

Fostran i förskolan

Fostran i förskolan

Airi Bigsten



Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

Denna doktorsavhandling i forskarutbildningsämnet Ämnesdidaktik med inriktningar har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskarsholan i utbildningsvetenskap, www.cul.gu.se
Doktorsavhandling 46

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarsholan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

© AIRI BIGSTEN, 2015

ISBN 978-91-7346-831-2 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-832-9 (pdf)

ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/38772>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Leif Bigsten

Tryck:

Ineko AB, Källered, 2015

Abstract

Title: Upbringing in preschool

Author: Airi Bigsten

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-831-2 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-832-9 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: Upbringing, relational, uniqueness, order, existence, lifeworld, preschool

The purpose of the current study is to generate knowledge about the preschool teacher's incitements to action in the work they conduct around the upbringing of children, as well as how preschool teachers experience their own actions in interactions with children.

The current study adopts a phenomenological lifeworld approach (Merleau-Ponty, 1962/2006; Schütz, 1966). This approach has been chosen in order to be able to understand the phenomenon of upbringing from the preschool teacher's perspective. The study has been carried out in four different sections at four different preschools. Interaction between nine preschool teachers and 64 children (3-5 years old) at the four different sections was video-recorded. The data was comprised of video observations and interviews using the method of *stimulated recall* (Calderhead, 1981).

In the analyses conducted three themes emerged. The first theme that emerged is *The preschool teachers wish to respect each child's uniqueness*. In this theme the ways in which the unique child is met both by the preschool teachers and other children is described. The second theme is *The preschool teachers want to achieve order*. In this theme the ways in which upbringing finds expression through order are revealed. The third theme *Existence: the preschool teachers want to lay the foundations for life in the future*, shows how – both in the here-and-now, but also from a future-oriented perspective – upbringing finds forms of expression in preschool. The preschool teachers' incitements to action indicate a striving to respect children's rights to being unique individuals, the right to order and predictability, and the right to have hope, both in the here-

and-now and in the future. These rights are relational and interrelated with one another. For the preschool teachers these rights are of importance, both from the child's perspective, but also in relation to others. On occasions the adults can abstain from certain rights, if this is regarded as relevant in the particular situation. Rights also involve a degree of responsibility.

Using these concepts, dimensions of upbringing can be identified and analysed, both in research as well as in pedagogical practice. In this way the study can contribute to creating a more in-depth understanding of upbringing and its nature, and can challenge teachers to develop their own practice and thus contribute in the ongoing development of the profession.

Innehåll

Abstract.....	5
INNEHÅLL.....	7
FÖRORD.....	11
KAPITEL 1. INLEDNING.....	13
Förskolan, sedd som en moralisk praktik.....	13
Syfte.....	18
Avhandlingens innehåll och upplägg.....	19
KAPITEL 2. TIDIGARE FORSKNING.....	21
Fostran i förskolan – en historisk exposé.....	22
Sammanfattning.....	25
Fostransuppdraget i dagens förskola.....	26
Fostran och verksamhetens villkor.....	29
Strukturella villkorens och organisationens betydelse för fostran.....	29
Fostran och styrning.....	31
Indirekt styrning.....	31
Makt.....	34
Regler.....	37
Fostran och förskollärares förhållningssätt.....	39
Antaganden om den egna praktiken och hur barn utvecklar moral.....	39
Moralisk påverkan.....	43
Sammanfattning av tidigare forskning.....	46
KAPITEL 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP.....	49
Fenomenologi.....	49
Livsvärld.....	50
Den levda kroppen.....	52
Erfarenhetsförråd.....	54
Erfarenhetsförråd och typifieringar.....	55
Relevansstrukturer.....	55
Handlingsmotiv.....	56
Sammanfattning.....	57

Bevekelsegrunder.....	58
Etisk utgångspunkt.....	59
KAPITEL 4. METODOLOGI OCH METOD	63
Hermeneutik.....	64
Studien	66
Förstudie	66
Huvudstudie	67
Genomförande.....	71
Observationer.....	72
Intervjuer.....	76
Analys.....	78
Förförståelse – tolkningsprocessens dialektik	78
Analys före intervjuerna	79
Kodning	79
Transkribering	81
Analysprocessen.....	81
Sammanfattning	84
Forskningsetiska överväganden	85
Att skapa närhet och distans	88
Studiens trovärdighet	90
Generaliserbarhet.....	92
KAPITEL 5. RESULTATREDOVISNING	95
FÖRSKOLLÄRARE VILL RESPEKTERA BARNNS UNICITET	96
Inkludering	97
Sårbarhet.....	102
Olikhet berikar	105
Sammanfattning.....	112
FÖRSKOLLÄRARE VILL UPPNÅ ORDNING	113
Ordning skapar trygghet.....	114
Lyssna på vuxna	115
Rutiner.....	122
Ordning ger frihet.....	127
Ansvar	131
Konsensus	135

Lydnad	138
Sammanfattning.....	144
EXISTENS - FÖRSKOLLÄRARE VILL LÄGGA GRUNDEN FÖR DET FRAMTIDA LIVET	147
Tillit	148
Ömsesidigt beroende	152
Hopp	155
Ansvar för det relationella	162
Sammanfattning.....	166
KAPITEL 6. SAMMANBINDNING	169
Rätt till unicitet, rätt till ordning, rätt till existens	176
Ordning och unicitet	177
Unicitet och existens.....	180
Existens och ordning.....	182
Sammanfattning.....	186
Studiens kunskapsbidrag.....	187
Metoddiskussion	189
Fortsatt forskning.....	193
SUMMARY.....	195
Introduction and purpose.....	195
Background	196
Theoretical points of departure and central concepts.....	198
Methodology and method	200
Analysis	201
Presentation of results.....	202
Conclusion.....	205
REFERENSER	209

Förord

Det är nu dags att sätta stopp för min tid som doktorand. Det har varit en lång resa fylld av kurser, seminarier, konferenser, spännande möten med många intressanta diskussioner men också många ensamma stunder vid skrivbordet. För att klara av ensamarbetet behöver man träffa vänner och kollegor att prata och umgås med. Därför är det många som jag har att tacka för att jag kommer ur denna doktorandbubbla med förmågan till socialt samspel fortfarande i behåll.

Först vill jag tacka dåvarande skolchef Inger Jansson i Falköpings kommun för din framsynthet att göra det möjligt för mig att söka till forskarutbildningen. Under många år arbetade jag som förskollärare i Falköpings kommun samtidigt som jag gick forskarutbildning.

Utan någon att studera blir det svårt att genomföra en forskningsstudie. Därför är jag oerhört tacksam mot de förskollärare som tackade ja till att delta i föreliggande studie. Tack för att ni tog er tid och tog emot mig. Diskussionerna kring ert arbete i förskolan har bildat grund för föreliggande studie och gett nya insikter om fostrans innehåll till professionen.

För att kunna färdigställa ett avhandlingsprojekt behöver man handledare. Jag har haft förmånen att ha två fantastiska handledare vid min sida, Eva Johansson och Kennert Orlenius. Ert kunnande och intresse kring det värdepedagogiska forskningsfältet har varit betydelsefullt för mitt avhandlingsarbete. Tack vare era skarpa blickar har inga otydligheter i mitt skrivande gått er förbi. Tack för alla noggranna läsningar av mina texter. På väg mot disputationen görs avstämningar med jämna mellanrum för att säkerställa kvaliteten på avhandlingen. På denna väg vill jag tacka Robert Thornberg som läste mitt utkast i början av skrivprocessen, därefter läste Geir Skeie vid mittseminariet och Gunnel Colnerud vid slutseminariet. Ett stort tack till er för era synpunkter. Ni har pekat ut möjliga vägar i det fortsatta arbetet. Att skriva mycket och processa texter kan göra att språket inte alltid blir grammatiskt rätt. För att få ordning på detta har Emil Bigsten språkgranskat texten. Ett stort tack för din noggranna läsning Emil!

Jag vill även tacka alla på IPKL där jag har haft min tillhörighet under hela min forskarutbildning. Det är med stor glädje jag fått ta del av och vara en del

i denna kreativa forskningsmiljö där skrattet aldrig är långt borta. Ingen nämnd och ingen glömd. Ett särskilt tack vill jag dock rikta till prefekt Ulla Mauritzson som på bästa sätt gett mig förutsättningar för att färdigställa min avhandling.

Under doktorandtiden uppkommer frågor av olika praktiska slag. I dessa frågor har Marianne Andersson, Carin Johansson och Annika Lantz Andersson varit ett stort stöd. På slutspurten har också Evalise Johannisson, Lisbeth Dahlén och Lisbeth Söderberg varit mig behjälpliga. Tack alla!

Ibland måste man ta ett break från allt skrivande och upptäcka att det finns ett liv bortom datorn. Jag har under hela doktorandtiden haft följe med Birgitta Berne, Ingela Bursjö och Barbro Oxstrand från forskarskolan CUL. Jag vill tacka er för allt roligt vi gjort tillsammans, inte att förglömma våra luncher på stan. Vill även tacka Zahra Bayati som jag haft förmånen att slå följe med under doktorandtiden.

Vänskap handlar om att finnas där för varandra även om man inte alltid hinner träffas. Jag har inte hunnit träffas er så ofta jag önskat men nu när jag ser slutet på denna period så ska vi ta igen allt vi missat. Tack för att ni stått ut med mitt halvt asociala liv/sätt. Ni vet vilka ni är!

Sist men inte minst, de som fått stå ut med mitt ständiga skrivande är min familj. De har stöttat mig och tvingat ut mig ur kammaren med jämna mellanrum. Nu ser jag fram emot en sommar tillsammans med er i stugan utan resväskor fulla med böcker och artiklar.

Denna bok tillägnas er Leif, Erik, Emil, Jens och Carl

Göteborg, maj 2015

Airi Bigsten

Kapitel 1. Inledning

Denna studie handlar om fostran i förskolan. Fokus är riktat mot förskollärares¹ bevekelsegrunder för det egna handlandet då de fostrar barn i förskolan. En utgångspunkt för studien är att förskollärare arbetar med intentionen att forma och påverka barn mot något som anses som önskvärt. Det önskvärda kan vara förankrat såväl i samhällsuppdraget som i förskollärares egna erfarenheter och kan både handla om att barn ska växa som personer och men också som samhällsmedborgare. Fostran sker både här och nu men den är också riktad mot framtiden. Forskning visar att fostran i förskola präglas av komplexitet och att många aspekter har betydelse för hur fostran förstås och kommer till uttryck i vardagen. Vilket innehåll fostran ges och vilka grunder som förskollärare bygger sitt fostransarbete på har bland annat att göra med förskolan som moralisk praktik, uppdraget att fostra samt hur innebörden av uppdraget tolkas. I de politiska dokumenten anges att målet är att fostra barn till demokratiska medborgare som tar hänsyn till andra människor men också till individer som gör sina egna röster hörda (Skolverket, 2011). Men vad innebär det i den vardagliga verksamheten? Inledningsvis belyses den problematik som kan finnas i att fostra barn och vad detta kan innebära för min studie. Därefter presenteras syfte och frågeställningar.

Förskolan, sedd som en moralisk praktik

Den moraliska dimensionen tycks ofta ”osynlig” och tas för given. Orlenius och Bigsten (2013) framhåller, att det inte går att bestämma ett enda ”rätt” handlande utan de argumenterar för vikten av att lärare tar ett personligt ansvar för sina moraliska handlingar. Det personliga ansvaret är inte bara en fråga om vad förskollärarna gör. Det handlar också om att verksamhetens

¹ Eftersom studien inte har för avsikt att jämföra olika yrkesgrupper har jag valt att benämna alla deltagare i studien förskollärare, oavsett deras utbildning. Värt att notera är den distinktion som görs mellan förskollärare och förskollärarna. Med orden förskollärare menas förskollärare i generell mening medan förskollärarna refererar till de förskollärare som ingår i studien. Då jag refererar till forskning används de begrepp som används i texterna om de som arbetar i skolan eller förskolan, antingen lärare eller förskollärare

villkor kräver olika beslut av dem. Detta kan också innebära att olika värden kan stå emot varandra.

Trots vetskapen om att barn är olika förändras inte förskolans strukturer eller miljöer efter barns olika behov visar Nordin-Hultmans studie (2006). Om barn inte ”passar” in i förskolans strukturer riskerar de att exkluderas och upplevas som avvikande. Ekström (2006) framhåller att förskollärarnas fokus med den pedagogiska verksamheten är riktat mot gruppen som kollektiv snarare än mot individen. Detta i motsats till läroplanens mål (Skolverket, 2011) där både individ och kollektiv förutsätts vara lika viktiga att arbeta med (Ekström, 2006). Ribaeus (2014) menar dock att det skett en förskjutning i pedagogikens riktning från att ha gruppen i fokus till att se det individuella barnet. Samtidigt framhåller Markström (2005) att det är i kollektivet som fostrandet av individen sker, det vill säga att barnet är ”ett socialt barn som är ’individuellt kollektiv’ ” (Markström, 2005, s. 209). Det är lätt att föreställa sig ett dilemma för förskollärare mellan att möta individ och kollektiv i arbetet med barns fostran.

Orlenius och Bigsten (2013) visar genom olika situationsbeskrivningar att lärares etiska överväganden och moraliska handlande varierar beroende på kontext, vilket eller vilka barn som är involverade i det som sker, och vad situationen handlar om. Denna komplexitet präglas av oförutsägbarhet. Detta innebär att hur väl förberedd en förskollärare än är och oavsett vilka erfarenheter de har vunnit under sin yrkeskarriär så är det omöjligt att veta vad som kommer att hända i nästa möte med barnen (se även Doyle, 1986). Orlenius och Bigsten (2013) skriver:

Den moraliska dimensionen är inbäddad i all pedagogisk verksamhet. Det gäller såväl hur relationer upprätthålls och konstitueras mellan berörda individer och grupper. Det berör också innehållet i form av vilka undervisningsstrategier som präglar verksamheten, dvs. vad som behandlas och hur. (Orlenius & Bigsten, 2013, s. 31)

Förskolan är en moralisk arena där förskollärare förväntas vara moraliska förebilder (Skolverket, 2011). Å ena sidan visar Johansson (2002) att förskollärare inte alltid tycks vara medvetna om att deras agerande i vissa situationer kan vara just sådant som står i motsats till hur de vill att barnen ska agera. Enligt Colnerud och Granström (2002) har lärare svårigheter att artikulera sina moraliska intentioner då dessa ibland är oreflekterade. Å andra sidan visar Campbell (2004) att trots att lärares handlande i skolan ofta sker intuitivt kan en del lärare efteråt med ord beskriva vilka deras moraliska

avsikter var och hur de trodde att barnens moraliska lärande skedde. Att lärare inte alltid är medvetna om den moraliska styrkan i det egna handlandet framhålls av vissa forskare (t.ex. Colnerud & Granström, 2002; Jackson, Boostrom & Hansen, 1993; Johansson, 2002) medan andra menar att det finns en medvetenhet om den egna moraliska styrkan (t.ex. Campbell, 2004; Ohnstad, 2008). Även Ohnstad (2008) framhåller att lärare tar ansvar för och är medvetna om sitt agerande i etiska dilemman. Ansvar de tar riktas dock för det mesta inte mot alla elever i skolan utan mot den egna klassen. Flera studier visar dock att lärares moraliska handlande tar sin utgångspunkt i deras personliga kvaliteter och erfarenheter (t.ex. Boulton-Lewis, Brownlee, Walker, Johansson & Cobb-Moore, 2011; Jackson et al., 1993; Ohnstad, 2008; Tirri & Husu, 2002) samt i föreställningar om moderlighet (Gannerud, 1999). Att lärare har beredskap (Clark, 1990) och kan argumentera för sina val i moraliska frågor både inför elever och sig själva är ett rimligt krav, framhåller Colnerud et. al., (2002). Problemet för förskollärare och lärare tycks vara att kunna balansera mellan personliga erfarenheter och professionella.

Det är i de dagliga mötena mellan barn och vuxna som värden uttrycks. För att få barn att agera på ett förväntat sätt menar förskollärarna i Johanssons (2002) studie att de själva måste agera på det sätt de vill att barn ska handla, det vill säga vara rollmodell. Samtidigt tycks de inte se sig själva som rollmodeller då de exkluderar eller fördömer barns agerande då de agerar på ett icke önskvärt sätt (Johansson, 2002; se även Oladipo, 2009). Genom sättet att organisera arbetet verksamhetsmässigt i form av prioriteringar och ställningstaganden, via instruktioner och andra utsagor, gestaltas värden både implicit och explicit (Colnerud, 2004). Sådana värden kan vara motsägelsefulla. Enligt Colnerud (2004) kan dock de värden som förmedlas motsägas i andra sammanhang, till exempel av lärarnas egna handlingar eller ord. Den refererade forskningen ovan pekar med andra ord på att detta motsatsförhållande finns inom såväl förskolans som skolans praktik.

Förskollärares antaganden om hur barn lär sig moral varierar. Johansson och Johansson (2003) identifierade fyra olika barndomsförståelser² i en studie om etiska samspel mellan lärare och barn i förskola och tidiga skolår. Dessa antaganden har enligt författarna betydelse för lärares sätt att se på hur barn förstår och tillägnar sig moral. De får också betydelse för hur lärarna arbetar

² Innebörden av dessa förståelser utvecklas i kapitel 2 Tidigare forskning.

med moralfrågor i förhållande till barnen. Forskarna menar att lärarna ibland förbiser sin egen roll i den etik de skapar tillsammans med barnen:

Det finns en risk med att etiken görs till en egenskap hos den enskilde, istället för något mellan människor som alla är en del av, oavsett om de är barn eller vuxna. (Johansson & Johansson, 2003, s. 259 ff.)

Forskarna pekar på vikten av att se etiken som relationell.

Läraryrket är normativt till sin karaktär (Fjellström, 2004). Samhället har en avsikt med sin fostran. I det myndighetsansvar som lärare har ligger ett ansvar att aktivt och medvetet påverka elevers attityder och karaktärer för att stärka demokratin (Fjellström, 2004; Skolverket, 2011). Fjellström (2004) framhåller att varken förskola eller skola kan undkomma att fostra. Såväl i skollag (SFS, 2010:800) som i läroplaner (Skolverket, 2011) på alla nivåer finns ett fostransuppdrag. Dessutom ska fostran ”också uttrycka en skäligt god vilja till elevernas, samhällets och världens bästa” (Fjellström, 2004, s. 167). I förskolans läroplan (Skolverket, 2011) används orden lärande och fostran. Begreppet fostran förekommer ett fåtal gånger till skillnad mot begreppet lärande som används betydligt mer frekvent. Begreppet fostran definieras dock inte i läroplanstexten. Det skulle kunna innebära att en rad olika tolkningar av fostran blir möjliga. Det finns en problematik inbäddad i detta. Uppdraget är normativt men hur detta ska genomföras lämnas över till förskollärarna själva att tolka. Det är inte heller självklart att föräldrar har samma uppfattning som förskollärarna om fostrans innehåll. Dock finns ett antal skrivningar som anger en riktning med arbetet att förankra grundläggande värden. Fjellström frågar sig (2004) vem som ska bestämma över fostran, dess innehåll (vad), hur fostran förmedlas och varför. Wardekke (2001) framhåller att i ett pluralistiskt samhälle kan inte skolan fostra eleverna så att de tillägnar sig specifika och universella värden. Istället behöver eleverna lära sig att ständigt kunna argumentera för och omförhandla vilka värden som är giltiga. Strike (1990) menar dock att trots att vi lever i ett pluralistiskt samhälle skulle vissa grundläggande värden kunna vara gemensamma. Ett av dessa skulle kunna vara demokrati³.

Den forskning som här redovisats visar på en komplexitet som förskolan som moralisk praktik präglas av. Här framträder flera utmaningar och dilemman som förskollärare har att möta i arbetet med att fostra:

³ Strike (1990) är en varm förespråkare för en så kallad liberal demokratisyn med betoning av ”ethics of justice” (rättvisetik) och pliktetiska värden som rättigheter och rättvisa.

- Vilka värden som ska förankras och hållas levande i förskolans verksamhet är framskrivna i läroplanen. De är dock öppna för förskollärares tolkning. Vissa forskare hävdar att i ett pluralistiskt samhälle är det omöjligt att förmedla vissa bestämda värden och normer. Andra forskare menar att det kan finnas värden som vi är överens om, det vill säga som är gemensamma. Dilemmat som kan uppstå är dels att tolka och ge mening åt de värden som skrivs fram i läroplanen, dels att balansera mellan dessa och andra värden som kan upplevas vara av vikt.
- Förskollärares uppdrag är normativt till sin karaktär men hur detta ska tolkas lämnas över till förskollärarna. Samtidigt är det hemmets ansvar att fostra de egna barnen. Dilemmat som kan uppstå är om samhälle/förskollärare och hem står för olika fostransideal. Forskning visar också att en mängd olika personliga erfarenheter tillsammans med professionella ligger till grund för förskollärares ställningstaganden, vilket kan skapa dilemman i förhållande till olika tolkningar av fostransuppdraget.
- De dagliga mötena i förskolan präglas av oförutsägbarhet. Det går sällan att i förväg förutsäga hur man som förskollärare kommer att handla. Såväl spontant uppkomna som mer medvetna föreställningar om fostran kan få betydelse för de vuxnas handlande. Hur barn får erfara etiska värden och normer kan vara beroende av förskollärares antaganden om hur barn lär sig moral, men även av förskollärares tolkningar av situationen, de barn som ingår, förskollärares egna erfarenheter och hur viktiga värdena är för dem.
- Dagligen ställs förskollärare inför olika dilemman och ställningstaganden om vilka värden som ska ligga till grund för det egna handlandet då de fostrar barn. Exempelvis värden som individens frihet kan stå i motsats till betoning av solidaritet eller tvärtom. En annan utmaning förskollärare har att förhålla sig till är när och på vilka grunder som individen ska prioriteras framför kollektivet eller tvärtom.
- Trots intentioner att fostra barn till ett gott förväntat beteende tycks förskollärare ibland själva agera på ett sätt som kan ge motsatt effekt. De kan själva ge uttryck för liknande handlingar som de korrigerar och önskar förändra hos barnen. Detta kan tyda på att förskollärare inte alltid är medvetna om den moraliska styrkan i det egna handlandet.

Forskningen visar också att förskollärare saknar ett yrkesspråk för att kunna artikulera sitt handlande, vilket kan försvåra möjligheter att skapa distans och perspektivera det egna handlandet.

Syfte

Studiens syfte är att vinna kunskap om fostran i förskolan genom att studera förskollärares bevekelsegrunder för fostran samt hur de erfar det egna handlandet i mötet med barnen. Med fostran menas de handlingar (i vid bemärkelse) där avsikten är att forma och påverka barns handlande och utveckling som personer till något som upplevs önskvärt. Fostran avser därmed pedagogiskt handlande i syfte att stödja barns växande: både personligt och att vara människa i relation och gemenskap med andra, nu och i framtiden. Utifrån detta syfte ställs följande frågor i studien:

- Vilken mening ger förskollärarna det egna handlandet med barnen?
- Vilka bevekelsegrunder har förskollärarna för sitt eget handlande i dessa sammanhang?

Denna studie tar sin utgångspunkt i förskollärares erfarenheter av fostran i förskolan. Studiens teoretiska grund är *livsvärldsteorin*, framförallt så som den är utvecklad av den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1962/2006) och den österrikiske sociologen Alfred Schütz (1966). Dessa teorier bidrar till studiens förståelse av fostran som relationell, levd, kroppslig, avsiktlig och samtidigt tvetydig.

Varje människa föds in i en historisk, kulturell och social värld, skriver Merleau-Ponty (1962/2006). Världen finns där när vi föds, vi lever i den och den kommer att fortsätta att finnas efter att vi har gått ur tiden. Det är *den levda kroppen* (Merleau-Ponty, 1962/2006, 2006) som befinner sig i och erfar världen. Merleau-Ponty beskriver det så att kropp och själ är sammanflätade och bildar en helhet. De erfarenheter vi har (vår förförståelse) gör att världen är i oss, samtidigt som vi är riktade mot världen. I detta förhållande mellan kropp och värld finns en ömsesidighet där kroppen påverkar världen men kroppen påverkas också av världen (se även Schütz, 1966; Bengtsson, 1998). Detta innebär att i människans till-världen-varo (Bengtsson, 2001) är den levda kroppen i ”oupphörlig interaktion i såväl handling som varseblivning med världen” (Bengtsson 1998, s. 88). Världen och vårt förhållande till den är

tvetydigt. I möten mellan människor då vi kommunicerar med ord, gester, tonfall, mimik, handlingar, och hållningar får vi tillgång till varandra och tingen i världen. Men vår förståelse är begränsad, vi kan aldrig till fullo förstå den andre (Merleau-Ponty, 1962/2006).

För min studie innebär detta att förskolan ses som en del av barns och vuxnas livsvärldar där fostran tar form, erfars och uttrycks. Det är i det levda, konkret erfarna livet i förskolan som fostran ges mening. Fostran kommer till uttryck i konkreta möten mellan barn och vuxna, i tankar, handlingar och emotioner. Fostran uttrycks och erfars i olika kroppsliga uttryck i språk, gester, tonfall och kroppshållning. Då möten mellan barns och vuxnas livsvärldar i förskolan kan vara både tvetydiga och komplexa blir det också viktigt att försöka förstå och synliggöra den komplexitet förskollärare har att hantera då de fostrar barn. Fostran förstås i vid mening som:

... den omsorg i vid mening som syftar utöver tillgodoseendet av aktuella och påtagliga behov, intressen och önskningar, som avser att bidra till att forma barns och ungdomars karaktär och handlande till något som hålls för önskvärt. (Fjellström, 2004, s. 146)

Det betyder att förskollärares fostran kan ha ett mål och att de ställer sig frågor om på vilka grunder de fostrar. Med utgångspunkt i förskolans normativa uppdrag är fostrans avsikt att påverka barn till att bli något som ses som önskvärt av samhället och förskollärare. Tanken är att barn skall växa som personer men också som samhällsmedborgare. Fostrans mål har också en tidsdimension och baseras på tidigare levda erfarenheter och, samtidigt som den är nu-inriktad är den också framtids-inriktad. Sådana mål och reflektioner kan vara mer eller mindre explicita, mer eller mindre reflekterade och mer eller mindre avsiktliga. De är också tvetydiga. Såväl mål som reflektioner kan ligga till grund för fostran, men kan också uppstå i efterhand. Denna studie har fokus på vuxnas förståelser av fostran så som den levs i förskolan. Jag vill dock framhålla att studien tar ett relationellt perspektiv på fostran. Ett sådant antagande medför att barn antas delaktiga i fostransprocessen och att de på olika sätt förstår och förhåller sig till de vuxnas fostran.

