/1-06	V015	00.43.12	Födelsedagsfirande; Alexis barnsamtal vid bordet; Adrian och Artur -om att bli pappa.
23/1-06	V018	00.03.51	Lekrummet; släpp-en- liten-fjäril. –Jag vill inte hålla Lovisa i handen.
27/1-06	V019	00.45.31	Lekrummet: Harriet, Grodan Boll, kojbygge, kattlek; 'Kalle-Anka' får inte vara med. Egons födelsedagssamling, barnens dagbok om Sixten. Lärarsamtal om planering av raster och ansvar för aktiviteter.
3/2-06	V020	00.23.28	Lekrummet: Dinosaurielek vid blå madrass, teaterlek; utdelning av biljetter, dr Laikos och Lukas med publik och assistenter.

3/2-06	V021	00.08.57	Samling; Mirjam ”-duktiga barn” sköter om samlingen och vilka barn som är där, fruktstund.
3/2-06	V023	00.03.07	Utelek vid rutschkana. Transkriberat.
3/2-06	V024	00.15.19	Fortsättning utelek. Transkriberat.
3/2-06	V025	00.02.20	Fortsättning utelek. Transkriberat.
3/2-06	V026	00.08.09	Barnen samlas i sagorummet. Sagoläsning; Mirjam om Apanpapan.
8/2-06 Löp. protokoll	V027	00.26.52	Snicken; klippövning vid bordet, Oswald och Joel i leksamtal.
8/2-06 Löp. protokoll.	V028	00.34.25	Samling; vem som bestämmer disk. av barnen innan samlingen börjar. Anette; motorik för femåringar. Sonja; almanackan.
17/2-06 löp. protokoll	V029	00.12.26	Lekrummet; ’laga trasig stol’, Adela och Ottilia leker skola.
17/2-06 löp. protokoll	V030	01.06.18	Lekrummet; forts. skola-lek, Joel Ottilia jagar varandra, Ottilia bryr sig inte om slag, Barbro avleder med samtal om att Joel fyller år. Samling; Joels fördelsedag.
17/2-06 löp. protokoll	V031	00.01.42	Lekrummet; pricka korg med gosedjur.
17/2-06 löp. protokoll	V032	00.18.38	Lekrummet; Afrikanska instrument. Vem är stor nog att spela på trumman? Marit dansar-Alexis arg.
17/2-06 löp. protokoll	V033	00.02.52	Lekrummet; Joel och Adrian tittar i leksaksbroschyr i koja. Joel förklarar bildperspektiv, samtal om onda och goda.
1/3-06 löp. protokoll	V034	00.11.04	Lekrummet; Joel, Oswald i papplåda, konflikt.
1/3-06 löp. protokoll	V035	00.47.25	Lekrummet; Barbro-7barn i cirkel, städning- hur skall vi göra då- skall kompisarna städa Agate? Samling-Barbro om Afrika. Under samlingen deltar barnen i dialog med läraren och barnens svar noteras på ett ark.





GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. *Inga Wernersson*: Könnsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Eleveanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hågglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadiееlevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

94. *Ingrid Pramling*: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerens betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.
108. *Björn Mårdén*: Rektorsers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Björn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.

(cont.)



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: ”Hur tänker du då?” Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.
142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inlärnin g ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdares och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.
158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldsgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.
174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndena*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderoth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.
189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.
204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
207. *Jonas Ivarsson*: Rendering & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
211. *Jonas Linderöth*: Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
212. *Anita Wallin*: Evolutionsteori i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
213. *Eva Hjärne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.

215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.
219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga  $\pi$ . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.
234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolor 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsupdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.

(cont.)



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

245. *Arvid Treekrem*: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382.
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman*: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.
247. *Johannes Lunneblad*: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.
248. *Lisa Asp-Onsjö*: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.
249. *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson*: Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Gbg 2006. Pp 221.
250. *Inger Björneloo*: Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning. Gbg 2006. Pp 194.
251. *Eva Johansson*: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Gbg 2006. Pp 250.
252. *Monica Petersson*: Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv. Gbg 2007. Pp 223.
253. *Ingela Olsson*: Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare. Gbg 2007. Pp 266.
254. *Helena Pedersen*: The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education. Gbg 2007. Pp 281.
255. *Elin Eriksen Ødegaard*: Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Gbg 2007. Pp 246.
256. *Anna Klerfelt*: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Gbg 2007. Pp 220.
257. *Peter Erlandson*: Docile bodies and imaginary minds: on Schön's *reflection-in-action*. Gbg 2007 Pp 120.
258. *Sonja Sheridan och Pia Williams*: Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium. Gbg 2007. Pp 204.
259. *Ingela Andreasson*: Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Gbg 2007. Pp 221.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

260. *Ann-Sofie Holm*: Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Gbg 2008. Pp 231.
261. *Lars-Erik Nilsson*: But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change. Gbg 2008. Pp 198.
262. *Johan Häggström*: Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn? Gbg 2008. Pp 252.
263. *Gunilla Granath*: Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder. Gbg 2008. Pp 214.
264. *Karin Grahn*: Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen. Gbg 2008. Pp 234.
265. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research. Gbg 2008. Pp 315.
266. *Susanne Gustavsson*: Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminaresamtal. Gbg 2008. Pp 206.
267. *Anita Mattsson*: Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande. Gbg 2008. Pp 240.
268. *Anette Emilson*: Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Gbg 2008. Pp 208.
269. *Alli Klapp Lekholm*: Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. Gbg 2008. Pp 184.
270. *Elisabeth Björklund*: Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Gbg 2008. Pp 277.
271. *Eva Nyberg*: Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5. Gbg 2008. Pp 260.
272. *Kerstin Signert*: Variation och invarians i Montessoris pedagogik. Gbg 2009. Pp 211.
273. *Anita Norlund*: Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov. Gbg 2009. Pp 230.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

274. *Agneta Simeonsdotter Svensson*: Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter. Gbg 2009. Pp 316.
275. *Anita Eriksson*: Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie. Gbg 2009. Pp 284.
276. *Maria Hjalmarsson*: Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar. Gbg 2009. Pp 177.
277. *Anne Dragemark Oscarson*: Self-Assesement of Writing in Learning English as Foregin Language. A Study at the Upper Secondary School Level. Gbg 2009. Pp 277.
278. *Annika Lantz-Andersson*: Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action. Gbg 2009. Pp 212.
279. *Rauni Karlsson*: Demokratiska värden i förskolebarns vardag. Gbg 2009. Pp xxx

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,  
Sweden.

ISBN 978-91-7346-656-1

(cont.)