Avhandlingens innehåll och upplägg

I kapitel 1 *Inledning* beskrivs studiens förankring i förskolan som moralisk praktik och studiens syfte. I kapitel 2 *Tidigare forskning* belyses det kunskapsområde som studien relaterar sig till. Här presenteras nationell och

internationell forskning om den moraliska dimensionen i förskollärares arbete. Kapitlet behandlar fostransuppdraget, fostran i förhållande till verksamhetens villkor, fostran och styrning samt förskollärares föreställningar och förhållningsätt i relation till fostran. Kapitlet inleds med en kort historisk exposé. I kapitel 3 *Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp* beskrivs grundläggande antaganden med utgångspunkt i fenomenologi och livsvärldsteori. Det är framförallt Merleau-Pontys (1962/2006) och Schutz (1966) teorier som studien vilar på. Centrala begrepp belyses som: den levda kroppen, erfarenhetsförråd, erfarenhetsförråd och typifieringar, handlingsmotiv och bevekelsegrunder. Avslutningsvis presenteras studiens etiska utgångspunkt. I kapitel 4 *Metodologi och metod* redogörs studiens metodologiska överväganden och forskningsprocedurer, samt analysförfarande. Forskningsetiska överväganden, presenteras liksom arbete med att skapa närhet och distans. Slutligen belyses studiens trovärdighet samt generaliserbarhet. I kapitel 5 *Resultatredovisning* presenteras studiens resultat. Tre teman har mejslats fram med utgångspunkt i empirin: Förskollärare vill respektera barns unicitet, Förskollärare vill uppnå ordning samt Existens – Förskollärare vill lägga grunden för det framtida livet. Dessa teman presenteras med analyser och beskrivande exempel. I diskussionskapitlet kapitel 6 *Sammanbindning* görs en sammanbindning av studien i dess helhet. Inledningsvis sammanfattas studiens resultat. Därefter synliggörs relationen mellan de olika temana samtidigt som de problematiseras i relation till tidigare forskning. Avslutningsvis följer avsnitt om studiens kunskapsbidrag, metoddiskussion samt fortsatt forskning.

nedslagen kring styrdokument beskrivs forskning om fostransuppdraget i dagens förskola.

Fostran i förskolan – en historisk exposé

Från att ha tillhört familjepolitiken överfördes förskolan till utbildningspolitiken på 1990 - talet (Lindensjö & Lundgren, 2006). Förskolan har utvecklats från att vara en institution som tar hand om barn till ensamstående mödrar (barnkrubbor) till en pedagogisk verksamhet med egen läroplan (Skolverket, 2011). Samhällsförändringar har medfört att både förskolans roll och uppdrag har förändrats. I uppdraget framhålls att:

Förskolans verksamhet ska präglas av en pedagogik där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. Verksamheten ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande. (Skolverket, 2011, s. 9)

Det förväntas också att det erbjudna innehållet i verksamheten är meningsfullt för barnen (Jackson, Boostrom & Hansen, 1993).

Trots avsaknad av läroplaner⁷ har det funnits olika styrdokument⁸ som angett inriktningen på verksamheten, dess innehåll och metoder (Vallberg Roth, 2011). Verksamhetens innehåll har dock utvecklats kontinuerligt genom det dagliga arbetet med barnen (J-E Johansson, 1998). En stor del av verksamhetsutvecklingen har under åren förmedlats av förskollärare själva, till exempel genom möten och tidskrifter (Tallberg Broman, 1995).⁹ Att förskollärarkåren själva tagit initiativ till att förbättra förskolans innehåll visar att barnomsorgen ”har en genomtänkt pedagogisk verksamhet”, skriver J-E Johansson (1998, s. 39). Ett annat forum av vikt för forandet av förskolans innehåll ända fram till 1970-talet var seminarierna där förskollärare utbildades (Tallberg Broman, 1995). Enligt Johansson (1998) är det först efter 1975 som

institutioner. I detta avsnitt ges dock en översiktlig historisk exposé. Den som är intresserad av en mer utförlig beskrivning av förskolans historiska utveckling hänvisas till exempel till J-E Johansson, (1994); Dahlberg & Lenz Taguchi, (1994); Orlenius, (1999); Jonsson, (2013).

⁷ Förskolan fick sin första läroplan 1998 (Utbildningsdepartementet, 1998).

⁸ I arbetsplaner för förskolan reglerades barnstugornas inre pedagogiska verksamhet (Socialstyrelsen, 1975). Arbetsplanerna utarbetades av Socialstyrelsen och planerna tog sin utgångspunkt i Barnstugeutredningen (SOU1972:26). Från mitten på 1980-talet reglerades verksamheten fortfarande av Socialstyrelsen som genom Pedagogiskt program (Socialstyrelsen, 1987) gav anvisningar om förskolans verksamhet.

⁹ En av tidskrifterna för utvecklandet av den gemensamma kunskapsbasen var Svenska Fröbelförbundets Tidskrift.

förskolan har reglerats av centrala styrdokument som liknar skolans. I sina analyser av pedagogiska texter knutna till förskolan och bland annat verksamhetens innehåll pekar Vallberg Roth (2011) på vad hon benämner som fyra läroplansmönster.¹⁰ Mönstren beskrivs utifrån följande fyra begrepp:¹¹ ”Guds läroplan”, ”Det goda hemmets och hembygdens läroplan”, ”Folkhemmets läroplan” samt ”Världsbarnets läroplan”.

”Guds läroplan” sträcker sig från mitten till slutet av 1800-talet. Då stod det religiösa innehållet i fokus. Barnen skulle fostras genom drillning¹² till gudsfruktan och lydnad. Ett annat syfte var att bevara samhällsordningen genom disciplinering och fostran av karaktären. Den auktoritära människosynen luckrades upp något i samband med revideringen av småskolans läroplan (Normalplan, 1878) vid andra hälften av 1800-talet. Det var Fröbels¹³ tankar som inspirerade till revideringen, framhåller Vallberg Roth (2011). Efter ”Guds läroplan” tog ”Hemmets och hembygdens” läroplan vid. Denna period sträckte sig från slutet av 1800-talet till 1940-talet. Nu riktades fokus mot det goda hemmet och de sysslor som förekom i hemmet, vilka skiljde sig åt för pojkar och flickor. Barnen skulle fostras att lära sig arbeta genom lek. Den rådande kunskapssynen byggde på en kombination av lek, uppfostran och arbetsfostran. I organiserandet av arbetsmedelpunkter tog man fasta både på lärandets innehåll och på hur barn kan lära detta innehåll. Tidigare hade fokus i första hand riktats mot innehållsfrågan, vad barn skulle lära. En viktig aspekt av arbetsmedelpunktens innehåll var karaktärsfostran. Barn skulle fostras till exempel till att bli flitiga, vara hjälpsamma och lära sig lyda. En viktig person i förändrandet av förskolans

¹⁰ Vallberg Roth (2011) använder sig av begreppet läroplan för att beskriva olika typer av texter som pekade ut den pedagogiska riktningen för arbetet med de yngsta barnen innan den första läroplanen kom. Vallberg Roth menar att genom ett utvidgat läroplansbegrepp blir det möjligt att analysera texternas innehåll.

¹¹ Dessa fyra begrepp ska ses som metaforer för läroplaner.

¹² Med drillning avsågs att barnen skulle genom ett mekaniskt utantill-rabblande drillas till att lära sig till exempel innehållet i katekesen. Barn sågs som en sorts inlärningsmaskin (Vallberg Roth, 2011).

¹³ Den svenska förskolepedagogiken är influerad av Fröbel (1995). Fröbel såg barnet som en planta, en planta som skulle växa fritt. Den vuxne finns i bakgrunden som stöd då barnet av egen inre kraft ska bli medveten om den egna inre rösten. Det är framförallt i leken barn får möjlighet att tillägna sig nya kunskaper. Strävan är att barnet ska bli en självständig och fri individ. Fokus för fostran enligt Fröbel är karaktärsdanning då barn ska lära sig vad som är gott beteende. Friheten att fostra sig själv kan ifrågasättas då det ändå är Guds lagar som styr vad som är det rätta handlandet, det vill säga moralen. Matematik och moral var dock undantagna från det som Fröbel kallade efterföljande undervisning. Dessa ämnen sågs av Fröbel ha en sanning som endast kunde undervisas på ett föreskrivande sätt.

innehåll och metoder var Alva Myrdal. Med utgångspunkt i socialpedagogik och psykologi var Myrdals intention att arbetet i förskolorna skulle grundas i vetenskaplig kunskap. Hon menade att forskning i barnpsykologi skulle beaktas i frågor om barnuppfostran. I boken *Stadsbarn* (Myrdal, 1935) för Myrdal fram tanken om Storbarnkammaren.¹⁴

Myrdal (1935) vände sig mot ett auktoritärt sätt att fostra barn till lydnad. Enligt Myrdal ska barn fostras till inordning i kollektivet, inte genom tvång och lydnad, utan genom att få dem att förstå att de ska agera utifrån de regler som finns. Fortfarande förväntades barn att lyda men det skulle ske genom självreglering. För att förskolläraren ska klara av att uppfostra barn utifrån denna förändring behöver de ha psykologiska kunskaper, påtalar Myrdal. Barnen skulle ledas, inte skolas, och de skulle fostras utifrån ett moderligt sätt och inte via undervisning (Vallberg Roth, 2011). Under denna period ersattes det religiösa inslaget i förskolan av en vetenskaplig och rationell syn på hur samhället skulle formas.

Från mitten av 1900-talet till mitten av 1980-talet benämns läroplanen av Vallberg Roth "Folkhemmets socialpsykologiska läroplan". I spåren av strukturomvandlingarna sökte sig kvinnorna ut i förvärvslivet i allt högre grad vilket innebar att utbyggnaden av barnomsorgen påbörjades. Tillsammans skulle föräldrar och förskola "fostra barnen till goda samhällsmedborgare utifrån en demokratisk grundsyn" (Vallberg Roth, 2011, s. 85). Nu stod det individuella barnets kognitiva utveckling och barns självständighetsfostran i fokus. Här återfinns referenser till forskare som Gesell, Piaget och Eriksson. Fortfarande var Myrdals arbete betydelsefullt. Dock betonades nu individens utveckling i kollektivet (SOU 1972:26).

Det sista läroplansmönstret kallas "Världsbarnets läroplan". Den sträcker sig från "slutet av 1980-talet till nutid" (Vallberg Roth, 2011, s. 107). Under denna period fick förskolan sin första läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998) vilken senare har reviderats. Enligt läroplanen är uppdraget att skapa en verksamhet där omsorg, lärande och utveckling bildar en helhet. I läroplanen (Skolverket, 2011) och skollagen (SFS 2010:800) slås det fast att förskolan vilar på demokratins grund. De värden som anges och som ska förmedlas och förankras i förskolan är; "människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt

¹⁴ Hultqvist menar att storbarnkammaren kan "uppfattas som ett övergångsprogram mellan Fröbel, barnträdgården och den statliga programverksamheten" (Hultqvist, 1990, s. 63).

solidaritet med svaga och utsatta” (Skolverket, 2011, s. 4). I läroplanen poängteras också vikten av att verksamheten vilar på de mänskliga rättigheterna samt att det är de konkreta upplevelserna som är grunden till barns möjligheter att tillägna sig normer och värden. Nationella och internationella strömningar har inneburit att dokument av olika slag har tagits fram som betydelsefulla för förskolans innehåll. Ett styrdokument som förskollärare har att förhålla sig till är FN:s konvention om barns rättigheter (Unicef, 2009). Barnkonventionens skrivningar om att bland annat ha barnens bästa för ögonen ska beaktas vid planerandet av förskolans verksamhet.¹⁵ I läroplanen framhålls också att:

Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder. (Skolverket, 2011, s. 4)

Andra internationella dokument av betydelse för förskolans arbete är Salamancadeklarationen som handlar om elever i behov av särskilt stöd och deras rätt till inkludering och Agenda 21. Globala mål med utgångspunkt i dessa dokument har skrivits in i kommunala styrdokument.

Av vikt i dagens läroplan är att barn ska fostras till att ta ansvar och ges reellt inflytande över sin vardag (Skolverket, 2011). Ansvarstagandet gäller både det som finns nära i vardagen och är relaterat till ett globalt perspektiv. Att ta ansvar för det egna livslånga lärandet betonas också i den gällande läroplanen. Då barnet ses som kompetent och aktivt tycks syftet vara att fostra kompetenta medborgare (se t.ex. Granbom, 2011; Thelander, 2011). Syftet med förankrandet av värden och normer är att barnen ska kunna delta aktivt i samhällslivet på sikt samtidigt som det är här och nu som värderingar ska tydliggöras. Som redan framhållits är det på förskollärarna ansvaret vilar att tolka och omvandla värden till handlingar i det dagliga arbetet på förskolan.

Sammanfattning

Förskolan fick sin första läroplan 1998 (Utbildningsdepartementet, 1998). Det har dock funnits och finns andra styrdokument som varit styrande av verksamhetens innehåll. De antaganden som gjorts i dessa dokument om vad barn ska fostras till och som skrivits fram har haft betydelse i verksamheten.

¹⁵ Detta poängteras i skollagen, SFS 2010:800.

Genomgången ovan visar att fostran varit ett viktigt innehåll i förskolans verksamhet också i ett historiskt perspektiv. Det kan antas att fostran tagit sig olika uttryck i historien, men att strävan alltid har varit att fostra barn till det som uppfattas som önskvärt just då, till moraliska personer utifrån aktuella samhällsförväntningar. Fostrans innehåll och form enligt dokumenten tycks ha förskjutits från en mer explicit disciplinerande funktion, där anpassning, gudsfruktan och arbetsmoral varit viktiga dimensioner, till en mer implicit fostran där demokrati, ansvar och inflytande är nyckelbegrepp. Efter denna historiska exposé belyses nedan förskolans uppdrag idag för att synliggöra på vilket sätt förskolans uppdrag förstås idag.

Fostransuppdraget i dagens förskola

Ett av förskolans uppdrag är att fostra. Vad visar då forskning om förskollärares arbete med fostran? I följande avsnitt presenteras forskning om olika aspekter av förskollärares arbete som kan ha betydelse för fostran. Forskningsgenomgången avser att placera studien i ett värdepedagogiskt forskningsfält, men också att belysa de kunskaper om fostran i förskolan som forskningen hittills har givit.

Inledningsvis redovisas forskning om frågor som rör förskolans funktion som komplement till eller kompensatorisk i förhållande till hemmet. Därefter behandlas forskning om verksamhetens strukturella och organisatoriska villkor, följt av forskning om fostran och styrning inkluderat maktrelationer och agerande i relation till barnen. Slutligen belyses forskning som intresserat sig för frågor om antaganden relaterade till fostransuppdraget samt studier om förskollärares moraliska påverkan.

En återkommande diskussion om förskolans uppdrag har varit huruvida förskolan ska komplettera eller kompensera hemmet (Dahlberg & Lenz-Taguchi, 1994; Granbom, 2011; Markström, 2005). Med utgångspunkt i ett dialogiskt perspektiv om teorin om sociala representationer (Moscovici, 1961/2008) har Granbom (2011) undersökt hur förskollärare konstruerar förskolan som pedagogisk praktik.¹⁶ Bland annat frågar hon sig vilka funktioner som förskollärare ser som viktiga i förskolan. Studien visar att barnets ålder har betydelse för huruvida förskollärarna tillskriver förskolan en kompenserande eller kompletterande funktion. För barn under tre år ges

¹⁶ I Granboms studie definieras förskolans praktik ”som förskolans funktion och dess pedagogiska innehåll” (Granbom, 2011, s. 50).

förskolan en kompenserande funktion vilket innebär att förskollärarna via ”en-till-en-relation” blir vad Granbom talar om som ersättningsföräldrar. Förskollärarna menar att de yngsta barnen varken har förmåga eller behov av sociala kontakter samtidigt som de också framhåller att barn har utbyte av det sociala samspelet med både vuxna och andra barn. Även Markströms (2005) interaktionistiska studie¹⁷ visar på liknande ambivalens. I studien undersöks hur förskolan som institution skapas och upprätthålls genom exempelvis strukturering av tid och rum. Förskollärarna i Markströms studie anser att förskolan har en kompenserande funktion om det finns brister i hemmet eller om barn upplevs sakna vissa förmågor. Om barns normer eller beteenden skiljer sig från förskolans blir förskolans funktion i stället att vara ett komplement till hemmet. I takt med barnens stigande ålder och förmåga att samspela med de andra barnen förändras dock förskollärarnas förståelse av sin roll. Det handlar inte längre om att kompensera utan om, att erbjuda barnen en praktik som är ett komplement till hemmet, menar Granbom (2011). Oavsett om förskolan betraktas som kompensatorisk eller kompletterande är det dock tydligt att förskolans normativa funktion är att fostra barn mot det som uppfattas som eftersträvansvärt (se även Emilson, 2008).

Som ovan nämnts är läraryrket normativt till sin karaktär. Det normativa kommer till uttryck i läroplanen (Skolverket, 2011) bland annat genom att det skrivs fram att vissa värden inte är förhandlingsbara. Värden som till exempel ansvar, delaktighet, solidaritet och sociala kompetenser, ska gestaltas i den dagliga verksamheten. Flera studier visar att förskollärare betonar vikten av att barn utvecklar sociala kompetenser (t.ex. Thelander, 2011; Tullgren, 2003). Enligt förskollärarna är målet för barn i det framtida livet tillägnandet av kompetenser som till exempel att vara aktiv, självständig, och oberoende för att kunna inlemmas i kollektivet. Thelander (2011) har studerat hur fostransuppdraget skrivs fram i dokument på lokal, regional och central nivå. Med stöd av Foucaults (1971/1993) och Skinners (1988) teorier har texterna analyserats i syfte att studera vem fostraren är, vilka strategier som används för att fostra, samt syftet med fostran. I dokument skrivna på central nivå synliggörs en *individualiseringskonvention* (Thelander, 2011, s. 148) där syftet med fostransarbetet är att ”skapa en moraliskt ’laddad’ individ, som har en inre spärr mot att göra ’fel’.” (Thelander, 2011, s. 149).

¹⁷ En rad teorier används i denna studie till exempel Foucault, (1998), Berger och Luckmann, (1998).

Med utgångspunkt i ett poststrukturalistiskt förhållningssätt (Foucault, 1971/2008) har Palla (2011) studerat hur personalen formar barn som subjekt då deras handlande utmanar och förbryllar förskollärare. Fokus har också varit att undersöka hur specialpedagogiska samtal konstrueras. Palla (2011) menar att verksamheten i förskolan av tradition har varit av en mer inkluderande art i jämförelse med skolan, som exempelvis arbetat med specialundervisning. Av tradition har också barnets utveckling stått i fokus i förskolan. I Pallas studie konstrueras en bild av barnet ”som speciellt” men också ”växande”. Enligt Palla definieras det speciella på följande sätt:

Det speciella uppstår i relation till förskolans krav, förväntningar, förhoppningar och föreställningar, där förskolan är den samhälleliga institutionen som har makten att definiera vem som ska komma att betraktas som speciell. (Palla, 2011, s. 154)

Gränserna för det som anses som det normala och det som är speciellt, är flytande och öppna för språkliga förhandlingar. Då barnet gör framsteg visar förskollärare glädje medan de blir oroliga om barnet avviker från det förväntade i sin utveckling. Med blicken övervakas och kontrolleras barnen i syfte att de ska utvecklas till nyttiga, goda och ansvarstagande samhällsmedborgare, menar Palla (2011).

Linnér (2005) har med utgångspunkt i en socialfilosofiskt grundad kommunikationsteori och diskursanalytisk (Habermas, 1984) ansats studerat lärares tal om etik och värdegrundsfrågor med utgångspunkt i yrkesetiska dokument. De värden som skrivs fram i styrdokumentet är till exempel ansvar, delaktighet, trygghet och respekt. Vidare betonas vikten av att utgå från barns individuella förutsättningar i det pedagogiska arbetet (Linnér, 2005). Lärarna ges stort utrymme, påtalar Linnér, att tolka innebörden av dessa begrepp och värden. Studien visar hur olika diskurser¹⁸ i verksamheten kämpar om utrymmet för vilken moral som barn ska ges möjligheter att erfa. Inom förskolan är det framförallt omsorgsdiskursen som står i fokus, framhåller Linnér (2005). Genom att möta barns behov av närhet och stöd visas omsorg. Studien visar dock att omsorgsdiskursen utmanas av effektivitetsdiskursen. Ökade krav på dokumentation och ekonomiska åtgärningar innebär att mindre tid finns att möta varje barns behov eller ha

¹⁸ De olika diskurserna är; den effektivitetsinriktade diskursen, den normativt traditionsinriktade diskursen, den individualistiskt inriktade diskursen, den omsorgsinriktade diskursen samt den kommunikativt inriktade diskursen (Linnér, 2005).

tid för ett kommunikativt förhållningssätt. Linnér pekar på vikten av det finns utrymme för kommunikation så att barn ges erfarenheter av till exempel att göra sin röst hörd men också av att möta olika perspektiv. Kommunikationsförmåga är av vikt för att kunna delta i demokratiska processer. Vad som är av vikt att beakta för att kunna delta i demokratiska processer behöver definieras och problematiseras. Annars finns risken, menar Linnér (2005), att diskurser med andra värden ges tolkningsföreträde, som till exempel sortering, kvalificering och exkludering framför begrepp som till exempel ansvar och delaktighet.

Sammanfattningsvis kan det sägas att uppdraget att fostra kan ta sig olika uttryck och tolkas på olika sätt. Uppdraget är normativt till sin karaktär vilket bland annat innebär att barn ska få och får erfarenheter av levda värden dagligen. Forskningen pekar också på vikten av reflexivitet då förskollärare tolkar fostransuppdraget och handlar i syfte att fostra. I forskningen framträder en ambivalens i fråga om förskolans funktion, ska den vara kompensatorisk eller ett komplement i förhållande till det hemmet kan erbjuda barnen. Oavsett denna tudelade syn på förskolans funktion synliggörs i forskningen vikten av att barn tillägnar sig kompetenser för att bli en del av kollektivet. Forskningen visar att även om omsorgsdiskursen är stark i förskolan gör sig också andra diskurser gällande, som rör exempelvis effektivitet, sortering och individualisering. Diskurser som rör effektivitet anknyter till villkor som struktur, organisering och styrning och den betydelse sådana villkor kan ha för vad och hur barn fostras.

Fostran och verksamhetens villkor

I detta avsnitt presenteras forskning som knyter an till hur verksamhetens villkor kan möjliggöra, men också hindra förskollärare i deras arbete med fostran. Hur verksamheten organiseras och styrs samt hur uppdraget tolkas kan ge barn varierande erfarenheter av fostran.

Strukturella villkorens och organisationens betydelse för fostran

Förändringar av de strukturella villkoren, till exempel större barngrupper, kan ha betydelse för den fostran som möjliggörs i den dagliga verksamheten. Samtidigt visar forskning att genom förskollärarnas sätt att organisera

verksamheten med utgångspunkt i tid och rum, ramar och strukturer, skapas olika villkor för förskollärares arbete med barns fostran.

Ett av förskolans uppdrag är att vara en god social miljö för alla barn (Skolverket, 2011). Samtidigt finns strukturella villkor som sätter ramar för verksamheten. Hur denna relation mellan social miljö och strukturella villkor ser ut har Jonsdottir (2007) studerat med syftet att synliggöra inkluderings- och exkluderingsprocesser i förskola. Studiens ontologiska grundsyn tar sin utgångspunkt i Honneths (2000/2003) moralteori, ”Erkännandets moral”. Jonsdottir (2007) menar dock, att strukturella villkor har mindre betydelse för huruvida förskolans miljö är gynnsam för barn att delta i gemenskapen eller inte. Avgörande för barns möjligheter att skapa vänskapsrelationer är istället det sociala sammanhang som barnet deltar i, exempelvis vilken avdelning barnen tillhör. Detta innebär att på vissa avdelningar skapas en inkluderande gemenskap som alla barn är delaktiga i, medan det på andra avdelningar förekommer exkludering i varierande grad (Jonsdottir, 2007).

Med utgångspunkt i ett kulturanalytiskt perspektiv har förskolans kultur studerats av Ehn (1983). För att tillvaron på förskolan ska bli meningsfull för barnen planeras verksamheten, till exempel vilka aktiviteter som ska erbjudas barnen, eller vilka grupper barnen ska ingå i, under till exempel ”frilek”. Strukturandet av barns vistelse på förskolan har en disciplinerande funktion, menar Ehn. Det handlar också om förskollärares arbetsvillkor. Rutiner, tydlig organisering och disciplinering skapar bättre förutsättningar för en lugnare och mer målinriktad arbetsmiljö, för de vuxna, menar Ehn. Samtidigt begränsas barnens liv i förskolan (Ehn, 1983). Med utgångspunkt i ett kulturhistoriskt perspektiv baserad på Engeströms (1987) verksamhetsteori har Ekström (2006) studerat hur förskollärare organiserar arbetet på förskolan samt hur arbetet påverkas av förskolans förutsättningar. Enligt deltagarna i Ekströms studie har det pedagogiska innehållet försvagats. ”Tradition, utbildning och ekonomiska styrmedel förefaller ha större betydelse [än uppdraget] för hur verksamheten organiseras (Ekström, 2006, s. 189).” Detta innebär, enligt Ekström, att förskolans uppdrag får stå tillbaka på grund av verksamhetens organisatoriska villkor, till exempel då vikarier inte sätts in. Förskollärarna i Ekströms (2006) studie anser att verksamhetens förändrade villkor har betydelse för vad som blir möjligt att erbjuda barnen. Förändrade villkor handlar bland annat om ökat antal inskrivna barn i grupperna, fler yngre barn än tidigare och krav på att dokumentera verksamheten. I studien framkommer det att fokus för verksamhetens innehåll är rutiner och omsorg

(Ekström, 2006). I en studie baserad på Levinas teorier (2005) har Halvars-Franzén (2010) undersökt hur etik skapas och förkroppsligas i möten mellan barn samt hur lärares förhållningssätt kommer till uttryck genom deras närvaro bland barnen. Enligt Halvars-Franzén skapar strukturella och organisatoriska villkor både möjlighetsvillkor och begränsningar för uppkomsten av möjliga etiska rum i vardagen på förskolan.

I Markströms (2005) tidigare redovisade studie undersöks hur förskolan som institution skapas och upprätthålls genom exempelvis strukturering av tid och rum. Markström framhåller att samhället via institutioner som förskolan kontrollerar både föräldrar och barn.

Tids- och rumsregleringen kan således betraktas som instrument för att inordna barn och föräldrar (men även personal) i en institutionellt situerad normalitet och förskolan fungerar på så sätt som en normaliseringspraktiker. (Markström, 2005, s. 111)

Sammanfattningsvis kan det sägas att strukturella villkor kan ha betydelse för vad som blir möjligt för barn att erfara på förskolan. Samtidigt som förskolan är utsatt för effektivitetskrav visar ovanstående forskning att det också är möjligt för förskollärarna att organisera verksamheten på ett sätt som både kan begränsa men också möjliggöra för barn att bli delaktiga i det dagliga livet på förskolan. Såväl strukturella villkor som de vuxnas (in)direkta styrning kan ha betydelse för på vilket sätt barn fostras.

Fostran och styrning

Fostran handlar om styrning, att barn ska utvecklas som personer och då i en viss riktning. Med olika strategier styrs och regleras barn på förskolan. Flera studier visar på en indirekt styrning mot ett barn som reglerar sig självt i moraliskt avseende. Fostran och styrning handlar också om makt. På vilket sätt den vuxne använder sin makt har betydelse för om barn till exempel ges möjlighet till delaktighet. Regler används också i syfte att styra och fostra barn.

Indirekt styrning

Med utgångspunkt i ett postmodernt (Foucault, 1993) synsätt har Nordin-Hultman (2006) studerat barns subjektskapande i förskole- och skolmiljöer samt hur planerade regleringar av dagen styr strukturen i förskolan. Nordin-Hultman menar att barn disciplineras indirekt, till exempel genom rutiner,

vanor och rummets ordning, samtidigt som en stor del av förskolans verksamhet utgår från att barn själva är fria att välja vad de vill göra. Hon ser en motsättning i denna styrning i förhållande till den frihet som varit central i förskolan ända sedan Frøbels tid. Med utgångspunkt i Foucaults (1998) och Bourdieus (1990) teorier om makt och styrning har elevsocialisation, normalitet samt hur normalitet uppstår studerats av Bartholdsson (2008). I studien fann hon en liknande styrning som Nordin-Hultman. För att beskriva denna styrning använder Bartholdsson (2008) begreppet den ”vänliga styrningen”. Syftet med denna form av styrning är att få barn att styra sitt eget handlande. Då styrningen sker indirekt blir det ändå möjligt att relationer mellan barn och vuxna kan präglas av vänlighet (Nordin-Hultman, 2006).

Emilson (2008) har studerat hur fostran kommer till uttryck i vardagliga kommunikationshandlingar mellan barn och förskollärare i förskolan. Hon tar sin utgångspunkt i kritisk teori med en bas i Habermas (1995) kommunikativa teori och dubbla samhällsperspektiv där fostran tolkas mot system- och livsvärldsperspektiv. Studien visar olika kommunikationsformer: å ena sidan av en mer explicit kontrollerande karaktär och å andra sidan av mer relationell och barncentrerad karaktär. Emilson menar att relationella aspekter som emotionell närvaro, lekfullhet och närhet till barns perspektiv, möjliggör för förskolläraren att kommunicera demokratiska värden till barnen. Samtidigt frågar hon sig om detta ändå inte är ett mer implicit sätt att kontrollera och styra barnen på. Dolk (2013) studerar vilka möjligheter barn har att bli delaktiga och göra motstånd. Utgångspunkten för Dolks studier är feministiska teorier (Butler, 1991/2007) inom det poststrukturalistiska fältet. Syftet är att studera de spänningar som kan uppstå mellan barn och förskollärare på förskolan då förskollärare arbetar med värdegrundsfrågor. Dolk (2013) använder sig av metaforen bångstyrighet för att beskriva barn som förskollärare upplever ”är svåra att styra ’rätt’ ”(Dolk, 2013, s. 238). Bångstyrighet ses inte som ett karaktärsdrag av Dolk. Bångstyrighet uppstår snarare ”i motstånd mot de normer som råder i en viss situation” (Dolk, 2013, s. 238 författarens kursivering). Barns sätt att vara, till exempel framfusiga eller försiktiga, kan av de vuxna ses som uttryck för bångstyrighet och som icke önskvärt. Därför finns ett behov att styra barn till ”det önskvärda”. Liknande visar Tullgren (2003) som tar sin utgångspunkt i Foucaults (1994) styrningsbegrepp, och studerar hur barns (fria) lek styrs och regleras i förskolan. I studien synliggörs att leken är betydelsefull för fostran. Leken ses som ett sätt för barn att utvecklas, samt att tillägna sig sociala kompetenser.

För att barn ska förstå vad som anses vara ett normalt handlande i ett framtida samhälle styrs deras lek till de värden och normer som samhället vilar på, menar Tullgren (2003).

Barns möjligheter att ta egna initiativ regleras i förskolan genom att materialet är placerat utom räckhåll eller att barn inte har tillgång till vissa rum, enligt Nordin-Hultman (2006). Hon pekar vidare på vikten av att förskollärare använder sig av en större mångfald av arbetsätt, skapar mer utmanande pedagogiska miljöer samtidigt som de behöver minska på tids- och rumsregleringen för att kunna möta barns olikheter. Ett annat sätt att reglera barn är, enligt Vallberg Roth och Månsson (2009), de så kallade individuella utvecklingsplanerna som började användas på 1990-talet. Genom textanalyser av ifyllda utvecklingsplaner riktas intresset mot vilka identiteter som skapas i utvecklingsplanerna. Resultatet synliggör hur det som uppfattas som det normala barnets identitet, formas och regleras av institutionen och platsen där barnet bor. Enligt Vallberg Roth och Månsson har regleringen av barnen utifrån de individuella utvecklingsplanerna betydelse för barnen på följande sätt:

We do not perceive that the individual development plans specifically support enquiring processes, critical reflection and creative communication that takes its starting point in the children's perspective; instead they are characterized by regulation and normalization. (Vallberg Roth & Månsson, 2009, s. 187)

Regleringens utgångspunkt tycks alltså inte vara att utifrån barnens perspektiv utmana barn till kritiskt tänkande utan snarare till normalitet. Eftersom, som tidigare nämnts, tolkandet av läroplansmålen lämnas över till lärare att definiera är det av vikt av innehållet diskuteras, skriver Goodlad (1990):

Unless teachers participate in these judgments, their classrooms are likely to be polluted by decisions that make their classroom task more difficult. Virtually all these judgments require special knowledge and, in the end at least, are normative. They involve values and valuing in addition to relevant knowledge. (Goodlad, 1990, s. 27)

Goodlad (1990) studerar fostran i läroplaner utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv genom att intervjua både lärarstudenter och lärarutbildare på universitetet om deras syn hur en professionell lärare är. Bland annat pekar Goodlad på vikten av att som lärare ta ansvar för det som sker i klassrummet. Att ta ansvar kan till exempel handla om att skapa trygghet för eleverna i

skolan. Rutiner kan då vara viktiga. Enligt förskollärarna i Pallas (2011) studie har rutiner en trygghetsskapande effekt på barnen men också till en viss grad på förskollärarna själva.

Rutiniseringen kan också innebära en disciplinering där barnen, utifrån Foucaults synsätt (1975/2009), ska göras fogliga, för att förskolan ska kunna arbeta mot gemensamma mål så som att genomföra en samling eller en vilostund. (Palla, 2011, s. 110)

Förskolans rutiner tycks ha en ordningsskapande funktion som sätter gränser för barns agerande. Barns brott mot rutinerna riskerar att skapa oordning. Ett sätt att upprätthålla ordning kan vara genom disciplinering. Disciplinering ger också möjligheter i förskolans komplexitet, menar Palla (2011). Då barn lär sig följa regelverket underlättas förskolans verksamhet.

Makt

En av utgångspunkterna för denna studie är att makt utgör en del av mellanmännsliga relationer (Løgstrup, 1994). I och med att vi vänder oss till den andre ger vi också makt åt den andre, skriver Løgstrup. Många studier pekar också på att förhållandet mellan barn och förskollärare är asymmetriskt (Tom, 1984; Bergem, 2000) vilket aktualiserar maktens betydelse i relation till fostran.

Med utgångspunkt i Levinas teorier (1969) har elevers levda erfarenheter av etiska situationer i skolan studerats (Bergmark & Alerby, 2008). Av studien framgår att eleverna upplever att deras röster inte blir hörda i lika hög grad som de vuxnas. Både i egenskap av att vara vuxen och i en profession har lärare makt. Lärare har ansvar för eleverna och deras möjligheter till lärande. Av det följer att lärare måste använda sin makt. Makten kan dock användas på olika sätt, till exempel kollektiva tillsägelser som riktas till alla elever i klassrummet. Kollektiva tillsägelser kan upplevas negativt av elever som till exempel inte ges tillfälle att förklara sitt handlande. I studien framkommer att elever snarare lyfter fram negativa upplevelser framför positiva när de beskriver sina relationer till lärare. Detta visar, enligt författarna, vikten av att lärare bjuder in elever till deliberativa samtal med ambitionen att försöka utjämna det asymmetriska maktförhållandet mellan elever och lärare (Bergmark & Alerby, 2008). Thornberg (2010) studerar med utgångspunkt i

socialkonstruktivism¹⁹ och grundad teori (Glaser & Strauss, 1967) hur demokratiska processer kommer till uttryck i bland annat klassråd. Studien visar att trots intentionen att elever ska ges möjlighet att uttrycka och påverka vardagliga frågor av vikt för dem, är det den vuxne som styr samtalet i en önskad riktning. Thornberg menar, att maktstrukturerna mellan elever och lärare reproduceras i dessa möten. Eleverna ges inte verktyg för att bli delaktiga i deliberativa samtal utan styrs snarare av lärarnas frågor och förväntningar på de rätta svaren. Colnerud (1997) menar att ibland förbises maktaspekten av forskare då det ofta saknas en diskussion om den asymmetriska maktrelationen mellan lärare och elever. Genom att sådana diskussioner kring maktproblematiken negligeras, synliggörs inte heller läraryrkets komplexitet. Colnerud (2002) lyfter en problematik gällande etiskt bemötande av elever. Lärare som bemöter elever på ett kränkande sätt blir inte kritiserade för sitt agerande av kollegor. Lärare som uppfattas vara för tillmötesgående mot sina elevers önskningar kan däremot bli kritiserade av sina kollegor. Enligt Colnerud kan detta ses som ett uttryck för lojalitet med kollegorna.

Hur förskollärare använder sin makt i egenskap av att vara vuxen får betydelse för barns liv i förskolan (Clark, 1990; Emilson, 2008). I Emilson studie (2007) till exempel granskas relationen mellan förskollärarkontroll och barns delaktighet och på vilket sätt förskollärarna använder sin makt. Om *stark klassifikation*²⁰ och *inramning* råder begränsas barns delaktighet. Om klassifikationen och inramningen däremot är svag möjliggörs barns inflytande och delaktighet på deras egna villkor. På så sätt kan rådande maktstrukturer i förskolan rubbas vilket i sin tur kan leda till en mer jämlik relation mellan förskollärare och barn, menar Emilson. Samtidigt frågar sig Emilson (2008) i vilka frågor de allra yngsta barnen kan ta egna beslut, och vad klarar de av utvecklingsmässigt? Trots förskollärares intentioner att ge barn inflytande tycks det ibland finnas manipulativa inslag i arbetet, menar Emilson. Barn ges visst inflytande men det sker ofta på de vuxnas villkor. Makt är ofta något som tas för givet (Emilson, 2008; se även Johansson & Johansson, 2003).

¹⁹ Enligt Thornberg (2006) finns en viss distinktion mellan social konstruktivism och social konstruktionism. Thornberg använder dock begreppen synonymt i sin avhandling trots insikten om att andra forskare ser dessa som separata traditioner.

²⁰ Begreppen stark respektive svag klassifikation och inramning härrör sig från Bernsteins (2000) teorier.

Makt kan också handla om kommunikation. Med utgångspunkt i livsvärldsteorin (Merleau-Ponty, 1962/2006) har möten mellan de yngsta barnen och pedagoger på förskolan studerats (Johansson, 2011a). En av frågorna som studerats är hur kommunikation kommer till uttryck mellan vuxna och barn. Studien visar att de vuxna förhåller sig på olika sätt i sitt arbete med barns språkliga samspel. En strategi är att i vardagliga situationer använda dialoger för att kommunicera. Dialogerna präglas då av närhet och vuxnas nyfikenhet. Genom att ställa öppna frågor till barnen ges de möjlighet att berätta. Samtalen kan utvidgas bortom här och nu. Ofta brukas denna kommunikationsform till de barn som redan har utvecklat sitt språk och är aktiva i samtalet. Johansson identifierade också en annan mer monologisk och undervisande kommunikationsform som ofta riktades till barn som ännu inte har utvecklat sitt språk eller som utmanar regelverket. Den vuxne skapar premisser för samtalet genom sina frågor och barnen förväntas uppfylla dessa premisser med sina svar. Instruktioner och tillsägelser, ibland av negativ karaktär, förekom även i denna samspelsform. Det förekom också att barn exkluderas från kommunikation (Johansson, 2011a). Johansson frågar sig också vad detta bemötande kan få för konsekvenser för barn som ännu inte tillägnat sig ett språk. Om barn inte ges möjligheter att erövra språkliga förmågor och få göra sin röst hörd finns risken att de blir i första hand blir lyssnare i stället för aktiva deltagare i det kollektiva samtalet. Detta är en fråga om demokrati. Liknande finner Palludan (2007) i en dansk studie av kommunikationsmönster mellan barn och vuxna i förskolan. Palludan urskiljer två toner i förskolläraernas kommunikation med barnen: en undervisande och en dialogisk ton som tar sin utgångspunkt i samspel. De olika tonerna används på olika sätt i förhållande till barns förväntade kompetenser. I mötet med barn med annan etnisk bakgrund används ofta den undervisande tonen. Trots föresatsen att inkludera barn i språkgemenskap riskerar vissa barn att exkluderas från dialogiska samspel, framförallt barn med annat modersmål då de ses som mindre kompetenta och därför har behov av undervisning (Palludan, 2007).

Bae (2004) har studerat vad som sker i dagliga samspelssituationer mellan barn och vuxna i förskolan. Studien tar sin utgångspunkt i Schibbyes (2002) teori om anerkjennelse. Bae (2004) menar att resultatet visar vikten av att förskollärare istället för att fokusera på individuella egenskaper eller karaktärsdrag hos barnen flyttar blicken till samspelets intersubjektiva betingelser. Det är i konkreta dialoger som ömsesidiga relationsbetingelser

skapas, menar Bae. Barn och vuxna kan tillsammans utveckla kommunikationen sinsemellan genom utvidgade dialoger. Dialogerna kan bli möjliga då förskollärarna närmar sig barnens perspektiv. Ömsesidigheten öppnar upp för barns möjligheter till delaktighet i det dagliga livet på förskolan. Liknande visas av Emilson (2008) som menar att emellanåt karaktäriseras förskollärarnas kommunikation av förmaningar, instruktioner och hänvisningar till regelverket (Emilson, 2008; Bae, 2004). Samtidigt betonar Emilson också att genom kommunikativt handlande skapas ”intersubjektiva potentialer i fostran av barn” (Emilson, 2008, s. 107).

För att sammanfatta, i alla mänskliga relationer finns en maktaspekt. På vilket sätt förskollärarna väljer att använda sin makt får betydelse för barns tillvaro på förskolan. Makt kan användas för att förbereda barn att erövra kompetenser av vikt för en framtida medborgare men den kan också användas för att exkludera dem från delaktighet i gemenskapen. Styrningen tar sig ofta implicita uttryck, via organisation, normaliseringsprocesser, och olika kommunikationsformer och barn förväntas utveckla självdisciplin, visar forskningen. Barns möjlighet till utvecklandet av kompetenser och delaktighet kan antingen möjliggöras för dem eller begränsas beroende på om förskollärarna bjuder in dem i dialoger eller inte. Fostran och styrning har också att göra med regler, det gäller såväl reglernas innebörder och funktioner som hur inflytande sker över regelverket och av vem. Vad visar forskningen om reglers funktion i fostran?

Regler

Verksamheten styrs också av regler, både implicita och explicita. Forskningen om regler har främst intresserat sig för hur regler förhandlas mellan vuxna och barn medan färre studier har ägnat sig åt att analysera vilka former av regler som tycks viktiga i fostran.

Ett undantag är Thornberg (2008a) som studerar regelarbete mellan lärare och elever i förskola och skola. Thornberg identifierade i sin studie fem olika regelkategorier. *Relationella* regler rör interpersonella förhållningssätt, hur man är mot varandra och sågs som viktigast av både lärare och elever. Genom de *strukturerande* reglerna upprätthålls de fysiska miljöerna och de pågående aktiviteterna. Att ingen skadas under aktiviteterna i skolan styrs av de *skyddande* reglerna. De regler varigenom eleverna ska lära sig ta ansvar för sina egna handlingar och sig själva är de *personella* reglerna. Den femte

regelkategorin går under namnet etikettsregler. *Etikettsregler* talar om hur man uppför sig i sociala sammanhang. Reglerna har en indirekt disciplinerande funktion precis som strukturerna har, framhåller Thornberg (2008a).

Enligt Ehn (1983) är regler en förutsättning för att ordning ska råda. Med olika strategier möter barn de regler som styr deras vardag i förskolan men de gör också motstånd. Thornberg (2006) visar hur eleverna antingen följer reglerna trots att de inte håller med, eller så gör de motstånd mot reglerna och lärarnas auktoritet och makt. Även i Markströms (2005) studie framkommer att barn gör motstånd mot den institutionella ordningen och mot förskollärarna. Då aktörerna gör motstånd mot gällande regler omförhandlas de och nya tillkommer. Detta är en process. Reglerna överträds och bryts ständigt av både vuxna och barn (Markström, 2005; även Halvars-Franzén, 2010). Thornberg (2008a) pekar på vikten av att barnen förstår syftet med reglerna för att få dem att följa dessa. Dolk (2013) visar hur barn i förskola kan göra motstånd mot regelverk. Ett sätt att skenbart ge barn möjlighet att välja aktivitet är med hjälp av aktivitetskort²¹ (Dolk, 2013). Det är dock inte alltid barnen blir nöjda med den aktivitet de ”tilldelas” genom sitt val av aktivitetskortet. De reagerar och visar motvilja mot aktiviteten. Enligt förskollärarna kommer barnen succesivt att komma till insikt om gällande regelverk för denna aktivitet. Studien visar att barns motstånd mot de vuxnas styrning och regelverk minskar ju fler gånger denna aktivitet genomförs. Enligt Dolk kan detta antingen bero på att barn är nöjda med de vuxnas beslut eller att de gör det som de förutsätts göra.

I Halvars-Franzéns (2010) forskning visar det sig att barn ges erfarenheter av att förhandla kring reglers giltighet i förskoleklass även om lärares strategier skiljer sig åt. Även om det finns regler som lärare menar inte är förhandlingsbara kan eleverna ifrågasätta reglernas giltighet visar Halvars-Franzéns (2010) studie. I båda förskoleklasserna där studien genomförts ges barnen möjligheter att förhandla om gällande regler. I den ena förskoleklassen råder ”kaosstrukturerat” arbetssätt som, enligt Halvars-Franzén är, ”fragmenterad och verbalt oformulerad” (Halvars-Franzén, 2010, s. 102). I den andra förskoleklassen är reglerna däremot fasta. Lärares lyhördhet inför barnens ifrågasättande av reglernas giltighet gör dock att dessa kan

²¹ Ett sätt att styra barns aktiviteter på förskolan kan vara genom aktivitetskort. På dessa kort finns bilder som visar olika aktiviteter som barn kan ”välja”. De barn som först får dra ett kort har många kort att välja på. Detta kan upplevas av barnen som en stor valfrihet. Ju färre kort som är kvar desto mer begränsad kan valfriheten upplevas av barn.

omformuleras genom förhandlingar. Palla (2011) däremot framhåller att barn inte tycks ifrågasätta rutiners giltighet särskilt ofta. De vet vilka rutiner de har att förhålla sig till och rättar sig efter dessa. Om barnen följer gällande regelverk och tar ett större ansvar för sig och sitt, kan det innebära att de ges större frihet (Halvars-Franzén, 2010).

För att sammanfatta, forskning om regler i förskola har främst ägnat sig åt reglernas normerande och ordningsskapande funktion snarare än dess moraliska innehåll eller moraliska funktion, med undantag från Thornbergs studier. Forskningen visar dock att förhandlingar om regler pågår ständigt i den pedagogiska praktiken och att kamp kan uppstå mellan förskollärare och barn i förhållande till vilka regler som ska gälla. Hur lärare förhåller sig är en viktig fråga i detta avseende. I den fortsatta översikten ska vi granska närmare forskning om förskollärares förhållningssätt.

Fostran och förskollärares förhållningssätt

I detta avsnitt presenteras forskning som synliggör förskollärares antaganden om den egna praktiken samt om hur barn utvecklar moral. Vidare presenteras olika förhållningssätt som förskollärare gör till sina i fostran av barn. Forskningen ger en bild av hur förskollärares antaganden och förhållningssätt är interrelaterade och kan få betydelse för den fostran som kommuniceras och vad som blir möjligt för barn att erfara i den moraliska praktiken.

Antaganden om den egna praktiken och hur barn utvecklar moral

Denna studie handlar om förskollärares bevekelsegrunder för fostran. Det gör forskning om förskollärares reflektioner över sin moraliska praktik särskilt intressanta. I följande avsnitt ska forskning granskas som intresserat sig för förskollärares antaganden om den egna praktiken och om deras förståelser av barn.

Forskare tycks, som redan framhållits, vara oeniga kring frågan huruvida förskollärare reflekterar eller inte över den moraliska styrkan i det egna handlandet. Förskollärares medvetenhet om det egna agerandets betydelse för det egna handlandet i fostranssituationer tycks variera. På vilket sätt förskollärare handlar är kontextbundet samt kan ta sin utgångspunkt i erfarenheter av att arbeta i förskolan. Colnerud (2004, s. 51) skriver: ”Allt är inte moral, men de flesta händelser i vår vardag innefattar eller är inbäddade i

moraliska fenomen.” Förankrandet av värden är en ständigt pågående process, inget man planerar för, menar lärarna i Thornbergs studie (2008b).

Då värdena har blivit rutiniserade, och något som tas för givet, innebär det ofta att värdena också är omedvetna eller oflekterade. Ett antal studier visar att lärare inte alltid uppfattar den moraliska styrkan i det egna handlandet (Campbell, 2004; Colnerud et. al., 2002; Jackson et al., 1993; Thornberg, 2006). De olika sätt varpå lärarna agerar i möten med barnen är beroende av den kontext där mötet ofta utspelar sig, handlandet är också personligt och tar sin utgångspunkt i egna erfarenheter (Ohnstad, 2008; Thornberg, 2008b). Förskollärare framhåller, visar forskning, att de bör vara goda förebilder för barn att efterlikna (Bae 2004; Johansson, 2002). Förskollärarna försöker få barnen att uppmärksamma och förstå hur ett gott moraliskt agerande bör ser ut när de [barnen] interagerar med varandra (Johansson, 2002). Johansson menar att förskollärarna inte alltid tycks vara medvetna om att deras eget agerande i stressiga situationer kan vara just sådant som de inte vill att barnen ska ha. Att vara en förebild är problematiskt när man samtidigt är delvis omedveten om det man gör (Johansson, 2003; även Thornberg, 2008b). Thelander (2011) pekar på vikten av att problematisera och synliggöra fostransuppdraget i den dagliga verksamheten samtidigt som hon frågar sig varför fostransuppdraget är relativt osynligt i styrdokument.

Med utgångspunkt i Merleau-Pontys teori (1962/2006) studerades hur lärare och elever erfar och porträtterar lärares arbete (Westman, Alerby & Brown, 2013). Tre dimensioner för lärares arbete utmejslades i studien: kontroll, kaos och omsorg. Lärarna framställer sig som de som har kontroll över barnen och klassrummet samtidigt som de också är kontrollerade av yttre faktorer. I lärarnas illustrationer synliggörs även upplevelser av arbetet som kaotiskt. Destruktivt kaos handlar för lärarna om svårigheter att möta de administrativa krav som ställs på dem, att räcka till för att stödja samspel mellan barn, och att samtidigt korrigerar barns handlande. Kaos kommer även till uttryck som något kreativt i lärarnas arbete. Då kreativt kaos råder uttrycks glädje, då finns utrymme för nära möten med barnen. Lärarna ger också uttryck för en omvårdande dimension i sitt arbete. De illustrerar hur de kroppsligen visar omsorg och skyddar hela barngruppen och varje individ (Westman, Alerby & Brown, 2013).

I en studie med utgångspunkt i livsvärldsfilosofi (Merleau-Ponty, 1962/2006) och diskursteori (Foucault, 1972) studerades barns och vuxnas etiska möten i förskola och tidiga skolår av Johansson och Johansson (2003). I

studien framträdde fyra olika barndomsförståelser som avspeglade lärares sätt att se på hur barn förstår och tillägnar sig moral. Dessa barndomsförståelser får också betydelse för hur lärarna arbetar med moralfrågor i förhållande till barnen. Dessa fyra förståelser benämns som det formbara barnet, det goda barnet, det emotionella barnet och det förnuftiga barnet.

Inom den barndomsförståelse som benämns det formbara barnet ses barnet som ett oskrivet blad i betydelsen att barn ännu inte har utvecklat social förmåga och förmåga till moral (Johansson & Johansson, 2003). Eftersom barn ännu inte socialiserats till det som förväntas av dem använder sig lärare av olika strategier för att forma och påverka barns handlande. Strategier som används är straff, lydnad och beröm samt krav på regelföljande. Genom de vuxnas instruktioner antas barn lära sig det gällande regelverket och därmed utveckla moraliskt beteende. Barns möjligheter att agera på sina egna villkor begränsas dock av de vuxnas styrning (Johansson & Johansson, 2003).

Lärarna vars barndomsförståelse utgick från det emotionella barnet gav uttryck för en föreställning att barn lär sig moral genom att förstå andras känslor (Johansson & Johansson, 2003). Genom att försöka framkalla den utsattes känsla men också genom att verbalisera barnets egna känslor är tanken att få barn att förstå hur den andre känner sig och därigenom utvecklas till empatiska personer. De vuxna lyfter också fram sina egna upplevda känslor som ett sätt att få barn förstå andras känslor.

Lärarna inom den barndomsförståelse som benämns det goda barnet, gav uttryck för en mer relativistisk syn på barns moral där barns olika sätt att erfara situationen står i fokus (Johansson & Johansson, 2003). Genom att lyssna på barn, stödja och ha tilltro till dem förväntas barn bli självreglerande. Eftersom barn ses av naturen vara goda med en inre vilja att göra det som antas vara gott, visar lärarna tilltro till barnets förmåga att agera på ett önskvärt sätt. Det finns dock en gräns för hur stor tilltro barnet visas. När barns olika intressen står mot varandra eller om barn inte lyckas leva upp till de vuxnas förväntningar om ett gott agerande kan det finnas en risk att barn utsätts för skuldbelägganden. Inom denna barndomsförståelse finns ”en stark barncentrering”.

En annan föreställning handlar om att kognitiv utveckling (det förnuftiga barnet) förutsätts vara villkor för moral (Johansson & Johansson, 2003). Barns tankeförmåga och förmåga att uttrycka sig verbalt samt reflektera kring det som skett antas ha betydelse för dem att förstå moraliska problem och agera

på ett önskvärt sätt. Lärare ger också uttryck för att barn lär moral genom att reflektera. Barn ges olika alternativ att resonera kring för att kunna ta beslut om ett rätt handlande. De vuxna har tillit till barns förmåga att ta ansvar för de egna valen. Implicit styrs dock barnen att agera utifrån den vuxnes intentioner då de vuxna har beskrivit för barnen konsekvenserna av deras agerande.

Gemensam utgångspunkt för de fyra barndomsförståelserna tycks vara att; ”Moralen förväntas gå från det yttre till det inre, från vuxen till barn, från omgivning till barn (Johansson & Johansson, 2003, s. 259).” Enligt lärarna i en australiensisk fallstudie, genomförd av Boulton-Lewis, Brownlee, Walker, Cobb-Moore och Johansson, (2011), formas barn framförallt av de vuxna i deras omgivning, både föräldrar och lärare. Antingen lär sig barn moraliskt handlande då något oväntat inträffar (oförutsett lärande) eller i planerade situationer hemma eller på förskolan. Ett ytterligare sätt att lära sig, enligt lärarna, är att eleverna genom de egna handlingarna kan bli varse vilka konsekvenser deras handlande kan få för andra (Boulton-Lewis et al., 2011).

Studier visar även att lärares epistemiska²² antaganden har betydelse för på vilket sätt undervisningen planeras och genomförs (Walker, Brownlee, Whiteford, Cobb-Moore, Johansson, Ailwood & Boulton-Lewis, 2012). Utifrån detta antagande genomfördes en studie i Australien för att utforska om det går att finna samband mellan lärares syn på kunskap och deras antaganden om barns moraliska lärande. Sammanlagt deltog 379 lärare som arbetar med barn mellan fem och åtta år i en on-line survey. Resultatet visar att lärare som ger uttryck för vad forskarna benämner som en sofistikerad kunskapssyn ser också barn som kompetenta. Lärandet ses som komplext samt att barn ska ges tid att lära sig. Denna kunskapssyn innebär att barn förväntas kunna ta ansvar för utvecklandet av sitt moraliska handlande. Barn som däremot inte ses som kompetenta antas lära sig moral genom regelföljande. De menar att antingen lär sig barn snabbt eller inte alls. Denna kunskapssyn benämns av forskarna som ett mer naivt epistemiskt antagande (Walker et al., 2012).

I en enkätstudie om karaktärsfostran fick förskollärare ta ställning till ett antal påståenden om det egna handlandet i mötet med barn på förskolan (Arthur, Powell & Lin, 2010). Studien ingår i ett större projekt som går under

²² Epistemiska tankar handlar om de grundläggande tankar varje människa har om vad kunskap och lärande är.

benämningen *The Learning for Life project*. Projektets metodologiska utgångspunkt baseras på grundad teori (Glaser & Strauss, 1967). Syftet var att studera förskollärares syn på hur värden och karaktärer utvecklas hos barn (3-6 år) i förskolan. I enkätsvaren framkom att förskollärare använder ett antal strategier i syfte att stödja barns utveckling av värden. Strategierna omfattar exempelvis att förskollärare föregår med gott exempel, berömmar barns goda handlingar, korrigerar barns handlande och samtalar med dem om hur andra kan känna. Många av förskollärarna menade att program för karaktärsfostran²³ har betydelse för utvecklandet av karaktärsdrag samt att de själva oftast handlar konsekvent när de interagerade med barn. Barns samspel observerades också i studien. I observationerna framkom det att till exempel hjälpsamhet, omsorg, samarbete och ärlighet var värden som kom till uttryck i interaktion mellan barnen. Det innebar ibland svårigheter för barnen om de skulle handla med sitt eget bästa för ögonen eller om de skulle prioriteras kamraternas välbefinnande.

Sammanfattningsvis visar forskningen ovan att det utvecklas olika antaganden bland förskollärare och lärare om kunskap och om hur barn lär sig moral. Sådana antaganden, som kan vara mer eller mindre medvetna, mer eller mindre explicita, kan få betydelse för förskollärares bevekelsegrunder för barns fostran och för hur de arbetar med fostran i den pedagogiska praktiken. I nästa avsnitt ska vi se på forskning som ägnat sig åt moralisk påverkan och lärares mer direkta arbete med fostran.

Moralisk påverkan

I detta avsnitt presenteras forskning om moralisk påverkan, som relaterar till lärares arbete då de har en explicit intention att fostra barn. Forskningen inom detta fält visar på olika strategier som lärare gör till sina i arbetet med att påverka barn i moraliskt avseende, mot ”det önskvärda”. Det kan handla om att skapa villkor för ömsesidiga möten, samtal och förhandlingar, men också att ge instruktioner, och korrigeringar och mer explicit disciplinering. Andra förhållningssätt är exempelvis att vara förebild, berömma och uppmuntra.

Halvars-Franzén (2010) menar att pedagogers förhållningssätt är avgörande för barns möjligheter till etiska möten här-och-nu. Visserligen styr regler och ramar vad som är möjligt att erfara men det är trots allt de

²³ Programmet som efterfrågas i denna studie heter *The Early Years Foundation Stage*.

människor som arbetar inom institutionen som har det slutgiltiga avgörandet i sin hand för hur man handlar inom de givna ramarna, menar hon. Lärares förhållningssätt är centralt då de möter barnen i avsikt att påverka dem mot ett önskvärt handlande. I en australiensisk studie granskades lärares strategier för utvecklandet av barns moral (Boulton-Lewis et al., 2011). Utgångspunkten var att studera teoriens betydelse i samtal om lärares arbete med barns lärande och moraliska utveckling. En strategi innebar att eleverna bjuds till diskussioner, samtidigt som läraren har kontroll över arbetet. En annan strategi var att involvera alla, både barn, föräldrar och andra lärare i förhandlingar kring regler och värden. Denna strategi benämns av författarna som ett demokratisk tillvägagångssätt (Boulton-Lewis et al., 2011).

Emilson (2008) betonar, som redan framhållits, vuxnas kommunikation med barn i arbetet med fostran. Då förskollärare kommunicerar nyfikenhet och intresse för barns erfarenheter kan villkor skapas för en ömsesidig dialog. Då vuxna uttrycker emotionell närvaro, och följer barnets emotionella uttryck kan barn bli sedda och bekräftade. Genom att förskollärare närmar sig barns perspektiv, uttrycker lekfullhet och försöker förstå barns intentioner möjliggörs för barn att bli delaktiga och få inflytande över sin vardag på förskolan. Genom ett sådant kommunikativt handlande skapas, enligt Emilson möjlighet till maktutjämning, genuin delaktighet samt delad verklighet i förskolan (Emilson, 2008).

Några tidigare studier förtjänar att nämnas. De rör sig dock i skolans område där en mer formell undervisningssituation ramar in studierna. De strategier som beskrivs kan ändå vara tänkbara inom förskolans ram, men då kontextualiserade på ett annat sätt.

Richardsson och Fenstermacher (2001) har drivit ett forskningsprojekt under namnet ”The Manner in Teaching Project”. Med uttrycket ”manner” avses lärares förhållningssätt i mötet med eleverna. Forskarnas utgångspunkt var att i lärarens förhållningssätt försöka hitta spår som kunde knytas till Aristoteles (1993) dygdeetik, det vill säga de klassiska dygderna ärlighet, mod, sanningsenlighet, rättvisa, måttlighet, generositet och medkänsla. Genom att eleverna träffar personer som uppvisar dygder antogs de förvärva och utveckla dessa dygder. På så sätt betonas den betydelse läraren som rollmodell kan ha. I sina slutsatser framhöll forskarna att förutom att lärare handlade utifrån ett dygdeetiskt förhållningssätt använde de sig också av andra strategier för att påverka elevers moraliska utveckling. Dessa strategier kunde handla om att skapa en gemenskap i klassen genom gemensamma diskussioner om regler,

vidare att lärarna arbetade med didaktisk instruktion, i form av övningar relaterade till önskvärda moraliska handlingar, samt att undervisningen lades upp i avsikt att utmana elevers kritiska tänkande. Övriga strategier handlade om att lärare verbalt kommunicerar det moraliska handlande som enligt dem är önskvärt (normativ karaktär). Korrigeringsarna sker inför hela gruppen. Alternativt riktas de till den enskilde eleven i en mer privat kommunikation (Richardsson & Fenstermacher, 2001). Även i andra studier framkommer att personliga samtal om moraliska frågor används för att inte utsätta barnen för tillsägelser inför kamraterna (Campbell, 2004). Detta görs av omsorg och respekt för barnen. Å andra sidan visar forskning att läraren för fram goda exempel på barns handlande inför hela klassen, för att uppmärksamma önskvärda beteenden. Detta görs utifrån ett vuxet normativt perspektiv (Richardsson & Fenstermacher, 2001). Slutsatsen utifrån Richardssons och Fenstermacher projekt är att den moraliska påverkan är integrerad i allt som sker i skolans vardag, både i aktiviteterna och i den gemensamma samvaron.

Jackson, Boostrom och Hansen (1993) studerade moralisk instruktion i planerade aktiviteter av moralisk karaktär i undervisning. Forskarna identifierade fem former för lärares moraliska påverkan. Av dessa presenteras här tre som är av relevans för forskningsgenomgången. Dessa tre är *formell del av innehållet, ordinarie innehåll samt moralisk kommentar*. Lärarna använde sig av moralisk instruktion som en formell del av innehållet, genom att avsätta en viss tid per dag för moraliska frågor. Läraren lyfter exempelvis fram en moralisk problematik i en berättelse och eleverna får göra jämförelser med egna erfarenheter. Moralisk instruktion förekom också som en del av undervisningens ordinarie innehåll. Spontan moralisk kommentar om pågående aktivitet var en annan strategi i moralisk påverkan. Läraren tar då upp samtal om något som inträffat i samspel mellan barn eller mellan barn och vuxna. Det kan handla om både konflikter eller att någon har gjort något som uppfattas som moraliskt önskvärt.

Forskarna fastslår att *alla omdömen om en persons handlande är oundvikligen moraliska genom att de baserar sig på en uppfattning om vad som är önskvärt*. De implicerar en norm för vad som anses vara gott och ont. (Jackson et al., 1993, ref. i Colnerud, et.al., 2003, s. 134 författarnas kursivering)

I två observationsstudier samt en fokusgruppsstudie studerades bland annat lärarnas fostrande roll i skolan (Colnerud, 2004). Lärarna sade sig uppleva att elever kräver enskilda instruktioner i allt högre grad. Eleverna tycks inte,

menade lärarna, förstå att kollektiva instruktioner gäller även dem personligen. Lärarna såg detta som ett problem både för eleverna men också för sig själva. Enligt lärarna i studien är detta ett moraliskt problem då eleverna inte uppfattar sig som en del av gruppen och som ansvariga för att ta del av det som sker på lektionerna.

För att sammanfatta, forskningen visar kommunikationens betydelse i fostran av barn i förskolan, både avseende på vilket sätt kommunikationen kommer till uttryck och dess innehåll. De förhållningssätt som forskningen visar tycks röra sig inom olika fält: å ena sidan genom instruktioner och å andra sidan via dialoger kommunicerar lärare moraliska innebörder i skola och förskola. Förskolläraarnas förhållningssätt har betydelse för vad som blir möjligt för barn att ta del av, till exempel ges inflytande. Ett sätt att påverka barn att agera moraliskt är att förskollärarna föregår med gott exempel, det vill säga är rollmodeller.

I nedanstående sammanfattning av tidigare forskning belyses vilka frågor som har ställts i tidigare forskning samt vilka teorier har använts för att studera fostransuppdraget i förskolan. Med den tidigare forskningen som grund är förhoppningen att föreliggande studie kan ge ett kunskapsbidrag.

Sammanfattning av tidigare forskning

Vilka frågor har forskningen som har bedrivits om förskolan som moralisk praktik ställt och på vilka grunder? Vad vet vi om fostransuppdraget i dagens förskola?

Forskningen har ställt frågor om vilka värden som förskollärare menar är viktiga att arbeta med i förskolan. Studierna visar att omsorgs- och effektivitetsdiskurser konkurrerar om vilka värden som ska prioriteras. Å ena sidan finns starka föreställningar om att barn ska ges omsorg i förskolan, å andra sidan utmanas omsorgen av reduktion av resurser och betoning av effektivitet. Samtidigt visar studier att utvecklandet av barns sociala kompetenser står i fokus i förskolan och i förskollärares arbete med barns fostran. Att lära sig ta ansvar, visa respekt, ta hänsyn till kamraterna är exempel på kompetenser som barn ska ges möjlighet att erövra i förskolan, menar förskollärare.

Forskningen ställer också frågor om lärarnas moraliska praktik och om på vilket sätt barns liv på förskolans styrs. I denna forskning anknyts till maktdimensioner i fostran inte minst i relation till strukturer och regler.

Frågor som ställs är på vilket sätt barn kontrolleras och styrs mot ett förväntat handlande. Styrningen sker på ett ”vänligt” sätt med ambitionen att göra barn självreglerande i moraliskt avseende. Förhoppningen tycks vara att genom nära relationer, trygghet, ordning och disciplin fostra barn till normalitet och vad som uppfattas som moraliskt gott agerande. Lärares moraliska praktik har också studerats via olika former av kommunikation. Å ena sidan som instruktioner och korrigeringar, å andra sidan som dialoger i nära möten med barn.

Som tidigare nämnts är förskolläraernas uppdrag normativt vilket bland annat innebär att de har ansvar för att förankra de värden som barn, enligt samhällseliga intentioner, bör fostras till. Studier visar att genom sitt förhållningssätt kan förskollärare både vidga barns möjligheter till deltagande i den verksamhet som erbjuds på förskolan men också begränsa. De vuxna tycks inte alltid vara medvetna om den moraliska påverkan de kan ha på barns vardag på förskolan.

Ovanstående frågor har undersökts utifrån olika teoribildningar som behavioristisk teori, konstruktivism, kritisk teori, fenomenologisk teori, och poststrukturalistisk teori. Ett fåtal av de presenterade studierna baserats på kvantitativa data. Några är implementeringsstudier. Flera studier arbetar med intervjudata och observationer. Sammantaget är forskningen ganska begränsad till omfattning även om det under senare år har utvecklats ett större intresse för värdepedagogisk forskning i förskolan. Det framgår också att forskningen i många fall granskar en aspekt av fostran. Studierna placerar sig inte heller alltid inom det värdepedagogiska forskningsfältet.

Ovanstående forskning ligger som en bakgrund och en kunskapskälla för denna studie. Forskningen visar komplexiteten i lärares uppdrag och de många olika aspekter som kan ha betydelse för den fostran som kommer till uttryck i förskolans vardag. Som redan nämnts ger forskningen en tudelad bild avseende lärares medvetenhet om den moraliska styrkan i sitt handlande. Dessutom tycks lärare sakna språk för moraliskt handlande.

Denna studie tar fasta på denna problematik och tar ett steg vidare för att utveckla kunskapen om fostran i förskolan. Nu är det förskolläraernas bevekelsegrunder för fostran som står i fokus. Studien skiljer sig från andra studier jag funnit på så sätt att den belyser vardagslivet på förskolan och förskollärares avsikter i mötet med barnen sett med deras egna ögon och beskrivet med deras egna röster. Frågan är vilket innehåll ger förskollärarna fostran genom sina intentioner, motiv och handlingar så som de kommer till

uttryck i deras resonemang. Studien tar en livsvärldsfenomenologisk utgångspunkt vilket ger ett specifikt sätt att förstå fostran som inte är en vanlig position i den tidigare forskningen. I nästa kapitel presenteras de teoretiska utgångspunkterna för studien.

Kapitel 3. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

För att kunna förstå fenomenet fostran utifrån förskollärares perspektiv har en livsvärldsfenomenologisk ansats valts. Denna forskningstradition tar sin utgångspunkt i hur människor erfar olika fenomen i sin omvärld. Grunden är ett icke-dualistiskt synsätt på relationen mellan människa och värld.

I studien används delar av Merleau-Pontys (1962/2006) och Schützs (1966) teorier och begrepp. Dessa begrepp används i varierande grad även i andra livsvärldsfenomenologiska studier, till exempel studier som genomförts vid Göteborgs universitet.²⁴ Med utgångspunkt i Merleau-Pontys (1962/2006) teori är vissa begrepp centrala: livsvärld, den levda kroppen, mening samt intersubjektivitet. Med bakgrund i Schützs (1966) teori aktualiseras begrepp som relevansstruktur, erfarenhetsförråd, handlingsmotiv. Med hjälp av dessa teorier belyses studiens perspektiv på bevekelsegrunder, samt studiens etiska utgångspunkt. Den etiska utgångspunkten relateras även till Knud Løgstrups (1994) teori om det etiska kravet.

Nedan ges en beskrivning av de antaganden och de begrepp som är viktiga för studien. Inledningsvis introduceras fenomenologins utgångspunkter.

Fenomenologi

Kunskapsintresset inom den fenomenologiska rörelsen handlar om att försöka förstå hur olika företeelser, det vill säga fenomen, visar sig för människor (Bengtsson, 1998). Vårt förhållande till sakerna, det vill säga till det välbekanta

²⁴ Föreliggande avhandlingsstudie skriver in sig inom den livsvärldsforskning som utvecklats vid Göteborgs universitet. Ett antal avhandlingar har skrivits inom det pedagogiska fältet i Göteborg: Claesson (1999) undersöker relationen mellan elevers uppfattningar och lärares undervisning, Johansson (1999) som studerar små barns etik, Orlenius (1999) som belyser betydelsen av yrkeserfarenhet när förskollärare vidareutbildar sig till grundskollärare, Berndtsson (2001) som granskar hur personer som får en synnedläggelse eller blir blinda lär sig hantera denna förändring, Nielsen (2005) som studerar hur elever försöker övervinna sina läs- och skrivsvårigheter, Carlsson (2011) som belyser vuxenstudenters läs- och skrivsvårigheter, Andrén (2012) som studerar personlig utveckling i förhållande till sitt förhållningssätt i sitt yrke, Lilja (2013) som studerar förtroendefulla relationer mellan elev och lärare, Levinsson (2013) som undersöker evidensbaserad undervisning och Bredmar (2014) som studerar lärares arbetsglädje.

i världen, är grundat i vår naturliga inställning till världen (Husserl 1995). Att vända sig mot sakerna innebär ”att subjektet är alltid riktat mot något annat än sig självt” (Bengtsson, 2005, s. 12). Det kan inte finnas något fenomen som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för. Sakerna vi går tillbaka till är alltid saker för någon, aldrig saker i sig själva.

Att vända sig mot sakerna innebär i föreliggande studie att det är förskollärarnas erfarenheter av fenomenet fostran som är i fokus. På förskolan möts barn och förskollärare dagligen och de är delar av varandras livsvärldar. Dagligen kommunicerar förskollärare och barn med gester, mimik, ord och handlingar, vad som är av vikt för dem och för samvaron (Johansson, 2011a). Förskollärarna har ett uppdrag att hjälpa barnen att tillägna sig kompetenser av vikt för det sociala samspelet samt att fostra barnen i olika avseenden. Avsikten med min studie är att med utgångspunkt i förskollärares bevekelsegrunder försöka förstå den mening som förskollärarna ger uttryck för i samtal om sitt arbete och om fostran av barn.

Livsvärld

I följande avsnitt beskrivs hur begreppet livsvärld förstås i den här studien. Inom fenomenologin används begreppet livsvärld för att beskriva det vi upplever och erfår i världen om vår existens i världen (Bengtsson, 1998, 2005). Filosofer som Heidegger (2004), Husserl (1995), Merleau-Ponty (1962/2006) och Schütz (1966) använder sig av begreppet livsvärld. Dock skiljer sig deras sätt att definiera begreppet åt. Enligt Merleau-Ponty (2006) och Heidegger (2004) kan livsvärlden aldrig överskridas. Eftersom människan alltid befinner sig i livsvärlden kan hon aldrig stiga ur den. Jag har här tagit fasta på Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp.

Merleau-Ponty använder oftast begreppet vara-till-världen, när han menar livsvärld (Bengtsson 2005). Begreppet är vidareutvecklat med utgångspunkt i Heideggers (2004) begrepp vara-i-världen, som refererar till en levd värld (Bengtsson, 2005). Det är i den levda världen som människor påverkar och påverkas av världen. Det betyder att människan har en värld där hon befinner sig (Carlshamre, 2013). I världen finns föremål eller don, som Heidegger (2004) benämner dem. De finns där som konkreta objekt för människan att använda (Bengtsson, 2005), och de får mening då de används. Vår tillvaro, eller vår existens är utgångspunkt för hur vi existerar i världen. Genom att tillföra tanken om det erfara krops-subjektet utvidgar Merleau-Ponty

livsvärldsbegreppet (Bengtsson, 1988). Det är den erfaraende kroppen som bebor rummet och världen (Merleau-Ponty, 1962/2006). Den levda kroppen i sin till-världen-varo interagerar och kommunicerar med världen (Bengtsson, 2001). De erfarenheter som skapas genom denna dialektik är ”centrala i vår process då kunskap förkroppsligas” (Segelson, 2011, s. 95). Det är genom den levda kroppen vi får förståelse för hur världen förändras (Bengtsson, 2001).

Utgångspunkten för Merleau-Pontys livsvärldsteori är den tvetydiga existensens i världen (Bengtsson, 2005). Merleau-Ponty (1962/2006) betonar att människor ingår i många sammanhang i de livsvärldar som de delar med varandra. Livsvärlden är en social, historisk och kulturell värld där människor är ömsesidigt beroende. På följande sätt beskriver Merleau-Ponty livsvärlden. “To return to things themselves is to return to that world which precedes knowledge, of which knowledge always speaks (Merleau-Ponty, 1962/2006, s. ix).” Livsvärlden finns där före all analys. Subjektet finns i världen och erfara den. Livsvärlden finns i oss samtidigt som vi inte kan kliva ur den. Utan människans erfarenheter skulle livsvärlden inte kunna beskrivas. Världen tas för given samtidigt som den erfars och är levd. Livsvärlden präglas av tvetydighet då den är både objektiv och subjektiv. Bengtsson (1998) beskriver livsvärlden på följande sätt:

Den är en värld som delas med andra människor. Vi är alltid inkastade i en socialt, kulturellt, historiskt och språkligt bestämd värld, dvs. en värld vi aldrig själva har valt. Men samtidigt är vi inte underkastade denna värld på något deterministiskt sätt. Genom våra handlingar och erfarenheter bidrar vi själva till världens gestaltning. Livsvärlden är med andra ord inte en färdig och avslutad värld; den är alltid ofärdig, ofullständig. (Bengtsson, 1998, s. 97)

Livsvärlden är intersubjektiv. Vi är inkastade i denna värld, framhåller Merleau-Ponty (1962/2006). Vi existerar i världen som människor bland andra människor, vilket innebär att människans varande-till-världen är intersubjektivt till sin karaktär. Det som sker mellan värld och människa är det centrala. Människan är beroende av världen men också beroende av andra människor. Världen är i oss men vi riktar samtidigt vår uppmärksamhet mot världen. Vi påverkar och påverkas av världen och andra. Vårt liv med andra är intersubjektivt eftersom vi alltid är i någon form av kommunikation med andra och med världen. Vi kan välja att vända oss ifrån den andre, likväl är den uttryck för en ständigt pågående kommunikation. Kommunikationen är mer än det talade ordet, hela den andres sätt att vara uttrycker mening (som vi

kan förstå). Genom språk och handlingar via emotionella uttryck, gester, och mimik uttrycker vi mening och kan förstå andra. Genom denna kroppsliga kommunikation får vi tillgång till varandras livsvärldar. Vi kan dock aldrig till fullo förstå den andre, menar Merleau-Ponty (1962/2006). Det finns alltid något kvar som vi inte har tillgång till. Kommunikationen är också ömtålig och kan bryta samman men samtidigt är detta också en form av kommunikation.

Livsvärlden rymmer en komplexitet som är omöjlig att studera i dess helhet, det vill säga i alla de olika delar som vi tar för givna (Bengtsson, 2005). I denna studie handlar dessa olika delar av vår gemensamma livsvärld om hur barn och vuxna i förskolan möts och interagerar med varandra i en socialt, historiskt och kulturellt konstruerad verklighet (Johansson, 2007; Merleau-Ponty, 2006). I denna studie står intersubjektivitet för alla de möten som kommer till stånd på förskolan, även de möten då kommunikationen bryts. Dessa möten kan karaktäriseras av ömsesidighet men också konflikter med brott i samspelet kan uppstå. I dessa möten mellan barn och vuxna kommer intentioner för fostran till uttryck i handlingar, värden och normer. Förskollärares förståelse av fostran kommuniceras också i deras resonemang om vad de menar är viktigt att barn lär sig i fostranssituationer och varför detta är viktigt. Livsvärldsperspektivet ger därmed tillgång till det som visar sig i förskollärarnas resonemang om de bevekelsegrunder de har för sitt handlande. Det är människors levda erfarenheter jag får tillgång till. Det är viktigt att komma ihåg att inte allt kan uttryckas i handling eller göras tillgängligt i samtal. En fullständig förståelse är aldrig möjlig. Den tvetydighet som karaktäriserar livsvärlden bidrar till och kan öppna för en mångfasetterad och komplex bild av vad fostran kan tänkas vara för förskollärare i mötet med förskolebarn.

Den levda kroppen

Enligt Merleau-Ponty (2006) är kropp och själ sammanflätade och bildar en helhet. Eftersom människan är både subjekt och objekt kan hon aldrig reduceras till att vara antingen bara subjekt eller objekt. Detta antagande innebär en syn på världen som icke-dualistisk, det vill säga att kropp och själ hör ihop. Detta skiljer sig från Descartes (1641/1996) dualism²⁵, där kropp

²⁵ Descartes uppdelning av varats två grundprinciper som är oberoende av och åtskilda från varandra. Detta innebär att ”varje substans antingen är själslig eller materiell och de två typerna kan

och själ antas uppdelade och bestående av olika egenskaper. En central utgångspunkt i Merleau-Pontys teori är idén om den levda kroppen (Merleau-Ponty, 2006; Bengtsson, 2001). Det är genom den levda kroppen som vi befinner oss i världen och det är kroppsliga erfarenheter som ger människan tillgång till världen. Merleau-Ponty (2006) framhåller också att vi genom våra kroppar alltid är i interaktion med andra. Men de erfarenheter vi har (vår förförståelse) gör att världen även är i oss. I detta förhållande mellan kropp och värld finns en ömsesidighet där kroppen påverkas av världen och världen påverkas av kroppen (Bengtsson, 1998; Schütz, 1966). Detta innebär att den levda kroppen är i ”oupphörlig interaktion i såväl handling som varseblivning med världen” (Bengtsson, 1998, s. 88). De erfarenheter som kroppen införlivat har betydelse för vilka nya erfarenheter som blir möjliga att erfara. Detsamma gäller de externa erfarenheternas betydelse för den egna kroppens erfarende, menar Bengtsson (2013). I den levda kroppen upphör de erfarna objekten²⁶ att vara objekt och blir istället till subjekt.

Merleau-Ponty skriver att vi är ”dömda till mening” (Merleau-Ponty, 1962/2006, s. xxii). Det innebär att vi alltid strävar mot att förstå och ge mening till den värld vi befinner oss i. ”Det kan inte finnas något som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för.”, framhåller Bengtsson (2005, s. 12). Detta innebär att objekt och subjekt är ömsesidigt beroende. I mötet mellan subjekt och objekt skapas mening. Det är genom kroppsliga erfarenheter som vi får tillgång till världen. Genom kommunikationen med andra människor blir det möjligt för oss att också förstå andra. I samtalen mellan forskaren och de deltagande förskollärarna finns rörelsen som kan leda till att våra resonemang möts. Genom min levda kropp har jag som förskollärare och forskare med mig olika erfarenheter som möter förskollärarnas förståelser av deras erfarenheter. Våra erfarenheter kommer till uttryck genom tankar och känslor, genom språk och kroppshållning, i gester och handlingar. Erfarenheter är socialt, kulturellt och historiskt konstruerade. Detta är grunden för delade erfarenheter samtidigt som olika livsvärldar också skapar olika erfarenheter och variationer av de innebörder som erfarenheterna ges. I kommunikationen mellan forskare och förskollärare kan denna variation

inte reduceras till varandra, då de har motsatta egenskaper (rumslig/icke rumslig etc.)” (Lübcke, 1988, s. 119).

²⁶ Bengtsson (2013) illustrerar hur objektet blir till subjekt i den levda kroppen på följande sätt. ”The tinkling sound of the glass is in the seen glass, and the feeling of the glass is in the sound of the glass as well as in the seen glass (Bengtsson, 2013, s. 47).”

bli synlig och därmed också bilda en grund för fortsatt meningsskapande. I ett försök att skapa förståelse för vilken mening som visar sig för förskollärare i möten med barn kommer samspelet mellan dem att följas och belysas utifrån förskollärarnas egna resonemang. I möten mellan barns och vuxnas kroppar kan förgivettaganden och avsikter kommuniceras.

Erfarenhetsförråd

För att kunna förstå hur människor konstruerar sin sociala värld har Schütz (2002) utvecklat en teori om vardagsvärlden. Hans forskningsfokus är riktat mot hur människor skapar och upprätthåller mening i sitt dagliga liv i denna vardagsvärld.²⁷ Det är i denna vardagsvärld som människor lever sina liv. Vardagsvärlden görs tillgänglig för människor genom de erfarenhetsförråd och relevansstrukturer som skapats och omskaps i möten mellan människor. Med utgångspunkt från erfarenhetsförråden handlar människor spontant i vad Schütz kallar ”den naturliga inställningen” (Schütz, 2002, s. 79). Världen tas för given, menar Schütz men om våra föreställningar ifrågasätts uppstår ett brott i den naturliga inställningen. De nya erfarenheterna tolkas mot det gamla och modifieras utifrån deras relevans. I resonemang om gemensamma erfarenheter, som till exempel fostran kan förskollärare utmanas att samtala om vad som är viktigt att barn lär sig och varför det är viktigt. Därigenom kan deras förgivettagna antaganden om bevekelsegrunder utmanas. Schütz teori består av ett antal tolkningsscheman som han menar att individerna i sin vardagsvärld använder sig av för att skapa mening i det levda livet (Schütz, 2002). Nedan presenteras några av de begrepp som jag har tagit fasta på i min studie: erfarenhetsförråd och typifieringar, relevansstruktur, respektive handlingsmotiv.

²⁷ Som tidigare nämnts skiljer sig Merleau-Pontys och Schütz sätt att definiera begreppet livsvärld åt. Enligt Bengtsson (1998) använder Schütz begreppen vardagsvärld, livsvärld och den vardagliga livsvärlden synonymt. Medan Schütz (2002) beskriver vardagsvärlden som bestående av en mängd olika världar som vi rör oss mellan beskriver Merleau-Ponty (1962/2006) livsvärlden som en värld vi delar med andra och som vi aldrig kan komma ur. Vardagsvärlden är dock en överlägsen verklighet som inte överges utan vidare (Bengtsson, 1998). Därför krävs språng för att förflytta sig mellan världarna. För att skilja mellan Merleau-Pontys och Schütz livsvärldsbegrepp använder jag begreppet livsvärld då jag refererar till Merleau-Pontys begrepp och vardagsvärld då referensen syftar på Schütz begrepp.

Erfarenhetsförråd och typifieringar

Via *erfarenhetsförråd* (stock-of-knowledge) får vi tillgång till vardagsvärlden, menar Schütz (2002). Våra erfarenhetsförråd består av de erfarenheter vi skaffar oss genom att verka och leva våra liv tillsammans med andra. Innehållet i våra erfarenhetsförråd är alla våra tidigare förvärvade erfarenheter, vare sig vi upplevt dessa enskilt eller i mötet med andra (Schütz, 1966). Bengtsson (1998) talar om detta som ett slags vardagsvetande. Genom de erfarenheter vi har blir det möjligt att tolka våra handlingar och upplevelser. Schütz (1962) menar att kunskap skapas i möten med andra. "Only a very little part of my knowledge of the world originates within my personal experience (Schütz, 1962, s. 13)." Merparten av våra kunskaper är framsprungna ur den sociala praktik som vi är en del av (Schütz, 1962). Kunskaper byggs upp genom vad Schütz talar om som tolkningsscheman som individerna tillsammans har konstruerat i meningsskapande processer. Dessa konstruktioner tar sin utgångspunkt i den tid och den vardagsvärld människor lever sina liv i men också i tidigare erfarenheter, såväl personliga som kollektiva. Därigenom skapas gemensamma och personliga bilder av världen och andra, med andra ord vi *typifierar*. Varje erfarenhet tolkas mot bakgrund av tidigare erfarenheter. Erfarenheterna ges en viss innebörd av vad vi menar är typiskt för det vi upplevt. Utifrån detta görs generella typifieringar men också specifika förgivettaganden om olika fenomen i världen och för hur vi bör handla. På så sätt konstrueras och konstitueras mening i vardagsvärlden i en öppen och oavslutad process. Den gemensamma kunskapen tas, enligt Schütz, för given och förmedlas i alla tänkbara möten mellan människor och vidareför kulturens/kontextens insikter, attityder, värderingar et cetera. Denna kunskap ifrågasätts oftast inte.

Relevansstrukturer

Så här beskriver Schütz (2002) hur vi typifierar utifrån förgivettagna kunskaper med hjälp av relevansstrukturer:

I vardagslivet konstruerar jag alltså typer av den andres kunskapsfält, liksom omfattningen av och beskaffenheten hos hans kunskap. Jag utgår därmed från att han kommer att ledas av vissa relevansstrukturer, som uttrycks genom en uppsättning konstanta motiv som leder till ett visst handlingsmönster och som även bidrar till att bestämma hans personlighet. (Schütz, 2002, s. 40)

I vardagsvärlden lever vi och åldras tillsammans, skriver Schütz (2002). Gemensamma erfarenheter bildar vår kunskap om världen. Kunskapen är gemensamt konstruerad både av våra föregångare och av oss som lever nu. Konstruktionen av kunskap kan också bli en del av framtida generationers kunskaper. Kunskapen är ständigt närvarande, den finns i oss. Detta innebär att vi i vår naturliga inställning tar världen för given. Då vår naturliga inställning till världen utmanas kan ny kunskap skapas. Utifrån vad som uppfattas vara *relevant* modifieras den gamla kunskapen för att motsvara det nya. Med utgångspunkt i den grupp vi är en del av och de världar vi delar med andra utvecklas socialt och kulturellt accepterade typiska konstruktioner av gemensam kunskap. Enligt Schütz (2002) kan typifieringarna handla om både person- och handlingstyper. Sådana typifieringar är:

... i stor utsträckning socialt härledda och socialt godkända. [...] De tas för givna [...] som en uppsättning regler och 'recept', vilka hittills bestått provet och som förväntas göra det även i framtiden. (Schütz, 2002, s. 45).

De av gruppen överenskomna och förgivettagna *relevansstrukturerna* får betydelse för vilken förändring som accepteras, för den kunskap som blir möjlig liksom för hur handlingar förstås och kommer till uttryck.

Handlingsmotiv

Ett annat tolkningsschema, enligt Schütz (2002), som gör det möjligt att tolka vår mening i vardagsvärlden benämns handlingsmotiv. Schütz använder ordet handling för att ”beteckna ett mänskligt beteende som aktören i förväg utformat, det vill säga ett beteende som baseras på ett projekt som aktören föreställt sig på förhand” (Schütz, 2002, s. 45). Utifrån de tidigare erfarenheter individen har är handlingarna riktade mot framtiden. Schütz ser handlingarna som projekt med en början och med en riktning mot något vi hoppas nå. Om en handling betraktas i förväg får den mening genom ett för-att-motiv. Om handlingen däremot betraktas efter att den är utförd används därför-att-motiv. Det är främst genom därför-att-motiv som jag studerar fostran men även deras för-att-motiv berörs. Båda motiven besvarar frågan, om den mening handlingen ges och individens intention med handlingen (Bengtsson, 1998). Relationen mellan bevekelsegrunder och för-att-motiv och därför-att-motiv kan ses som en dialektisk process. När förskollärarna beskriver det egna handlandet, när vi ser på videoinspelningarna av samspelen mellan den vuxne och barnen, kan deras motiv förstås på olika sätt. I samtalen mellan forskaren

och förskolläraren prövas och omprövas de bevekelsegrunder som förskolläraren ger uttryck för, med utgångspunkt från både sina för-att-motiv och därför-att-motiv. Forskarens följsamhet mot förskollärarens resonemang kan möjliggöra ett pendlande mellan förskollärares motiv och forskarens följdfrågor. Förskollärares intentioner med sina handlingar inför och i mötet med barn kan förstås som för-att-motiv. I intervjuerna är det främst genom därför-att-motiv som förskollärares handlande betraktas i efterhand. Schütz (2002) menar att det först i efterhand blir möjligt för aktören att förstå meningen med handlingen. Jag menar dock att det kan uppstå mening i handling men också i samtalet med förskollärarna. Handlingar tycks inte alltid styras av motiv som ger handlandet mening. Enligt Schütz (2002) handlar vi till vardags ibland rutinmässigt utifrån vad vi vet är hållbart och som fungerar. Samtidigt kan vi förstå att motiven för förskollärarna inte alltid är tydliga för dem själva. Mening kan också uppstå i efterhand.

Sammanfattning

Utifrån Schütz (1966) teori kan man hävda att socialt konstruerade kunskaper skapar erfarenhetsförråd som sedan kan bilda en grund för människors handlande. Erfarenheterna skapas med utgångspunkt i vad som är relevant för olika människor i olika kontexter och samhällen. De socialt konstruerade kunskaperna typifieras och får en viss typik, en förgivettagen och igenkännbar kunskap. Med utgångspunkt i begreppet relevansstruktur kan vi tänka oss att den mening förskollärarna ger fostran och sina handlingar är knuten till deras förgivettagna kunskaper och de erfarenheter och sammanhang som har relevans för dem. I de dagliga mötena i förskolan mellan barn och förskollärare både utmanas och upprätthålls gällande regler och normer. Ibland gör barnen motstånd mot dessa och ibland accepterar de. Förskollärare och barn har dessutom erfarenheter av att själva ha blivit fostrade i en viss kontext utanför förskolan. Genom förhandlingar prövas och omförhandlas det som gäller (Johansson, 2007). Det utvecklas en förgivettagen och igenkännbar kunskap. Det betyder att förskollärares beskrivningar kan ta sin utgångspunkt, förutom i ovannämnda ”socialt härledda och socialt godkända” relevansstrukturer, i erfarenhetsförråd och i olika handlingsmotiv. Med utgångspunkt i teorin om erfarenhetsförråd kan vi tänka oss att fostrans innebörd och handlingar som till exempel hur barn ska fostras, kan typifieras och bli till förgivettaganden för förskollärarna. Sådana typifieringar kan ha

betydelse för på vilka grunder förskollärare arbetar med barns fostran i förskolan.

Bevekelsegrunder

För att försöka förstå den innebörd som förskollärarna ger sina handlingar i möten med barnen har jag valt att använda mig av begreppet bevekelsegrund(er). Den lexikala definitionen av ordet bevekelsegrund är drivkraft, motiv och skäl (Wessen, 2004). I Norstedts *Stora svenska ordboken*. (1998) ges en liknande definition.

Begreppet bevekelsegrund används vid studier genomförda inom en rad olika discipliner.²⁸ Begreppet används nästan uteslutande för att få reda på människors motiv till det egna handlandet i olika kontexter eller för att studera bakomliggande orsaker för till exempel organisationsutveckling (Kastberg, 2014). Ordet bevekelsegrund implicerar att det finns underliggande motiv, en grund för ett visst handlande. Vid första anblicken kan man tro att begreppet avser att bevisa kausalitet mellan motiv och handlande. Tanken förs också till en grund, som kan förstås som något stabilt och oföränderligt. Med hjälp av livsvärldsteorin läggs det också in en rörelse i begreppet. Jag förstår därför bevekelsegrunder inte som i första hand något fast och stabilt. Bevekelsegrunder är tvärtom ett dynamiskt fenomen som inrymmer tvetydighet och föränderlighet. Jag tar fasta på en rörelse då jag vill försöka synliggöra den mening där tvetydighet, kroppslighet och sinnliga upplevelser ges utrymme vid sidan av rationella argument och logiker. En rörelse kan illustrera den komplexitet som är karaktäristisk för livsvärlden och för den mening som kan visa sig för förskollärarna då de handlar men kanske främst efter handlingen och i våra samtal om fostran. Med sin kropp befinner sig förskollärare i interaktion med barnen och handlar kroppsligt. Förskollärares intentioner med fostran kan uttryckas med blickar, gester, mimik, ord och känslouttryck. Bevekelsegrunder kan uttryckas i intentioner, motiv och handlingar. Den tvetydighet som finns i livsvärlden kan tänkas ge både barn och förskollärare varierande och föränderliga erfarenheter av att fostras och att fostra. I samspelet mellan förskollärarna och barnen kan fostran komma till uttryck på en mängd sätt. Varje möte mellan barn och vuxna kan antas ha betydelse för den mening som förskollärarna ger det egna handlandet.

²⁸ Till exempel medicin, socialt arbete, företagsekonomi, samhällsplanering.

Som tidigare angetts menar Schütz (2002) att handlingar är framåtriktade och tar sin utgångspunkt i tidigare erfarenheter (för-att-motiv). Samtidigt menar han att först efteråt är det möjligt att se handlingens motiv (därför-att-motiv). Med utgångspunkt i Merleau-Pontys (1962/2006) teori befinner vi oss i en tvetydig värld. Världen är välbekant för oss men den är samtidigt främmande. Det är kroppen som erfar och ger fenomen mening. Med utgångspunkt i det erfarna ska förskollärares intentioner med sina möten med barnen beskrivas. Förskollärares bevekelsegrunder förstås både som öppna och föränderliga. De beskrivningar som görs är inte slutgiltiga eftersom världen är öppen och oavslutad (Merleau-Ponty, 1962; Thøgersen, 2010). Beskrivningarnas mening kan prövas och omprövas i en dialektisk process, i en rörelse, (Bengtsson, 2001) och kan ständigt ges ny mening. Det är inte säkert att förskollärares bevekelsegrunder är klara för dem då de handlar. En möjlighet kan också vara att bevekelsegrunderna blir synliga eller verbaliseras efteråt då samtalet genomförs. Likväl är de bevekelsegrunder i meningen att de är motiv för handlande. Att skapa mening ligger i vårt väsen (Merleau-Ponty, 1962/2006). Ett antagande som föreliggande studie bygger på är att saker som sker har eller ges innebörder på olika sätt. I den oförutsägbarhet som karaktäriserar mellanmänniska möten visar sig oftast flera olika mer eller mindre tydliga handlingsalternativ, vilket kan innebära att förskollärare ställs inför dilemman. Att inte veta hur man ska agera och varför skulle kunna förstås utifrån Merleau-Pontys (2006) begrepp ambiguitet eller tvetydighet, vilket tanken på rörelse som en del av bevekelsegrunder avser att knyta an till.

Etisk utgångspunkt

Fostran rör etik²⁹ på flera nivåer. Förhållandet mellan barn och vuxna är som redan framhållits asymmetriskt vilket innebär att den vuxne har makt (Tom, 1984). Det finns alltid en risk att den som har makt kan missbruka den (Bergem, 2000; Clark, 1990).

²⁹ Begreppet etik härstammar från grekiskans *éthos* och *êthos*, vilket betyder bruk eller sed. Etik står för det tänkta sättet att handla. Ordet moral härstammar från latinets *mores*, och betyder sed, sedvänja och bruk. Moral används ofta för att beskriva det praktiska agerandet, det vill säga hur vi handlar (Colnerud, 1995). En del forskare och filosofer menar att etiken utgör teorin medan moralen är praktiken (t.ex. Bergem, 2000; Orlenius & Bigsten, 2013). Andra forskare och filosofer använder begreppen synonymt (t.ex. Johansson, 1999; Løgstrup 1994). I föreliggande avhandling används etik om teorin om handlandet medan moral är handlandet.

Synen på etik i föreliggande studie bygger vidare på livsvärldsteori men hämtar också sin utgångspunkt från den danske teologen och filosofen K E Løgstrup (1994). Huvudtanken är att människor alltid har ett ansvar för varandra. Människors existens med andra grundas i ett etiskt krav, att vi som människor lägger våra liv i varandras händer.

Det krav som ryms i varje förhållande till en annan människa, är emellertid outtalat och inte liktydigt med den andra människans uttalade önskan eller krav. (Løgstrup, 1994, s. 53)

Detta etiska krav växer ur det förhållandet att vi människor vänder oss till varandra och därmed utlämnar oss. Tillit är då en grundförutsättning för att våga utlämna sig och förutsätta att den andre vill mig väl (Løgstrup, 1994). Tillit är, enligt Løgstrup, ett grundvillkor för mänsklig existens. Utan tillit skulle vi inte existera. Utgångspunkten är att människan normalt litar till den andre; vi har ingen anledning att misstro den andre. Enligt Løgstrup vore det förödande för människor att ständigt leva i misstro men samtidigt är misstillit en del av existensen. Men om den andre inte möts med tillit och kärlek ”tillintetgörs dess livsmöjligheter” (Løgstrup, 1994, s. 53). Detta innebär att tilliten kan övergå i misstro. Även i tillitsfulla relationer finns maktaspekten alltid med, den kan inte undkommas. Genom det etiska kravet läggs ett ansvar på varje människa att möta den andre med tillit och bruka makten i syfte att försöka förstå och handla utifrån vad som kan vara bäst för den andre. Etik finns inte i sig självt utan skapas i och genom relationerna med varandra. Det är dock inte säkert att den andre samtycker till de val som görs. Detta outtalade etiska krav är ett uttryck för människors ömsesidiga beroende av varandra. Mötet mellan människor präglas av både makt och beroende, framhåller Løgstrup (1994).

I den socialt, kulturellt och historiskt konstruerade livsvärlden (Merleau-Ponty, 1962) fostras barn. Människan befinner sig i världen med sin kropp som en människa bland andra människor. Det är i det konkreta levda som sker mellan människor som värden skapas och fostran kommer till uttryck. Med utgångspunkt i Løgstrups (1994) teori ser jag etik som relationell (t.ex. Johansson, 2007). Det är i mötet mellan barn och vuxna och mellan barn som fostrans etiska dimensioner kommer till uttryck, skapas och levs. I förskollärares dagliga möten med barn uppstår olika etiska dilemman som rör olika värden och prioriteringar för hur man bör handla. Utmaningen för

förskollärare är att identifiera den moraliska dimensionen i situationen och överväga hur man ska agera (Orlenius & Bigsten, 2013). I samspelent mellan barn och förskollärare är tillit en förutsättning, i bemärkelsen att människor alltid är utlämnade till varandra. I vuxnas och barns möte finns en asymmetri; barnet står alltid i en viss beroendeställning till den vuxna. De sätt som förskolläraren väljer att använda sin makt på har betydelse för hur barnet bemöts och för hur fostran gestaltas. Den vuxne kan använda sin makt i syfte att stödja barnet, eller för att nå egna syften (Johansson, 2011a). Fostran kommer till uttryck dels i de avsikter förskollärare har med sin kommunikation i förhållande till barn dels i hur de konkreta mötena och handlandet i förhållande till barn kommuniceras.

Kapitel 4. Metodologi och metod

Fenomenet fostran står i förgrunden i föreliggande studie. För att få tillgång till förskolläraernas bevekelsegrunder då de fostrar barn har en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats valts som bildar ontologisk grund för studien. ”Phenomenology is accessible only through a phenomenological method (Merleau-Ponty, 1962/2006, s. viii)”, skriver Merleau-Ponty. Det gäller att vara följsam och öppen mot det fenomen som studeras och försöka förstå dess mening och innebörder. Enligt Bengtsson (2005) innebär forskarens följsamhet med forskningsfrågan samtidigt en metodologisk kreativitet. En rad olika metoder kan användas så länge ”den eller de är adekvata för frågeställningen och anpassas till den verklighet som det önskas kunskap om” (Bengtsson, 2005 s. 38).

Denna studie handlar om mening så som denna kommer till uttryck i förskollärares resonemang om sitt handlande i möten med barn. Mening är också en central fråga inom den hermeneutik som har utvecklats av bland andra Gadamer (2006) och Heidegger (2004) och som har sin grund i livsvärlden. För att skapa förståelse av fenomenets möjliga innebörder (Gadamer, 2006) har förskolläraernas resonemang tolkats med utgångspunkt i den hermeneutiska tolkningstraditionen. I en hermeneutisk tolkning är inte syftet att söka efter en ”rätt” tolkning. Syftet är att tolkningarna ska vara giltiga och därmed ge möjlighet att se fostrans mening i dess komplexitet. Det betyder att vissa kriterier för tolkningarnas rimlighet och trovärdighet måste finnas. Med utgångspunkt i det som visar sig prövas olika delar av empirin mot helheten och delarna för att synliggöra innebördsrikedomen i tolkningarna. För att detta ska bli möjligt är det av vikt att säkerställa att tolkningarnas inre logik hänger samman och saknar motsägelser (Ödman, 1979). För att utesluta motsättningar måste delar prövas mot helheten och tvärtom. Den yttre logiken innebär att data och tolkningar relateras till varandra. Det är av vikt att tolkningarna gör rättvisa åt förskolläraernas livsvärld. Nedan beskrivs och diskuteras några centrala utgångspunkter inom hermeneutiken som är av betydelse för studien: den hermeneutiska tolkningsprocessen, mening och förhållandet mellan förståelse och förförståelse.

För att kunna förstå det fenomen som studeras är det av vikt att man försöker se bortom det givna och synliggöra världen i dess komplexitet. Hermeneutikens kunskapsintresse och metodologi hjälper mig att förstå och tolka fenomenet fostran med utgångspunkt i dess sociala, kulturella och historiska sammanhang (Gadamer, 2006). Det innebär att människors förståelse av världen skapas i samspel med andra, är beroende av den kultur man befinner sig och ses i ett historiskt sammanhang. I denna process är öppenhet centralt. Det är i den ständigt föränderliga verkligheten som mening skapas via språket. Det är det kroppsligt erfarande subjektets meningsskapande i livsvärlden, som tolkas för att försöka ge en mångfacetterad bild av fenomenet fostran. Inom hermeneutiken är begrepp som förförståelse, förståelse och tolkning centrala (Gadamer, 2006). För att kunna få tillgång till människors erfarenheter är språket av vikt. Det är i språket vi kan möta den andres existens, menar Gadamer. ”Målet för ett hermeneutiskt tolkningsarbete är att nå förståelse för människors handlingar, tankar, intentioner och i sin yttersta form för deras existentiella situation. (Lendahls Rosendal, 1998, s. 51).”

Hermeneutik

Hermeneutiken som filosofi har sina rötter i antikens Grekland. Hermeneutiken har under senare år utvecklats från att tolka bibeltexter till att även kunna tolka handlingar (Ödman, 2007). Intentionen i den här studien är att genom tolkningar skapa förståelse för förskolläraarnas utsagor och den mening de ger sitt handlande med barnen. Människor ägnar sig ständigt åt att tolka olika fenomen och då ofta oreflekterat. Ödman (2007) menar att människor tolkar medvetet först då de inte förstår något just därför att de vill förstå det. Berndtsson (2001) skriver, att tolkning handlar ”om att se fenomen på ett nytt sätt och därigenom söka formulera ny kunskap och förståelse” (Berndtsson, 2001, s. 105). Även Nyström (2012) framhåller att i en hermeneutisk studie söks ”nya och fruktbara sätt att förstå de företeelser som forskningsfrågorna handlar om” (Nyström, 2012, s. 35). Hon menar att eftersom sanningsanspråket inte är absolut inom hermeneutiken ”blir frågor kring tolkningars giltighet centrala för empirins validitet ” (Nyström, 2012, s. 35). Förförståelse och förståelse är av betydelse i en sådan tolkningsprocess.

Människan är alltid påverkad av sin historia, menar Gadamer (2002). Människor erfar världen genom den tradition som de lever i och omges av.

Genom att tolka erfarenheterna skapas förståelse. Så småningom bildar förståelsen vår förförståelse. I en ständigt pågående process omprövas nya erfarenheter mot förförståelsen. Detta innebär att förförståelsen har betydelse för hur seendet av världen förändras. I dialektiken mellan förståelse och förförståelse, söks mening och skapas förståelse. Om förståelse uteblir börjar vi söka den. Genom att gå i dialogen med det som studeras blir det möjligt att tolka det studerade fenomenet (Gadamer, 2002).

Heidegger (2004) lyfter fram förförståelsen som en utgångspunkt i hermeneutiken. Förförståelsen och det dialektiska pendlandet mellan helhet och delar är betydelsefulla delar i den hermeneutiska cirkeln. Det är i rörelsen mellan delar och helhet, mellan subjekt och objekt som tolkningsprocessen äger rum. Dialektiken mellan tolkning och förståelse sedd som en (hermeneutisk) cirkel kan uppfattas som en ”ganska statisk bild” (Ödman, 2007, s. 103). Tolknings- och förståelseprocessens dialektik kan i stället ses i form av en spiral (Radnitzky, 1970). En spiral har varken början eller slut vilket innebär att den dialektiska processens tolkningsmöjligheter blir oändliga och ständigt kan omtolkas (Ödman, 2007). För att kunna förstå ett fenomen är delarna av vikt för att förstå helheten. Samtidigt är det inte möjligt att förstå delarna om det inte finns en helhet (bakgrund) att relatera dem till (Gadamer, 2002).

Vilken betydelse har då detta för min studie? Resonemangen ovan är utgångspunkten i den hermeneutiska tolkningsprocess där jag som forskare söker tolka den mening förskollärarna ger det egna handlandet då de fostrar. Förskollärarnas riktadhet mot vissa aspekter av fostran har betydelse för vad som kan bli möjligt för forskaren att tolka. För att förstå den mening förskollärarna ger det egna handlandet i sina resonemang är det av vikt att tolka deras utsagor mot bakgrund av den situation de är en del av, liksom mot sammanhanget som helhet. Det gäller att försöka förstå den mening som uttrycks i tal och handling men också att tolka innebörder av mening som kan vara av mer implicit karaktär. Pendlandet mellan olika dimensioner av delar och helhet kan synliggöra komplexiteten i förskollärarnas utsagor om det egna handlandet. Forskarens och förskollärarnas förståelse av fenomenet fostran vävs samman av historien, traditionen, nuet och framtiden (Gadamer, 2002). Det gäller att som forskare försöka uppmärksamma den egna förförståelsen som kan vara både en möjlighet och ett hinder i tolkningsprocessen. Tolkningarna avser att generera kunskap som kan vara av betydelse för att förstå livsvärlden och människors existens. I denna studie avses den mening

som förskollärarna ger sitt handlande då de fostrar barn i förskolan. Därigenom kan en variation av möjliga innebörder av fenomenet fostran synliggöras. Arbetet med tolkningens dialektik synliggörs vidare i avsnittet om analys

Studien

I följande avsnitt presenteras studien. Inledningsvis beskrivs förstudien. Med erfarenheterna från förstudien som grund beskrivs sedan huvudstudiens genomförande. Därefter beskrivs hur urval av de medverkande förskollärarna och förskolorna har gjorts. För att få tillträde till förskolor för att genomföra en studie är det viktigt att skapa tillit, vilket lyfts fram i avsnitten om studiens genomförande, observationer och intervjuer. Metoden som använts i föreliggande studie är stimulated recall. För att kunna genomföra intervjuerna har observationerna kodats för att bilda grund för samtalen. Hur denna kodning gjorts beskrivs under avsnittet kodning. I det efterföljande avsnittet beskrivs hur intervjuerna har transkriberats. I avsnittet om analysprocessen beskrivs de olika stegen i analysen samt hur olika begrepp och tematiseringar prövats för att säkra rimligheten i tolkningarna. Avslutningsvis diskuteras forskningsetiska överväganden, att skapa närhet och distans, studiens trovärdighet samt generaliserbarhet.

Förstudie

För att pröva ut lämpligt tillvägagångsätt, val av situationer och intervjufrågor genomfördes en förstudie. Jag tog kontakt med förskolor i en kommun för att informera om förstudien och bjuda in deltagare till denna förstudie. Efter några dagars funderande tackade de tillfrågade förskollärarna nej. I nästa steg kontaktade jag förskolechefer i en annan kommun. En förskolechef ställde sig positiv till förstudien och återkom med namnet på en intresserad förskollärare. Förskolläraren blev uppringd och fick information om studien och dess syfte. Innan studien påbörjades fick föräldrarna ett informationsblad där studiens syfte, metod och forskningsetiska ansvar beskrevs samt förfrågan om tillstånd för deras barns deltagande i studien (se bilaga 1).

Förstudien genomfördes på en förskoleavdelning med barn, 3-5 år gamla. För att bekanta mig med barnen tillbringade jag tid med dem innan filmandet påbörjades. Tanken var att genom att delta i barnens lekar, visa videokameran samt samtala med barnen skulle de informeras om vad som skulle hända och

varför. Efter att förskollärarens samspel med barnen hade observerats intervjuades förskolläraren. Erfarenheterna från förstudien låg till grund för vidareutvecklandet av frågorna för att i huvudstudien kunna fördjupa samtalen om förskollärarnas bevekelsegrunder. Genom pilotstudien uppmärksammades det också att de valda situationerna, en samling, lek och att spela spel gav en bra utgångspunkt för samtal om bevekelsegrunder för det egna handlandet i fostranssituationer. Med dessa erfarenheter från förstudien genomfördes huvudstudien.

Huvudstudie

Det var svårt att få en deltagare till förstudien i en mindre kommun. Därför vände jag mig nu till en medelstor kommun med många förskolor för att försäkra mig om att tillräckligt många förskollärare skulle vilja delta i studien. Då även barnskötare ville delta i studien och eftersom tanken inte var att jämföra personalkategoriernas arbete välkomnades både förskollärare och barnskötare som deltagare i studien. Denna gång kontaktades skolchefen (på förvaltningsnivå) för att få tillstånd att genomföra studien, och jag blev ombedd att komma och beskriva studien närmare. Därefter skickade skolchefen beskrivningar om studien och förfrågan om deltagande till förskolecheferna. Då ingen av dem besvarade inbjudan gavs jag tillåtelse av skolchefen att själv kontakta förskolecheferna. Att få tillträde till en praktik för att beforska den kan inte ses som en rättighet (Cohen et al., 2000). Det gäller att skapa förtroende:

They [researchers] have to demonstrate that they are worthy, as researchers and human beings, of being accorded the facilities needed to carry out their investigations. (Cohen et al., 2000, s. 53)

Jag upplevde det som en viktig fråga som genomströmmar studiens alla faser, att försöka skapa förtroende för mig som forskare och för den studie som ska genomföras. Under samtalet med en lokal förskolechef, som visade intresse för studien, fick jag argumentera för nyttan av studien samt lämna referenser. Förskolechefen ringde senare tillbaka och meddelade att två förskollärare var intresserade av att delta i studien. Den nyss nämnda förskolechefen var den enda som visade intresse för studien i denna kommun. Därefter tog jag kontakt med en centralt placerad ansvarig utvecklingsledare i en större kommun och informerade om studien. Efter vårt samtal informerades utvecklingsledare på lokal nivå och förskolechefer om studien på ett möte vid

utbildningsförvaltningen. De fick med sig informationsblad där bland annat syftet med studien beskrevs (se bilaga 2). Informationen vidarebefordrades till ett antal förskolor. Förskolecheferna återkom relativt snabbt med namn på intresserade förskollärare. Efter denna procedur kontaktade jag varje förskollärare och berättade om studien, dess syfte, metod och etiska aspekter. I det sistnämnda ingick bland annat möjligheten att avbryta deltagandet i studien samt att tillstånd också behövdes från föräldrarna för att filma deras barn. Under mitt följande besök på förskolorna informerades förskollärarna om studien och tillsammans med varje deltagande förskollärare gjordes en gemensam planering för studiens genomförande. Därefter informerade personalen på förskolorna föräldrarna om studien samt gav dem formuläret med information om studien samt medgivande om deltagande i studien (se bilaga 3). Jag träffade också några av föräldrarna och stod till förfogande för deras frågor.

Urvalsmetoden kan jämföras med bekvämlighetsurval (convenience sampling) (Cohen et al., 2000). Det betyder att förskollärarna som anmälde intresse för att delta i studien var intresserade av studiens tema. Samtidigt ställdes krav att deltagarna måste besitta den kunskap som studien är intresserad av. Det betyder i den här studien att kriterier för att delta var att förskollärarna skulle vara intresserade av studien, ha flera års erfarenhet av att arbeta i förskolan samt att förskolorna var placerade i olika områden. Samtliga utom en förskollärare³⁰ som anmälde sitt intresse för deltagande i studien deltog.

Avhandlingsstudien genomfördes på förskolor som ligger i olika socioekonomiska områden på två svenska orter där barns levnadsförhållanden är av olika slag. Anledningen till att jag vände mig till två olika orter var som tidigare nämnts, att endast en förskolechef vid den första orten visade intresse för studien. Dessutom var det viktigt att förskolorna skulle ligga i olika socioekonomiska områden för att skapa utrymme för olika relevansstrukturer med avseende på fostrans innehåll och mål (Schütz, 2002). Såväl erfarenhetsförråd som relevansstruktur (Schütz, 1966) kan tänkas ge en

³⁰ Den förskollärare som inte deltog arbetade som stöd på hela förskolan som bestod av fyra avdelningar. Eftersom hon arbetade på alla avdelningarna i varierande grad innebar det svårigheter att i förväg veta på vilken avdelning observationerna med henne skulle kunna genomföras. Det hade också inneburit att medgivande från alla föräldrarna på alla fyra avdelningarna hade behövts. Vi samtal med henne diskuterades att vid eventuella framtida studier skulle hennes visade intresse beaktas.

variation av innebörder av förskolläraernas handlande i fostranssituationer, vad de menar är viktigt att barn lär sig och varför detta är viktigt. Därigenom är tanken att synliggöra livsvärldens komplexitet (Bengtsson, 1998).

Vid pilotstudien och på en av förskolorna som deltog i huvudstudien meddelade förskolecheferna omedelbart vilka de skulle fråga om ett eventuellt deltagande i studien. Hur förskolecheferna vid de tre återstående förskolorna i huvudstudien valt eller inspirerat personalen att delta har inte studien kontroll över. Att förskolecheferna väljer vilka förskollärare som tillfrågas skulle kunna ha betydelse för vad som synliggörs och vad som kommer till uttryck i deras resonemang. Det kan ju tänkas att det är vissa förskollärare som är särskilt intresserade av att delta men att de också skulle ha en specifik kompetens inom området utöver ”vad som är vanligt”. Det visade sig dock att deltagarnas olika erfarenheter av att arbeta i förskolan gav utrymme för variation och synliggörandet av komplexiteten i arbetet.

Interaktionen mellan nio förskollärare och 64 barn på fyra olika förskoleavdelningar på fyra förskolor videofilmades. Alla dessa 64 barn observerades i varierande grad. Barnen var mellan tre och fem år gamla. På en avdelning fanns också några barn under tre år. Tidigt aktualiserades frågan om det skulle räcka med att nio förskollärare deltog i studien för att belysa studiens frågor i all sin komplexitet. Kvale och Brinkmann (2013) menar att man ska ”[i]ntervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du behöver veta (Kvale et al., 2013, s. 129).” Efter att ha granskat såväl omfattning som innehåll i de intervjuer och observationer som genomfördes fann jag att datan rymde en rik variation av erfarenheter (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008) och att materialet var tillräckligt rikt för att forskningsfrågorna skulle kunna belysas och besvaras.

Alla deltagarna i studien är kvinnor. Tre personer är förskollärare, två är lärare mot de yngre åren, tre är barnskötare och en hade studieuppehåll från sin lärarutbildning mot de yngre åren (ett år återstod av utbildningen). Den ena av barnskötarna deltog parallellt med arbetet i en valideringsutbildning för att bli förskollärare och en annan av de tre hade sökt till en likadan utbildning. Åldersspridningen mellan deltagarna var från strax under 30 till drygt 50 år. Deras anställningstid inom förskolefältet varierade från några år ända till 30 år. De flesta hade dock flera års erfarenhet av att arbeta i förskolan. En person hade arbetat många år som lärare i sitt hemland och därefter genomgått en svensk lärarutbildning mot de yngre åren. I två av förskolorna deltog alla som arbetade på en avdelning, på en av förskolorna deltog två personer från

FOSTRAN I FÖRSKOLAN

samma avdelning. I den fjärde förskolan deltog en förskollärare i studien. Förskollärarna blev först filmade och därefter intervjuade om det egna handlandet i samspel med barn då de fostrar dem.

Tabell 1. Sammanställning av de studerade förskolorna samt de intervjuade förskollärarna

Kommun 1	Förskola 1, 3-5 år, Villaområde	Karin
	Förskola 1	Anna
Kommun 2	Förskola 2, 3-5 år, villor + flerfamiljshus, flerkulturellt område	Elisabeth
	Förskola 2	Kristin
	Förskola 2	Noor
	Förskola 3, 2,5 – 5 år, Flerfamiljshus, flerkulturellt område	Leila
	Förskola 3	Lena
	Förskola 3	Ayla
	Förskola 4, 3 – 5 år, Villaområde	Amanda

I ovanstående tabell har förskollärarnas utbildning samt antal år de arbetat utelämnats. För det första är inte syftet med denna studie att jämföra olika personalkategorier med varandra. För det andra skulle såväl utbildning samt antal arbetade år göra det möjligt att identifiera deltagarna. Det är med andra ord av etiska skäl som de ovannämnda uppgifterna utelämnats.

Genomförande

För att bekanta mig med barn och vuxna deltog jag under en dag i varje avdelnings verksamhet, presenterade mig för barnen och var med i deras lekar och aktiviteter. Jag samtalade med barnen om filmandet men också om annat som var av vikt för dem. Intentionen var att närma sig de vuxna på ett likartat sätt genom att kommunicera med dem och vara i verksamheten. Genom visat intresse för det som var viktigt för förskollärarna i förskolan var tanken att detta skulle kunna vara en grund för att skapa ett ömsesidigt förtroende och få förskollärarna att känna tillit och våga utlämna sig (Løgstrup, 1994). Samtidigt ställs det ett krav på människor, i denna studie forskaren, att ta ett moraliskt ansvar för den andre, menar Løgstrup (1994). I varje möte med förskollärarna gjordes försök att skapa än större tillit. Detta skedde genom det första telefonsamtalet, min vistelse på förskolan innan filmandet, själva filmandet, även under filmandet av kollegorna, samt under intervjun. Genom kommunikation och öppenhet för den andres mening kan en dialog skapas och möjliggöra ett närmande till de livsvärldar som studeras (Gadamer, 2006). I dialogen delade vi erfarenheter utifrån ett gemensamt fokus som förskollärare. Min tolkning är att förskollärarna utvecklade en viss tillit till mig eftersom de i spontana samtal berättade både om yrkets glädjemen och om de hinder och tillkortakommanden som de ibland upplevde i det dagliga arbetet.

Efter det första besöket återvände jag efter någon dag för att filma en förskollärare i taget. En dag på förskolan består av många olika rutiner och många möten mellan barnen och mellan barn och vuxna. Allt som händer under en dag kan omöjligt fångas med kameran. För att identifiera förskollärares bevekelsegrunder för fostran har olika samspelssituationer valts ut med ambitionen att synliggöra mångfalden av aspekter som kan vara viktiga att beakta när barn fostras. Följande situationer har observerats: påklädning, lek, samling och en i förväg av förskolläraren planerad aktivitet. Valet av ovannämnda situationer motiveras av att de kan ha betydelse för att fostran skall komma till uttryck. De situationer som valts har olika karaktärer och kan innehålla mer eller mindre explicita mål för fostran. Till exempel är det rimligt att anta att i en samling är det ett visst innehåll, vissa kompetenser och vissa dimensioner som är viktigare för förskollärare att lyfta fram då det gäller fostran än till exempel i tamburen vid påklädning eller i leken. I vissa situationer är det mest troligt att förskollärarna initierar, leder och styr

aktiviteterna medan det i lek och planerad aktivitet kan vara barnen som gör det. I samlagen kan det upplevas viktigt (utifrån de vuxnas perspektiv) att barn sitter stilla medan det i lek är tänkbart att barn kan ges annat utrymme för rörelsebehov. Utmaningarna för barn och vuxna kan variera i olika situationer varför olika former av fostran och bevekelsegrunder för fostran kan tänkas komma till uttryck.

När förskollärarna tillfrågades om deltagande i studien fick de också veta i vilka situationer jag ville filma dem. Tidsramen för filmandet sattes från frukost till lunch. På några förskolor filmades aktiviteter även efter lunch med anledning av oförutsedda händelser, som exempelvis brist på personal. Den förskollärare som var i fokus ombads vara med barnen under tiden som filmandet pågick. Avsikten med att jag ville att barnen och de vuxna skulle interagera var att jag ville försöka fånga ett nära samspel mellan dem. Jag eftersträvade kontinuitet i samspelet och att göra det möjligt för vuxna och barn att delta i samspelet från början till slut. Detta kan dock ha inneburit att vissa stunder i samspelet blir på ett annat sätt än vanligt. Någon förskollärare påpekade just detta faktum att dagen inte var som den brukade och att kollegorna inte agerade som de brukade. Jag samtalade med alla förskollärare om vilken betydelse min närvaro kunde ha på verksamheten. De flesta menade dock att arbetet hade förlöpt ”som vanligt”. Även barngruppens agerande kan bli på ett annat sätt än i ”vanliga” fall. Likväl gav de interaktioner som observerats ett rikt underlag för samtal om bevekelsegrunder.

Observationer

I denna studie valdes stimulated recall (Calderhead, 1981) som metod i syfte att generera data som kunde utgöra utgångspunkt för samtal med förskollärarna om sitt arbete med barns fostran. Stimulated recall syftar till att utmana deltagarna att återvända till och reflektera över det egna handlandet. Via inspelade videosekvenser (eller annat material som kan utmana reflektion över ett fenomen) ges deltagare möjlighet att återskapa minnen av det som skett och vad man upplevde (Calderhead, 1981). Metoden bygger på tanken att genom att titta på det egna handlandet blir det möjligt att uttrycka och studera kognitiva processer som beslutsfattande och tankar (Calderhead, 1981; Lyle, 2003). Alexandersson (1994) menar att stimulated recall är en utvecklad form av intervju, som syftar till att lärare påminns om vad de tänkte på under

sina lektioner. Å andra sidan framhåller Calderhead (1981) att metoden behöver kompletteras med andra metoder eftersom den ger en begränsad information om lärares tänkande. Oavsett vilken metod som väljs ger den alltid en begränsad bild av det som studeras (Sparman, 2002). Eftersom fokus i min studie är att försöka synliggöra förskollärares resonemang om det egna handlandet ser jag stimulated recall som en lämplig metod där samtalen tar sin utgångspunkt i videosekvenserna och levda situationer av lärarnas möten med barnen. Det ska dock framhållas att fokus är på förskollärares kroppsliga erfarenheter där kognitioner, emotioner och språk ses som en helhet och där erfarenheter av mening är centralt. Genom att titta på det som filmats kan situationer upplevas igen. De filmade observationerna skulle fungera som inspiration för samtal med förskollärare om bevekelsegrunder för fostran. Förhoppningen med denna metod var att det skulle kunna vara möjligt att i större utsträckning få med fler nyanser i kommunikationen än om utgångspunkten för vårt samtal skulle tas i skriftliga observationer nedtecknade av forskaren. Dessutom skulle i så fall förskollärares samspel med barnen i högre grad redan varit tolkad och beskriven av forskaren. Även om förskollärares och barnens agerande och reaktioner är mer synliga på videofilmen finns dock alltid begränsningar i vad som är möjligt att se (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999).

Frågan vilken sorts data som skapas genom stimulated recall har diskuterats av forskare. Haglund (2003) menar att stimulated recall kan:

Ses som ett hjälpmedel för att samla lärares retrospektiva tankar kring sina tankeprocesser. På så sätt utgör stimulated recall en källa för forskare att tolka och organisera lärares tankar och beslutsfattande. (Haglund, 2003, s. 153)

Haglund (2003) frågar sig också om intervjuerna kan få lärare att minnas vad de tänkte då de filmades eller om det är något annat som uttrycks i samtalen. Även Yinger (1986) menar att videosekvenserna stimulerar deltagarna att resonera kring det egna handlandet men att det inte går att säga vilket tidsperspektiv resonemangen har. Yinger frågar sig därför om resonemangen är konstruktioner av det som skett eller om resonemangen utgår från de motiv deltagarna hade då de interagerade med barnen. Utgångspunkten för min studie är att vi tillsammans skapar mening kring förskollärares erfarenheter av fostran oavsett om denna mening återger det som skett i en faktisk bemärkelse. Även om avsikten inte har varit att påverka förskollärarna att

beskriva sitt handlande utifrån forskarens önskemål kan det tänkas att följdfrågorna har haft en styrande funktion. Samtidigt har följdfrågorna varierat beroende på det som deltagarna beskrivit. Samtalet ses som en dialektisk rörelse mellan forskarens frågor och förskollärares resonemang, där det gäller för forskaren att vara följsam mot och bygga vidare på den mening som uttrycks av deltagarna. Förskollärares handlande har en intention men det betyder inte att bevekelsegrunderna alltid är formulerade innan de handlar. Bevekelsegrunderna kan lika väl formuleras då vi tittar på videosekvenserna och i det efterföljande samtalet mellan forskare och deltagare. Utgångspunkten är att vi tillsammans skapar mening kring förskollärares erfarenheter av sitt handlande oavsett om denna mening kommer till uttryck genom ett för-att-motiv (Schütz, 2002) eller därför-att-motiv. Oavsett när bevekelsegrunderna kommer till uttryck ses de som meningsfulla uttryck för förskollärares motiv för sitt handlande. Cohen et al. (2000) menar att visserligen kan videodata fånga många nyanser av det som studeras men det är tidskrävande att analysera data. Det har tagit tid att göra avvägningar kring de sekvenser som valts för att vara utgångspunkt för samtal. Videosekvenserna har i första hand använts som en gemensam utgångspunkt för samtalen i syfte att bidra till förståelsen av förskollärares resonemang. Några videosekvenser har använts som exempel i resultatdelen.

Som tidigare nämnts bad jag förskollärarna att få filma dem i bestämda situationer som valts av mig. Genom kontinuerlig kommunikation med förskollärarna under min vistelse på förskolan visste jag oftast när de var på väg att påbörja eller avsluta en aktivitet. Tidpunkten för när aktiviteterna skulle starta bestämdes ibland av förskollärarna, till exempel samlingen och ibland av barnen, till exempel när de skulle leka. Vetskapen om vad de skulle göra hade betydelse för när filmandet påbörjades då jag kunde förflytta mig dit där en aktivitet snart skulle börja.

För att kunna följa det som sker i samspelesituationer valde jag att själv filma. Då kameran hålls i handen innebär det att man kan zooma in det som sker och fånga gester, mimik, kroppshållning och liknande. Även om skeendet som fångas av kameran ger en rik data är det samtidigt en reduktion av livsvärldens mångfald. Det är omöjligt att fånga allt som sker (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Jag valde därför att hålla fokus på och följa upp samspelet mellan de vuxna och barnen från interaktionens början tills den tog slut för att få en helhet av samspelet och en så djup förståelse som möjligt. Att den digitala videokameran rymdes nästan i min hand gjorde det möjligt för

mig att lätt förflytta mig om barnen flyttade sig i rummet utanför kameravinkeln. Den öppenhet och följsamhet mot deltagarnas livsvärldar som är en livsvärldsfenomenologisk studies signum är viktig att hålla fast vid samtidigt som det gäller att ha en struktur och vara följsam mot studiens syfte. Risken finns annars att något som forskaren finner är intressant filmas medan andra viktiga skeenden missas. Samtidigt går det aldrig att veta vad som kommer att hända under filmandet. Skeenden kan också bli synliga först efteråt då det filmade granskas (Johansson, 2003).

Då lokalerna i förskolorna var ganska små var det naturligt för mig att sitta bakom barnen, antingen på golvet eller på en stol. Min placering var alltid mittemot förskolläraren för att kunna fånga vart förskolläraren riktade sin kommunikation, blick, gester och mimik. Ibland riktade sig förskolläraren mot ett barn vars ansikte jag inte såg. Jag försökte då att förflytta mig snabbt så att jag även kunde filma barnens blickar och mimik. På några av förskoleavdelningarna placerades de barn som inte fick delta i studien med ryggen mot mig men de filmades inte. Vanan att sitta på golvet bredvid eller bakom barnen är en del av min kroppsliga förtrogenhet av att ha arbetat som förskollärare i många år. Att vara i samma höjd som barnen och de vuxna som blir filmade ger en närhet till barnen och förskollärarna. Denna kroppsliga närhet är betydelsefull för vad som blir möjligt att fånga i interaktionen mellan barnen och förskollärarna. För dagens barn som ofta är vana att bli fotograferade och filmade (Lindgren & Sparrman, 2003) kan en forskare som filmar ses som en naturlig del av deras livsvärld. Förskollärarna har inte samma vana och erfarenhet av att bli filmade som barn. Förhoppningen är att den tillit vi utvecklade bidrog till att de vuxna ändå kände sig bekväma med att bli filmade men det är inte självklart. Efter filmandet uttryckte ett par av förskollärarna att de känt oro inför att bli filmade men att de efter en stund glömde bort filmandet.

I samspelen mellan förskollärarna och barnen förekom rikligt med kommunikation, både uppmuntran och tillsägelser. Hur barns deltagande organiserades i de olika aktiviteterna var i vid mening likartat i alla förskoleavdelningarna i studien. I samlingsen deltog alla, vid påklädningen slussades några barn i taget ut i tamburen för att efter en stund vara ganska många där medan i leksituationen och den av vuxna planerade aktiviteten deltog ett mindre antal barn (mellan 4 och 5 barn).

Direkt efter avslutad observation påbörjade jag arbetet med att välja ut vilka situationer som kunde tänkas handla om fostran och som kunde bilda

utgångspunkt för samtal med förskollärarna. De flesta av intervjuerna genomfördes dagen efter observationerna. Vilka överväganden som gjorts vid selektering av videosekvenserna redovisas i avsnittet om intervjuer samt kodning.

Intervjuer

Intervjuerna genomfördes enskilt med varje förskollärare. Metoden som användes under intervjuerna, som redan nämnts är *stimulated recall*, då filmsekvenserna var utgångspunkten för samtalen. Jag hade vissa frågor som en grund att utgå ifrån samtidigt som jag följde de resonemang som kom upp i samtalen och som förskollärarna initierade. Intervjuerna syftade till att resonera med deltagarna om fostran så som den kommer till uttryck i förskollärarnas eget handlande i mötet med barn. Utgångspunkten för samtalen var förskollärarnas bevekelsegrunder för det egna agerandet. Tanken var att bevekelsegrunder kunde uttryckas i intentioner, motiv och handlingar.

De frågor som ställdes till förskollärarna i intervjun var knutna till studiens frågeställningar om bevekelsegrunder, men formulerade på ett sätt som anknöt till förskollärarnas erfarenheter av mening i den konkreta situationen: Vad händer i denna sekvens? Vad är viktigt att barn lär sig i denna situation? Varför är det viktigt att de lär sig detta? Jag frågade inte direkt om begreppet fostran, men de frågor jag ställde i samtalen handlade om fostran. De berör förskollärares motiv till sitt agerande och vad de i vid bemärkelse menar är önskvärt (Fjellström, 2004) att barn ska lära sig i olika möten mellan vuxna och barn.

Frågorna i intervjun ställdes med en öppenhet och följsamhet och samtalet vidgades genom deltagarnas berättelser och när nya följdfrågor ställdes. Det var dock viktigt att samtidigt hålla fokus med de i förväg bestämda frågorna. Förskollärarna utmanades att formulera motiv (bevekelsegrunder) för sitt agerande genom att framförallt ställa varför-frågor. Frågorna kan ses som en pendling mellan deras för-att-motiv och därför-att-motiv (Schütz, 2002). För-att-motiv tar sin utgångspunkt i tidigare erfarenheter och har en framåtsyftande intention. Då vi tittade på videosekvenserna ombads förskolläraren därför att försöka minnas vad hon tänkte i den aktuella situationen och vad hennes avsikt var i ett framtidsperspektiv (den vi precis hade tittat på). Därför-att-motiven beskriver i efterhand varför agerandet skedde på ett visst sätt. Det innebär att förskolläraren uppmanades att

beskriva det som hände i sekvensen, hur hon ser på detta och på sina intentioner när hon nu betraktar den i efterhand.

Kvale et al. (2013) varnar för att alltför många varför-frågor ”kan leda till en intellektualiserad intervju och kanske frammana minnen av muntliga examensförhör” (Kvale et al., 2013, s. 149). I den redovisade empirin i föreliggande studie synliggörs att varför-frågorna i stället bidrog till att vara en startpunkt för samtalet om den aktuella sekvensen samt att frågorna öppnade upp för fortsatta samtal. Ibland upplevde förskollärarna att utmaningarna i frågorna var svåra men andra gånger flödade deras berättelser. Vid något tillfälle sa en förskollärare att det var svårt att minnas vad hon tänkte då eller vad som hände i denna situation.

I min studie söker jag tillgång till mening genom att samtala med förskollärare om deras bevekelsegrunder för sitt handlande i möten med barn. Språket blir då centralt men också delade erfarenheter då vi tillsammans återupplever ett skeende, genom att se på videosekvenser hämtade från livet i förskolan och förskollärarnas samspel med barnen. Forskarens och förskollärarnas erfarenheter är förstås olika, eftersom forskaren är iakttagare medan förskolläraren är direkt delaktig i skeendet. Samtidigt ger detta ytterligare dimensioner och möjligheter att tillsammans erfara och förstå mening. Mötet med förskollärarnas livsvärldar är centralt.

Även om ambitionen var att mötas i en dialog är det intervjuaren som styr. I samtalet finns alltid en risk att deltagarna svarar som de tror att forskaren vill att de ska svara (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007). Med olika strategier strävade jag efter att skapa förtroende så att förskollärarna skulle känna att samtalen skulle handla om deras perspektiv och förståelser. Vid ett flertal tillfällen poängterades exempelvis att syftet med studien inte var att värdera eller jämföra förskollärarnas handlande utan att göra deras röster hörda. Att jag hade samma bakgrund och liknande erfarenheter av arbete i förskolan som deltagarna var en annan aspekt som kunde bidra till ett förtroende mellan oss.

Som intervjuare kan det vara lättare att vara följsam i samtalet men också att koncentrera sig på det som sägs (Kvale et al., 2013) om man inte behöver göra anteckningar samtidigt. Genom att spela in intervjun minimeras också risken att inte hinna skriva ner allt som sägs (Ryen, 2004).

Tidpunkten för intervjuernas genomförande fick anpassas efter förskollärarnas möjligheter att vara borta från verksamheten, eftersom inga vikarier sattes in. Trots noggrann planering fick tre av intervjuerna avbrytas då

förskollärarna behövdes i verksamheten. Två av dessa återupptogs efter några timmar. Den tredje intervjun fick jag fortsätta med dagen efter.

Inom de närmaste dagarna efter att intervjuerna genomförts gjordes den första genomgången av dessa data då de transkriberades. Efter de två första intervjuerna återkom jag till förskolan och gjorde kompletterande intervjuer med de två intervjuade förskollärarna på deras förskola för att få förtydliganden och ställa några fördjupande följdfrågor. Dessa intervjuer bekräftade det som framkommit vid tidigare intervjuer och gav inte några ytterligare bidrag. Därför valde jag att inte fortsätta detta förfarings sätt. Istället valde jag att göra en kort uppföljning via telefonsamtal med de sju återstående deltagarna. Anledningen till uppföljningssamtalen via telefon var att några av förskollärarna hade gett uttryck för att intervjuerna efteråt hade startat en reflektionsprocess hos dem kring det egna handlandet. Med vetskap om den påbörjade reflektionsprocessen ville jag fånga upp om och hur den hade fortskridit. Jag ställde också några frågor om förtydliganden. Dessa telefonsamtal varade cirka 15 minuter.

Analys

I följande avsnitt presenteras arbetet med tolkningsprocessen. Avsnittet om analys inleds med en redovisning av förutsättningar för analysprocessen, därefter beskrivs hur analysen av data från videoinspelningar genomförts och slutligen analysprocessen i sin helhet, vilken präglats av en pendling mellan del och helhet under arbetets gång.

Förförståelse – tolkningsprocessens dialektik

Varje gång jag kommit innanför förskolornas väggar har jag känt igen mig i förskollärarnas olika sätt att bemöta barnen på. Min egen mångåriga erfarenhet av att arbeta i förskola bidrar till en förtrogenhet med förskolan och dess traditioner, med de vuxnas arbete och sätt att prata om sin verksamhet, liksom med barnens intentioner och samspel. Denna förtrogenhet är både en tillgång och något jag måste distansera mig från. Trots att min ambition har varit att inte bedöma förskollärarnas handlande brottades jag under en tid med min normativitet. Hermeneutiken betonar förförståelsen som en tillgång men samtidigt är det viktigt att kunna distansera sig (Gadamer, 2006). Jag har under studiens gång reflekterat kring mina egna förgivettaganden om hur fostran ”borde gå till”. Allteftersom arbetet har

fortskridit har denna del av min förförståelse hamnat mer och mer i bakgrunden då jag pendlat mellan närhet och analytisk distans (t.ex. Johansson, 2011b). För att kunna tolka den innebörd av fostran som kommer till uttryck i förskollärarnas resonemang krävs å ena sidan en närhet till förskollärarnas livsvärldar samtidigt som jag i forskningsprocessen måste distansera mig. Den redovisade litteraturgenomgången är också av vikt i en sådan process och för min förförståelse. Litteraturgenomgången bildar en grund av samlad kunskap om forskningsfältet. Mina ontologiska utgångspunkter om den levda kroppen, livsvärlden (Merleau-Ponty, 2006), erfarenhetsförråd (Schütz, 2002), handlingsmotiv (Schütz, 2002), relevansstrukturer (Schütz, 2002), etik (Løgstrup, 1994) samt bevekelsegrunder skapar också en förförståelse för vad som kan bli möjligt att förstå i förskollärarnas utsagor. Tolkningarna av förskollärarnas utsagor har ständigt omprövats för att hindra att min förförståelse på ett ensidigt sätt ska styra eller begränsa mina tolkningar. Förhoppningen är att förskollärares resonemang om det egna handlandet och de tolkningar som gjorts av resonemangen ger en innebördsrikedom som kan göra materialet rättvisa.

Analys före intervjuerna

I följande avsnitt beskrivs analysprocessens olika delar. Inledningsvis presenteras arbetet med att koda videosekvenserna. När sekvenser valdes ut i filmmaterialet har syfte och frågeställningar varit vägledande men också min egen förförståelse. Att som forskare gå in i en tolkningsprocess samtidigt som man har den egna erfarenheten av att arbeta som förskollärare kan både öppna upp men också begränsa vad som kan bli möjligt att se.

Kodning

Inför intervjuerna genomfördes en första analys av materialet genom kodning. Kodningen av videosekvenserna har gjorts i två steg för varje enskild förskollärare. Kodningarna vägledades av empirin, det vill säga det som hände i videomaterialet. Vid valet av sekvenser ställdes frågor som: Vad handlar denna situation om?, Kan detta handla om fostran? och Vad verkar vara viktigt för de vuxna att barn lär sig i denna situation? Med utgångspunkt i ovanstående frågor identifierades sekvenser som kunde tänkas handla om förskollärarnas intentioner med fostran. Dessa sekvenser kodades under ett antal huvudrubriker som illustrerar vad fostran på en övergripande nivå kan handla

om. Exempel på rubriker var regler, lärande, självbestämmande. Detta var den första analysen av videomaterialet. Under dessa huvudrubriker placerades videosekvenserna. Därefter gjordes en ytterligare kodning av sekvenserna, närmare bestämt en innehållskodning. Genom innehållskodningen beskrivs det som händer i sekvensen, till exempel dela, vänta eller städa. Genom att först koda utifrån en övergripande nivå gällande vad förskollärare kan tänkas ha för intention med sin fostran och därefter genom att synliggöra innehållet i en möjlig fostranssituation identifierades en mängd olika situationer där fostran kan komma till uttryck. Denna tvåstegskodning för varje enskild förskollärare utgjorde en guide för att ge en överblick över videosekvenserna och skapa en grund för samtalen. Tanken med kodningen har dock inte varit att följa den slaviskt.

Som ovan nämnts var syftet med kodningen att välja ut sekvenser som kunde tjäna som underlag för samtal med förskollärarna om bevekelsegrunder för handlandet. För att kunna vinna kunskap om fostran i föreliggande studie är det nödvändigt att samtalet handlar om fostran. När sekvenser om fostran väljs ut är det önskvärt att vissa kriterier som definierar fostran uppfylls. I föreliggande studie handlar fostran om att förskollärarna har en intention med sitt handlande, att de vill forma barns handlande genom att påverka dem att handla på ett önskvärt sätt, samt att det önskvärda ska ha bärighet både här och nu men också i ett framtida liv som samhällsmedborgare (Fjellström, 2004). Det är framförallt sekvenser då barn utmanade eller agerade på ett sätt som inte ses som önskvärt som valdes ur videomaterialet. Även fostranssituationer där konflikter eller meningsskillnader uppstod, antingen mellan förskollärares och barns intentioner eller mellan barn, valdes ut. För att synliggöra hur förskollärare med hjälp av olika strategier förhåller sig till barn i sådana processer har liknande situationer av komplex karaktär valts där olika handlingsalternativ och värden kan stå mot varandra. I dessa situationer uttrycks förskollärarnas olika intentioner med vad de vill fostra barn till, antingen verbalt eller kroppsligt. Anledningen till detta val bygger på tanken att fostran ofta görs explicit i situationer där olika handlingsalternativ står mot varandra i jämförelse med situationer där allt fungerar som ”vanligt”.

Datamaterialet består av 12,5 timmars videoinspelningar. Tiden för observationerna varierade mellan en och två timmar per förskollärare. I intervjuerna har sammanlagt 101 sekvenser använts. Sekvensernas längd varierar mellan 30 sekunder och 5 minuter. De flesta sekvenserna omfattar cirka en och en halv minut.

Transkribering

Samtalen transkriberades kort tid efter genomförandet. Transkriptionen är en tolkningsprocess, som kräver flera genomgångar och lyssnande. Längden på transkriptionerna av intervjuerna varierade mellan 11,5 sidor (A4) till 19,5 sidor. Materialet består sammanlagt av 134 sidor. Efter några dagar återvände jag till materialet för förnyad genomlyssning vilket kunde leda till ny förståelse av utsagorna. Vid något tillfälle var det svårt att uppfatta vad som sades trots ett antal avlyssningar. Att inte höra allt som sägs under en intervju kan ju innebära att man missar något väsentligt. Hur detaljerat man ska transkribera beror på vad intervjun skall användas till (Kvale et al., 2013). Om transkriberingarna till exempel skall vara ett stöd för forskaren att komma ihåg intervjun, exempelvis vid sociolingvistiska analyser, kan det vara av vikt med detaljerade transkriptioner (Kvale et al., 2013). I föreliggande studie användes inte transkriptionerna i sociolingvistiska analyser men likväl är det av vikt att dessa är detaljrika. Det som sades i intervjuerna i föreliggande studie skrevs ner ordagrant för att försöka synliggöra alla verbala utsagorna i samtalet. Att överföra ett samtal till skrivna ord, även om det görs ordagrant, innebär att vissa av nyanserna i samtalet går förlorade på vägen (Kvale et al., 2013). Tankepauser markerades. De tillfällen då förskollärarens röstläge ändrades markant skrevs detta inom parentes i direkt anslutning till det som sades. Ett ändrat röstläge kan ses som ett emotionellt uttryck. I analysen ställdes de förändrade tonfallen till exempel i relation till det förskollärare uttryckte verbalt. För mig som forskare handlade det också om att försöka återkalla minnet av samtalet och den upplevelse som förskollärarna då gav uttryck för. Förändringarna noterades i utskriften därför att de förstärkte förskollärarnas utsagor.

Analysprocessen

I detta avsnitt beskrivs analysprocessens olika delar som dock inte ska ses som åtskilda utan snarare som en fram- och tillbakarörelse eller pendling. Pendlandet mellan det främmande och det bekanta i materialet kan innebära att fenomenet framträder för forskaren (Gadamer 2002). Pendlandet mellan delar och helhet är centralt i en tolkningsprocess. Ett stöd i tolkningsprocessens dialektik tar sin utgångspunkt i den hermeneutiska cirkeln. Gadamer beskriver den hermeneutiska cirkeln på följande sätt: ”Den är varken subjektiv eller objektiv, den beskriver förståelse som en

sammanflätning av traditionens rörelse och tolkarens rörelse” (Gadamer, 2002, s. 140).

Analysprocessen i denna studie består av olika delar. I den första delen, då materialet kodades för att skapa underlag för intervjuerna, var det enbart varje enskild förskollärares handlande som kodades som en samtalsgrund och underlag för intervjuerna. I de återstående delarna av analysprocessen pendlade analysen mellan enskilda intervjuer och materialet som helhet. I denna dialektiska process pendlade jag mellan att tolka bevekelsegrunder och att förstå dessa som uttryck för olika teman.

Arbetet inleddes med att transkriptionerna lästes översiktligt och en mindmap av utsagor om fostran gjordes. Frågan jag arbetade med var: Vilka bevekelsegrunder uttrycker förskollärarna i motiven för sitt handlande och hur kan dessa förstås i termer av etiska värden? Eftersom fostran är nära knutet till etik, det vill säga frågor om ansvar, bemötande och relationer, var en utgångspunkt i analysarbetet att med hjälp av sådana värdeord kunna tolka och beskriva deras bevekelsegrunder. Kunde dessa beskrivas i termer av etiska värden som respekt, tolerans, omsorg, delaktighet etcetera?

Inledningsvis gjordes försök att med utgångspunkt i sådana fördefinierade värden synliggöra bevekelsegrunder. Det var dock ingen framkomlig väg eftersom det låste materialet och möjliga tolkningar. Etiska värdebegrepp blev alltför styrande för mina analyser. Att försöka synliggöra den mening som kommer till uttryck i förskollärarnas resonemang genom specifika värden tycktes reducera den komplexitet som präglar förskolläraryrket. Centralt i analysprocessen är istället öppenhet och följsamhet. Flera genomläsningar av data och fortsatta analyser av delar och helhet genomfördes men utan att den mening som förskollärarna gav sitt handlande gjordes rättvisa. Jag upplevde svårigheter med att få fram innebördsrikedom i materialet. Det var också problematiskt att genom de enskilda individernas utsagor synliggöra fostran som helhet. Detta visade sig inte fruktbart, eftersom den analysen såg ut att begränsa snarare än att belysa empirin.

I stället för att arbeta med utgångspunkt från i förväg definierade värden blev mitt fokus nu att mer öppet försöka förstå den mening som förskollärarna gav sitt handlande. I denna dialektiska process pendlade jag mellan att tolka bevekelsegrunder och att förstå dessa som uttryck för olika teman och vise versa. Analysen byggdes vidare genom att jag arbetade med att utmejsla vilka värden som förskollärarnas bevekelsegrunder kunde tänkas relatera till. Tre interrelaterade teman kunde så småningom utkristalliseras

inom vilka förskollärares bevekelsegrunder gavs olika uttryck. Nedan följer en mer ingående beskrivning av analysprocessen efter den vändning som skedde i analysen - från att värden var styrande för min blick - till att försöka se den mening som förskollärarnas gav sitt eget handlande.

Då ovanstående process inte var en framkomlig väg bestämde jag mig för att läsa igenom intervjuerna med andra utgångspunkter. I denna analysfas upplevde jag en ny öppning och att ”materialet talade” (Gadamer, 2006) på ett annat sätt till mig. I stället för att arbeta med utgångspunkt från etiska värdebegrepp blev mitt fokus nu att försöka förstå den mening som förskollärarna gav fenomenet fostran, knutet till deras bevekelsegrunder och hur dessa kunde bilda olika teman. Parallellt arbetade jag med att mejsla fram flera teman, underteman och bevekelsegrunder med utgångspunkt i utsagorna (Se bilaga 4). Fokus riktades emot att se mening inom och mellan de olika utsagorna och att samla de utsagor som tycktes relatera till varandra liksom de som skilde sig åt. Utifrån dimensioner som verkade viktiga för förskollärarna då de fostrar prövade jag flera olika tematiseringar där vissa förkastades och andra verkade mer hållbara. Det mynnade så småningom ut i två ytterligare teman: ordning och existens, som framkom som centrala i förskollärares arbete med barns fostran och för deras bevekelsegrunder för sitt handlande. Det betyder inte att värden inte har identifierats i analysen, men det har då skett i ett senare skede i analysen och mot bakgrund av de bevekelsegrunder och den mening som förskollärarna ger sitt arbete med barns fostran utan att bindas till i förväg identifierade värden.

Då analysprocessen på detta sätt fick en vändning framträdde barns olikhet i data som ett tema som verkade centralt för de vuxna. Det framkom i förskollärarnas utsagor att barns olikhet eller unicitet sågs som en viktig grund i fostranssituationer. Detta blev tydligt i transkriptionerna, där de vuxna uttryckte på vilket sätt de bemötte barn. Den fråga som jag nu arbetade med var; Vilka intentioner har förskollärarna med sitt handlande i förhållande till barns olikhet? I den fortsatta analysen sökte jag efter uttryck i hela materialet som handlade om den mening som förskollärarna tycktes ge olikhet i fostran av barnen. Här kunde jag identifiera olika innebörder av olikhet och de varierade bevekelsegrunder som förskollärarna gav uttryck för med utgångspunkt i deras intentioner, motiv och handlingar. Därför skapades en matris för att synliggöra och granska intentioner, motiv och handlingar inom och mellan de olika temana (Se bilaga 5).

Att identifiera bevekelsegrunder har varit en mödosam process med många läsningar och omtolkningar. Under arbetet uppmärksammade jag brister i den inre logiken. Problematiken handlade om svårigheter med att identifiera förskollärarnas bevekelsegrunder och att hålla fokus på att det var i de vuxnas tal om de egna handlingarna som bevekelsegrunderna skulle sökas. Min kritiska läsning visade att uppmärksamheten riktades på barns känslor och handlingar. En ytterligare läsning av de skrivna tolkningarna gjordes för att få syn på motsägelser i materialet. Även i denna fas i processen gjordes mindmaps för att skapa översikt och pröva tolkningarna.

De teman som har vuxit fram under analysen är, som redan antytts unicitet, ordning och existens. Dessa tre teman är relaterade till varandra och bildar en helhet som tillsammans ger en bild av fenomenet fostran i förskola med utgångspunkt i förskollärares bevekelsegrunder. I analys och resultatpresentation har temana hållits isär i analytiskt avseende. Såväl ontologiska utgångspunkter i livsvärldsteori som annan tidigare forskning har bidragit till att belysa fostran. Denna senare del av analysen bidrog även till att temana har tolkats som rättigheter. Jag har också valt att granska dessa rättigheter i relation till varandra, både som överlappande, dialektiska och ibland som motstridiga. Dessa senare analyser belyses i diskussionen.

I analysprocessen har eftersträvat öppenhets (Gadamer, 2002). Min öppenhets handlar dels om att förstå, dels om att använda olika tolkningsmöjligheter, och om att på olika sätt strukturera data samt synliggöra fostrans mening så som den kommer till uttryck i förskollärarnas utsagor. Det kan också noteras att kroppsliga uttryck har beaktats i analyserna då de också synliggör förskollärarnas bevekelsegrunder och tillför ytterligare en dimension i förståelsen och innebörden av fostran. Barns handlande, framförallt vid icke önskvärd handlande, bemöttes också kroppsligt i förskollärarnas handlingar.

Sammanfattning

Det är inte bara materialet som ställer frågor till forskaren utan även forskaren ställer frågor till materialet (Gadamer, 2006). Det som varit vägledande i denna process är mitt syfte och forskningsfrågorna. Tolkningsprocessen har genomgående pendlat mellan att finna tvetydigheter, variationer och beröringspunkter rörande fostran i varje separat utsaga. Frågor om vad förskollärarna menar att barn ska lära sig och vilken mening och vilka bevekelsegrunder som kan finnas i sådana beskrivningar har ställts till texten.

Delarna i varje utsaga har ställs mot hela materialet för att finna mönster och variationer för att förstå fenomenet fostran med utgångspunkt i det förskollärarna ger uttryck för i sina resonemang om sina handlingar. På likartat sätt har alla exempel tolkats. Under processen har det främmande pendlat mot det som är bekant (Gadamer, 2002) och det bekanta mot det främmande. Pendlandet har skett genom att försöka tolka vad den specifika utsagan handlar om samt om tolkningarna hänger ihop med andra utsagor för att bilda en helhet. Schütz (2002) begrepp för-att-motiv och därför-att-motiv har varit utgångspunkten i synliggörandet av bevekelsegrunderna. Ibland har förskollärarna explicit argumenterat för sina bevekelsegrunder genom användandet av därför-att-motiv. Därigenom har den mening de gett sitt handlande varit tydligt. Ibland har de mer indirekt gett uttryck för motiven till sitt handlande. Det har varit tidskrävande att få syn på och därefter tolka bevekelsegrunderna. De ovannämnda begreppen, för-att-motiv och därför-att-motiv har också varit vägledande i tolkningsprocessen. Forskarens förståelse är i rörelse inte bara under samtalen med förskollärarna utan också, och framförallt under tolkningsprocessen vars syfte är att förstå fenomenet fostran. Det krävs att tolkningarna genomgår ett antal omtolkningar allteftersom förståelsen av fenomenet fostran fördjupats. Dessa omtolkningar förändras under hela processen. Den rörelse som skapas genom hela den dialektiska processen begränsas i samma sekund som tolkningar skrivs ner. Tolkningen kan dock fortsätta genom att forskaren vänder tillbaka till de ursprungliga data och, pendlar mellan skriftliga tolkningar och observerad data.

Forskningsetiska överväganden

I all forskning är det viktigt att göra etiska överväganden. Inför denna forskningsstudie har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning samt Codex – regler och riktlinjer beaktats (Vetenskapsrådet, 2002, 2009). Fyra principer reglerar vad forskaren har att förhålla sig till. Dessa principer är informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Informationskravet innebär att deltagarna ska informeras om studien och gällande villkor samt att deltagandet i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst under pågående studie. Innan studien inleddes informerades förskollärarna och barnens föräldrar om studiens syfte, uppläggning,

genomförande samt forskningsetiska principer. Den som deltar i studien har rätt att själv bestämma över sitt deltagande enligt kravet på informerat samtycke (Vetenskapsrådet, 2009). De förskollärare som anmälde sitt intresse gav också sitt samtycke till deltagande i studien och till att deras samspel med barnen och samtalen fick spelas in. Samtycke gavs också då de blev uppringda samt då de skrev under blanketten om deltagande i studien. Informationen om informerat samtycke har getts både muntligt och skriftligt (2003:460). Föräldrarnas samtycke inhämtades också. De flesta av föräldrarna hade inget emot att låta barnen delta i studien. Fem barn fick dock inte delta i studien. Detta har självfallet respekterats. Lokalerna var oftast ganska små vilket ledde till att några barn som inte skulle delta i studien vid några tillfällen passerade kameran. Dessa filmsekvenser har inte använts.

Allt deltagande i forskning ska ske på frivillig grund. Därför är det viktigt att som tidigare nämnts, informera om studien, och ge tid att ta ställning till sin medverkan. Eftersom det är i interaktionen mellan barn och förskollärare som fostran kommer till uttryck deltog också barnen i studien. Barnen blev dock inte direkt tillfrågade om jag fick filma dem eftersom syftet inte var att studera dem. Lindgren och Sparrman (2003) frågar sig om barnen har någon reell möjlighet att avsäga sig sitt deltagande i en videoobservation. Därför har det varit viktigt för mig vara uppmärksam på och försöka läsa av om barn visat obehag eller försökt undvika att bli filmade. Lindgren och Sparrman (2003) ställer sig dock frågande till om och hur det är möjligt för forskaren att tolka de allra yngsta barnens signaler om de inte ger sitt samtycke. Om barn signalerar att de inte vill delta hör det till god forskningssed att direkt avbryta filmandet (Vetenskapsrådet, 2009). Barnen i föreliggande studie visade inte vid något tillfälle explicit att de inte ville bli filmade. Snarare visade de kroppsligt att de ville bli filmade. De riktade blicken mot mig, de kom fram till mig och sökte kontakt på olika sätt. Även då barn primärt inte är i fokus i studier ska man om möjligt ändå fråga dem om deras deltagande (Vetenskapsrådet, 2009). I efterhand inser jag att jag mer explicit borde tillfrågat barnen. Samtidigt kan man fråga sig om frågan om deltagande kan ses som en retorisk fråga, och att barn välvilligt ger tillstånd utan att de förstår vad de ger sitt samtycke till. Om barn inte förstår innebörden av informerat samtycke rekommenderas forskare att förklara för barnen vad de kommer att få vara med om. Informationen skall ges på ett åldersadekvat sätt. Enligt etikprövningslagen (2003:460) är det viktigt att informera både om inspelningen samt hur det inspelade materialet skall användas (Vetenskapsrådet, 2009). Dessa krav anser jag har uppfyllts då

jag bekantade mig med barnen, informerade dem både om vad som skulle ske och vad materialet skulle användas till.

Konfidentialitetskravet innebär att deltagarna ska skyddas, till exempel genom att fiktiva namn används samt att insamlad data skall förvaras så att obehöriga inte kan ta del av det. I föreliggande studie är namnen på alla förskolor, förskollärare och barn som deltagit i studien fiktiva. Barnen har inte avidentifierats i filmerna då det också är av vikt att i analytiskt avseende se hur samspel kommer till uttryck via ansiktet. Att som barn inte få delta i studien kan också innebära att de upplever sig utestängda från pågående aktiviteter. De barn som inte fick delta i studien erbjöds därför att delta i aktiviteten en annan dag senare under veckan vilket innebar att de inte blev utestängda.

Nyttjandekravet reglerar att materialet endast får användas inom forskning (Vetenskapsrådet, 2002, 2011). Föräldrarna och personalen har tillfrågats om materialet får visas utanför min forskningsstudie. Flertalet gav sitt medgivande. Materialet har dock inte visats någon gång utanför min forskningsstudie och det kommer heller inte att ske i framtiden av etiska skäl. Som forskare har jag ensam haft tillgång till filmerna och använt dem i analyser. Respektive deltagande förskollärare har vid ett tillfälle sett valda videoklipp. För övrigt har inte filmerna använts. Av vikt är att ta ställning till hur länge materialet skall sparas samt hur det skall förvaras så att deltagarna skyddas. I föreliggande studie har personlig data förvarats på annan plats än observationerna. Materialet kommer att förstöras tio år efter att det spelats in.

I denna empiriska studie om fostran är de vuxna i fokus. Även om deltagandet i studien är frivilligt befinner sig förskollärarna i en utsatt position. Ämnet i sig kan upplevas som känsligt. Dessutom filmas förskollärarnas samspel med barnen. Att förskollärarna tillsammans med forskaren ser på och samtalar om sitt eget samspel med barnen kan också vara en känslig situation. Det är inte givet att alla som tillfrågas är bekväma med att lämna ut egna resonemang av känslig karaktär. Detta sammantaget kan innebära att eventuella deltagare kan tveka om deltagande i en studie av den här karaktären. Livsvärlden är tvetydig och det egna handlandet kan innehålla motstridiga värden och dilemman. Johansson (2011b) pekar på vikten av att forskare synliggör denna tvetydighet. Olika former av agerande som kan upplevas som mer eller mindre känsligt eller önskvärt kan synliggöras genom forskning. En intervju med ett så känsligt ämne som fostran ställer stora krav också på forskarens känslighet och följsamhet mot deltagarna. Då förskollärarna utmanas med frågor om grunderna för det egna handlandet och

i deras samspel med barnen krävs det att forskaren visar tillit och känslighet och låter bli att bedöma handlandet. Även kroppsuttryck, känslor och hållning är viktiga att förstå.

Som forskare är det viktigt att visa respekt för det som sker på förskolan och för barns och vuxnas integritet. Visad respekt kan till exempel handla om att så långt som möjligt försöka att inte störa den pågående verksamheten, vilket har varit min strävan. Jag har avstått från att ta med exempel som kan vara integritetskränkande, till exempel toalettbestyr. Johansson (2011b) pekar på just detta dilemma att det oftast är först efteråt som det blir synligt att forskaren överskridit gränsen för barns eller vuxnas integritet. Det kan dock diskuteras var gränsen går för att respektera barns eller vuxnas integritet i en studie. Min strävan har dock varit att vara sensitiv för både barns och vuxnas reaktioner på min närvaro och i förhållande till studiens uppläggnig.

Ibland hade förskollärarna svårigheter med att motivera det egna handlandet, vilket de upplevde som en besvikelse. I andra sammanhang kunde de ge motiv för det egna handlandet. Det gav även uttryck för glädje över att bli intervjuade och bli lyssnade på även om frågorna var utmanande. Detta visar att samtalen i sig var en viktig reflektionsprocess för förskollärarna. Detta var en av anledningarna, som tidigare nämnts, till att jag tog kontakt med förskollärarna efter att intervjuerna var transkriberade. Det är viktigt att som forskare ta ansvar för det som satts i gång hos deltagarna. Det är inte etiskt försvarbart att lämna deltagarna ensamma med eventuella funderingar. Kampmann (2003) menar att det är lika viktigt att göra överväganden kring hur forskaren ska agera då man lämnar det fält som beforskats som när man söker inträde till fältet.

Att skapa närhet och distans

Denna studie tar sin utgångspunkt i livsvärldsfenomenologin vilket innebär att forskaren antas vara en del av den livsvärld som studeras. Forskaren har också med sig sina erfarenheter från sin livsvärld (Løkken, 2012). Løkken beskriver detta på följande sätt:

Det er en illusjon å tro at vi kan observere verden som den er. Vi observerer verden slik vi ser og persiperer den, slik verden skaper seg for oss og slik vi skapar den. (Løkken, 2012, s. 19)

Kroppen som befinner sig i världen är en del av världen och kan aldrig skapa en fullständig distans till denna värld. Men i en studie som denna är det samtidigt viktigt med närhet mellan kroppar. I egenskap av förskollärare kan jag ha upplevts som en ”bekant” som kan ha liknande erfarenheter av fostran som deltagarna. Trots mina erfarenheter och min förståelse av förskolans kontext kan jag också upplevas som en främling i egenskap av en forskare som distanserar sig från det välbekanta. För att försöka förstå det som kommer till uttryck i förskollärarnas resonemang är det av vikt att som forskare kunna pendla mellan att närma sig förskollärarna och att samtidigt kunna ha en analytisk distans (Johansson, 2011b). Att kunna distansera sig analytiskt är nödvändigt för att kunna få syn på och få en förståelse för det som sker, menar Johansson. Att parallellt med forskarstudierna arbeta som förskollärare kan vara både en möjlighet och ett hinder. Vilka hinder kan det finnas? Hammersley och Atkinson (2006) framhåller att om man är för välbekant med miljön riskerar man att ”go native”, man blir en del av det som studeras och mister den analytiska distansen. Miller (1952) fann i sin studie att om relationen mellan forskaren och deltagarna blir för vänskaplig kan detta begränsa vilken data som blir möjlig att konstruera. Att ha likartade yrkeserfarenheter som förskollärare kan ha bidragit till den öppenhet som förskollärarna visade då de beskrev sina handlingar. För att kunna närma sig deltagarna i känsliga resonemang kring fostran är det av vikt att ett förtroende skapas. Utan tillit och närhet är det svårt att bedriva forskning, menar Johansson (2011b). Även om vi delade erfarenheter kände jag vid något tillfälle att någon av förskollärarna distanserade sig från mig som forskare. Förskolläraren tycktes inte vara bekväm med sitt eget handlande, verkade tro att jag misstuckte om hur hon agerade och var osäker på om hon svarade utifrån mina eventuella förväntningar. Trots att jag vid ett flertal tillfällen poängterat att jag inte var ute efter att bedöma förskollärarnas handlande kan detta peka på att det fanns vissa farhågor för att jag ändå gjorde det. Johansson (2011b) menar vidare att det kan vara ett dilemma att distansera sig samtidigt som försök görs att förstå den kommunikation som pågår. Den maktposition som forskaren har kan också vara ett hinder för närhet.

Att vara en person som varken barnen eller de vuxna känner på ett djupare plan och som dessutom filmar det som sker kan väcka känslor av obehag hos de närvarande. Jag har arbetat för att bygga tillit mellan mig, de vuxna och barnen, och mitt intryck var att tillit också utvecklades mellan oss. Det betyder dock inte att samspelet inte påverkas av min närvaro. Genom att befinna sig

på förskolan bidrar forskaren till de möten som sker. Det är tänkbart att vissa aspekter av fostran kan ha hindrats från att bli synliga medan andra aspekter kan ha blivit tydligare. Genom att som forskare befinna sig på förskolan påverkar man förskolläraernas handlande på förskolorna, även de förskollärare som inte blev filmade. White (2011) menar att:

The subjectivities of those who take the photographs, shoot the film or employ other means of observing the child not only influence but actually shape what can or cannot be seen. (White, 2011, s. 80)

Förskollärarna är i fokus i denna studie men för att kunna studera på vilket sätt fostran kommer till uttryck videofilmades även barnen. Det är av vikt att beakta den makt som forskaren har gentemot både barn och förskollärare (Lindgren & Sparrman, 2003). Det är forskaren som har makt att definiera vad som studeras och vilka frågor som ställs. Det gäller att med varsamhet hantera det förtroende man får.

Studiens trovärdighet

Hur kan läsaren av denna avhandling veta om det som skrivs fram i den är trovärdigt? Ett sätt att visa detta kan vara att lyfta fram studiens kvalitet. Larsson (2005) menar att för att kunna säga något om kvaliteten på vetenskapliga studier ska vissa kriterier tas i beaktande. Ett kvalitetskriterium handlar om att redogöra för sin förförståelse. Enligt Larsson görs detta genom att ringa in den forskning som gjorts inom det aktuella fältet, redogöra för den valda tolkningsteorin samt lyfta fram sina personliga erfarenheter.

Nyström (2012) ser en risk med validiteten om förförståelsen används oreflekterat. Att oreflekterat och okritiskt förbise det faktum att vi påverkas av vår tradition kan innebära att tolkandet görs med utgångspunkt i vår vardagsförståelse. I vetenskapliga studier är det av vikt att få syn på innebörder bortom vardagsförståelsen:

Preliminära tolkningar vägs både mot innehållet i data, samt mot de spratt som förförståelsen kan tänkas spela när vi försöker förstå något nytt. Ett kritiskt förhållningssätt till det egna tolkningsarbetet gör det möjligt att sortera bort de mest spekulativa, orimliga, meningslösa eller helt enkelt dåliga tolkningarna (Nyström, 2012, s. 48).

Ett annat kvalitetskriterium i kvalitativa studier handlar om innebördsrikedom. Tolkningarna får en större precision om ett innebördsrikt material kan

presenteras på ett sådant sätt att detta ger en nyanserad bild (Larsson, 2005). Samtidigt betonar Larsson att innebördsrikedom kan ställas mot krav på en god struktur. Det finns en spänning, menar han, mellan dessa motpoler. Denna spänning får inte leda till en otydlighet i tolkningarna, påtalar Larsson. Kravet på en god struktur handlar om överskådlighet och viss reduktion av komplexitet. I föreliggande studie har ambitionen varit att ha en struktur som är tydlig samtidigt som ambitionen har varit att de exempel på förskollärares bevekelsegrunder för fostran som presenteras ska ge en så nyanserad och komplex bild som möjligt av det studerade fenomenet. Ett syfte med forskning är att den ska bidra till kunskapsutveckling. För att läsaren ska kunna avgöra om det som redovisas i en studie verkligen är ett kunskapsstillskott måste studien diskuteras i förhållande till tidigare teorier eller studier, menar Larsson (2005). Även detta är ett kvalitetskriterium som jag har eftersträvat. Syftet med studien har varit att vinna kunskap om fostran och därmed bidra till kunskapsutvecklingen inom förskoleområdet om de bevekelsegrunder förskollärare har då de fostrar barn. Denna bild speglas mot teori och annan forskning.

Enligt Ödman (2007) finns det två kontrollmoment i tolkningsarbetet, den inre och den yttre logiken. Kontroll av den inre logiken handlar om att tolkningarna inte motsäger varandra eller den sammanfattande huvudtolkningen. Den yttre logiken handlar om att relatera tolkningar och teoretiska antaganden mot primärdata. Oftast kontrolleras dessa mot det sammanhang som de är en del av. Ett annat kvalitetskriterium är validitet. Ödman menar att:

En valid tolkning är således som jag ser det en tolkning, vars innebörd är giltig för den företeelse som studeras eller skänker mening åt denna företeelse. (Ödman, 2007, s. 108)

Enligt Ödman handlar en tolknings giltighet om att den ska ha relevans för eller ge mening åt det studerade fenomenet. Problematiken handlar om vilken tolkning som är den mest rimliga, alltså vilken av möjliga tolkningar som ska väljas (Ödman, 2007). För att få en förståelse för fenomenet fostran i förskolans praktik har tolkningarna pendlat mellan delar och helhet i materialet, olika tolkningar har prövats, och en del har valts bort då de inte bidragit till att nyansera bilden av fostran. Även alternativa tolkningar har gjorts, en del av dem i tanken medan andra redovisas i resultatdelen. Tolkningarna har avslutats när det inte har framträtt några nya aspekter av det

studerade fenomenet. Det betyder inte att fler tolkningsmöjligheter inte kan finnas men det är så långt jag nått i denna studie. Genom att analysera och tematisera data samt relatera till annan forskning kan resultatet blottlägga skilda aspekter på fenomenet fostran i förskolan vilka kan leda till en ”allmängiltig” kunskap. Det betyder att erfarenheter och insikter från studien kan relateras till och få betydelse för annan förskoleverksamhet men också bidra till inomvetenskaplig teoriutveckling. Av vikt för inomvetenskaplig teoribildning är att det studerade studieobjektet ger kunskapsbidrag (Larsson, 2005).

Generaliserbarhet

Inom forskning används begreppet generaliserbarhet. Begreppet har olika innebörder beroende på om det är en kvantitativ eller kvalitativ studie. I kvalitativa studier studeras ofta den innebörd eller mening människor ger olika fenomen (Dahlberg et.al., 2008).

I möten mellan människor uppstår mening. Beroende på vem man möter och i vilken kontext skapas olika erfarenheter eller ”sanningar”. Dessa kvalitativa studier innebär att studien inte går att replikera (Kvale et al., 2013) men en viss igenkännbarhet kan uppfattas. Denna studie är genomförd på flera förskolor. Den mening förskollärarna ger det egna handlandet när de fostrar barn har studerats. Det är just dessa nio förskollärares utsagor som har analyserats och tolkats. Detta innebär att studiens resultat inte kan generaliseras till att gälla alla förskollärare i förskolan. Samtidigt kan vi tänka oss att studiens resultat kan ha viss giltighet i andra förskolekontexter. Studien bidrar med en del av en kunskapsbild, som kan vara giltig i förskolesammanhang. Ett antagande är att förskollärares bevekelsegrunder för fostran kan vara likartade, det vill säga att det finns en viss igenkännbarhet. Sanningsanspråket inom den hermeneutiska forskningstraditionen innebär att man menar att det inte finns någon sanning i betydelsen objektiv verklighet. Sanningen är här en fråga om tolkad och förstådd verklighet och det är alltid någon som tolkar och uppfattar (Dahlberg et.al., 2008). Förhoppningen är att den mångfald av förskollärares motiv för fostran som framträtt i föreliggande studies resultat kan bidra till förskollärares reflektion om det egna handlandet och om den komplexitet och de dilemman förskollärare dagligen ställs inför. Förhoppningen är också att studien kan bidra till att fostransbegreppets innehåll och innebörder synliggörs liksom att den kan bidra till kunskap om

KAPITEL 4. METODOLOGI OCH METOD

vad det innebär för förskollärare att fostra och till vad de avser att fostra barn till. Det betyder inte att hela svaret kan ges men studien kan ge ett bidrag till en sådan kunskap.

Kapitel 5. Resultatredovisning

Studiens övergripande syfte är att vinna kunskap om de bevekelsegrunder förskollärare har när de fostrar barn i förskolan. I analysarbetet har tre teman vuxit fram. Gemensamt för dessa teman är att de ger uttryck för viktiga dimensioner för både förskollärares bevekelsegrunder och för de utmaningar de står inför i arbetet med barns fostran. Dessa teman är relaterade till varandra och förekommer ofta parallellt. Här har jag valt att hålla isär dem i analytiskt syfte och för att tydliggöra deras olika innebörder. De exempel som återges representerar olika synsätt och bevekelsegrunder som förskollärarna gett uttryck för. Bevekelsegrunder visar sig både i utsagor och handlingar. I förskollärares resonemang synliggörs deras bevekelsegrunder med utgångspunkt i deras intentioner (vad), motiv (varför) och deras handlingar (hur).³¹

Det första temat som vuxit fram är *Förskollärare vill respektera barns unicitet*. I detta tema beskrivs på vilket sätt det unika barnet möts av såväl förskollärare som andra barn. Det andra temat är *Förskollärare vill uppnå ordning*. I detta tema beskrivs det hur fostran kommer till uttryck genom ordning. Det tredje temat *Existens - förskollärare vill lägga grunden för det framtida livet*, synliggör hur fostran kommer till uttryck i förskolan med utgångspunkt från barns liv här och nu och i en framtid.

Vissa av förskollärarna³² förekommer oftare än andra i exemplen eftersom de, mer än andra, gett en mer explicit verbal bild i intervjuerna som på ett rikt sätt illustrerar olika teman och bevekelsegrunder för fostran. Inom varje tema beskrivs först vad temat handlar om och därefter introduceras exemplet, vilket

³¹ Se bilaga 4.

³² Ordet förskollärarna (plural, bestämd form) refererar som redan nämnts till deltagarna i studien. Ordet kan referera till de yrkesverksamma inom ett tema, men kan även användas i beskrivningen av deltagarna i studien som helhet. Jag vill betona att pluralformen inte hänvisar till alla förskollärarna i någon absolut kvantitativ mening. Eftersom det är kvaliteter för fostran som är av intresse snarare än frekvenser har jag valt att inte specificera antal personer som ger uttryck för olika teman, resonemang och/eller bevekelsegrunder. Ibland används dock ord som: 'vissa', 'många', 'en del', som prefix före ordet förskollärarna, för att tydliggöra att det inte gäller alla förskollärare. Då ordet förskollärare används refereras det till en mer allmän betydelse och/eller konklusion i förhållande till studien. Innebörden är relaterad till sammanhanget.

sedan beskrivs och följs av mina tolkningar. Exempelen kan innehålla flera teman samtidigt men jag försöker belysa dem separat för att tydliggöra olika aspekter som kan vara av betydelse i fostransarbetet. Även om strävan varit att renodla temana förekommer det att de överlappar varandra. I det följandet ska det beskrivas hur de tre temana konkret tar sig uttryck.

Förskollärare vill respektera barns unicitet

I denna studie visar sig unicitet som barnets rätt att vara unik. Att vara unik bygger på en tanke att varje människa är speciell. En unik person är ensam i sitt slag men kan samtidigt vara både lik och olik andra personer. Att vara olik kan innebära att olika personer har olika behov och behöver bemötas på olika sätt. Bevekelsegrunden för unicitet är att barnet har rätt att inkluderas och har rätt att existera i gruppen som en unik person med sina specifika förutsättningar. Barns unicitet ska skyddas, bekräftas och respekteras. Genom begreppet unicitet synliggörs hur fenomenet fostran skapas i relationen mellan barn och vuxna med utgångspunkt i barns olikhet och unikheter, samtidigt som barn är en del av gemenskapen med andra. I möten mellan barn och vuxna har följande dimensioner visat sig som uttryck för unicitet: inkludering, sårbarhet och olikhet berikar. Min tolkning är att tanken att varje barn är speciellt (unikt) utmanar de vuxna att handla med intentionen att bejaka det enskilda barnet. De vill möta barnet på ett sätt som är relaterat till just detta barn. Barns unicitet accepteras av vuxna men den är samtidigt villkorad. Barnet tillåts inte att skada sig själv eller andra. Bevekelsegrunden för förskollärarna är då att bekräfta barnet så att det känner sig inkluderat i gemenskapen. Barnet ska ges erfarenheter av att vara värdefullt. Med olika strategier vill de vuxna möjliggöra för barn att närma sig varandra i en inkluderande gemenskap. Unicitet i detta tema kommer då till uttryck som inkludering.

Tanken om det sårbara barnet innebär att barn ska mötas i sin skörhet av den trygga vuxna som ger barnet stöd mot bakgrund av att barn har rätt till olikhet. När barnen möts i sin sårbarhet kan detta dock ibland ske på andras bekostnad. Andra barn får stå tillbaka eftersom vissa barn anses behöva mer

stöd än andra för att klara vardagen. Detta accepteras bara under vissa villkor, till exempel om barnet ger uttryck för att det känner sig ensamt eller har kommit in i en speciellt känslig period i sitt liv. Bevekelsegrunden för förskollärarna är då att möta och ge utrymme för barnets sårbarhet. Förskollärarna framhåller att alla människor är olika och har olika behov vid olika tidpunkter av livet. Förskollärarna menar att det därför är av vikt för barnen att förstå att olikhet kan berika relationer med andra människor. Förskollärarnas bevekelsegrund är då att olikhet är värdefullt och berikande. Vissa av förskollärarna uttrycker en förhoppning om att man genom att kommunicera till barnen hur olikhet kan berika oss som individer också kan förändra vårt samhälle i dialog med varandra. I följande avsnitt beskrivs tre underteman som är viktiga inom temat unicitet. Dessa är: *inkludering*, *sårbarhet* och *olikhet berikar*.

Inkludering

Unicitet baseras på idén om det unika barnets rätt att vara sig själv och ha rätt till inkludering. I sina resonemang ger förskollärarna uttryck för att de via olika strategier har ambitionen att ge barn erfarenheter av vad det innebär att inkluderas i gemenskapen. Enligt förskollärarna är det viktigt för varje enskilt barn att just han eller hon blir sedd och bekräftad. Ibland försöker dock barnen att exkludera kamrater. Förskollärarna argumenterar för betydelsen av att uppmärksamma detta samt att kommunicera till barnen vikten av en inkluderande gemenskap. Exemplet som följer visar att förskollärarna i sina resonemang reflekterar över hur de genom sina handlingar kan möjliggöra för barn att få erfarenheter av inkludering till gagn både för dem själva och andra. Bevekelsegrunden är att alla barn har rätt att vara en del av gemenskapen oavsett vem de är.

För att ett barn ska kunna bli en del av den inkluderande gemenskapen kan varje barn ges erfarenheter av möten med andra. Intersubjektivitet, i form av goda relationella möten, ges mening då förskollärare till exempel deltar i barns lek samt i barns möten med andra, både vuxna och barn. I följande exempel resonerar förskolläraren Leila om ett möte mellan två flickor. Förskolläraren sitter i dockvrån och leker med en flicka när följande inträffar. Leila berättar:

... jag lekte med en flicka och började tala med henne ... och sen när jag såg lusten hos ... Elma [ett annat barn], hon började krypa fram och ville vara med och väcka uppmärksamhet att jag finns här ... jag vill vara med så

jag gav henne det utrymme att jag ser dig. Du är välkommen i spelet ... att jag inte ignorerade henne eller att hon inte ska vara med ... att det handlar bara om mig och Nadja till exempel så hon är i bilden så hon är välkommen. Så jag hälsade på henne. 'Hej välkommen hit!' Så fortsätter jag lite grann. Vi får se om hon vill komma med och vara och leka. Så det var det jag tänkte.

Airi: Varför är det viktigt att uppmärksamma ett barn som kommer krypande såhär?

Leila: För vissa vågar inte komma fram. Först de behöver stöd att de känner sig välkomna ... den här flickan är väldigt försiktig och hon kommer inte: Fuith [gör ett visslande ljud som illustrerar något som flyger in snabbt] och lägger sig i spelet. Så jag visar henne att det är helt okey att hon kan vara med och leka med dockorna. Sen så småningom tänkte jag att de kan leka tillsammans. ... jag backade lite grann ... få mer kontakt med varandra och kan hitta varandra och leka däremot tillsammans. Jag kopplar ihop dem så att jag lämnar dem själva.

Airi: Varför är det viktigt att försöka som pedagog att koppla ihop barn så de kan leka själva sen?

Leila: För det första de har inte språket. Den lilla, hon kan inte tala och den andra hon är blyg så jag försökte och koppla ihop dem så de lär känna varandra. De hittar varandra, ja även om de inte kan språket, har annorlunda språk. Kan inte så mycket svenska. Det är lätt för dem att hitta varandra under leken ... när de leker tillsammans och då lär de varandra vissa ord också.

I ovanstående resonemang ger förskolläraren Leila uttryck för att på olika sätt försöka möjliggöra för barnen att mötas i en inkluderande gemenskap. I samtalet pekar hon på vikten av att uppmärksamma det som är på väg att hända mellan dessa barn. Hon uppfattar Elmas kroppsliga uttryck som en önskan om att få ingå i en gemensam lek. I sin beskrivning framhåller Leila att hennes intention med att finnas i leken är att skapa förutsättningar för flickorna att mötas. Därigenom är hennes tanke att underlätta för barnen att närma sig varandra. Förskollärarens bevekelsegrund bygger på en intention om inkludering genom att skapa möten mellan barn, där hon är sensitiv och möter barnet på barnets speciella premisser.

Inkludering handlar här om att se barnet och låta barnet känna sig delaktigt i gemenskapen, vilket är en förutsättning för trivsel. För förskolläraren Elisabeth är det viktigt att barn trivs i förskolan. Deras trivsel i förskolan är också viktigt för föräldrar. Om barn inte trivs i förskolan kan även föräldrarna bli oroliga, menar Elisabeth. Även barn som tidigare varit trygga kan efter en

längre tids frånvaro bli lite osäkra när de återvänder till förskolan. När Juan kommer till förskolan efter semestern har han med sig en CD-skiva med musik från sitt hemland som han sjunger till inför de andra barnen. Juan blir bekräftad av både förskolläraren och barnen. Han får spela sin musik och får stå i centrum. Barnen följer samtidigt med i musiken genom rytmiska rörelser. Så här resonerar Elisabeth:

Man tänker ju på sig själv som i familjen när man var liten. Man ville ju bli sedd av sina föräldrar och bli framlyft och känna sig stolt. Och likadant måste det ju kännas här i barngruppen. Är det ingen som ser barnen så känner de ju att ingen kanske bryr sig om dem och då kanske de inte trivs här. Och han har haft de problemen lite grann att inte trivas här, det här barnet [Juan]. Så det gäller att se honom och lyfta fram saker.

I samtalet framkommer att ett av barnen på förskolan, Juan, har gett uttryck för att inte trivas. Med en annan kulturell bakgrund skiljer sig pojakens erfarenheter av till exempel musik delvis från de andra barnens. Samtidigt lyfter Elisabeth fram likheten mellan hennes egna erfarenheter och Juans i sitt resonemang. Hon refererar till sin egen upplevelse att bli bekräftad som barn och hon vill möta Juan på samma sätt. I sitt resonemang ger hon uttryck för responsivitet då hon tar tillvara den möjlighet som öppnas för barn och vuxna och barn och barn att mötas. Hennes argument för att möta Juan genom att låta honom dela med sig av någonting som han känner igen är att det ger honom trygghet och därmed trivsel. Resonemanget bygger även på tanken att om de andra barnen görs delaktiga i musikupplevelsen kan barnens gemensamma erfarenheter förstärkas av en känsla av att ha något som binder dem samman. Bevekelsegrunden handlar om att se och bekräfta barnet och därigenom göra det möjligt för barn att bli inkluderade och uppleva sig inkluderade i gemenskapen.

Inkludering handlar om att undanröja hinder för barn att bli sedda och bekräftade. Med anledning av barns varierande närvarotider på förskolan kan deras möjligheter att inkluderas i gemenskapen försvåras. Därför välkomnas barn när de anländer till förskolan oavsett när de kommer. Så här berättar Karin om hur hon möter ett barn som kommer mitt i lässtunden:

De tittar ju lite där ... [ohörbart] men samtidigt kan det vara en balansgång. Hon blir bekräftad att hon kommer, att jag sett henne. Då kan man ju lägga lite vikt i vilket som är viktigast. Jag vet att jag kan fånga tillbaks barnen. Det kanske är viktigare ... Hon kommer en speciell tid då. När hon

kommer, kanske det är viktigare att hon blir bekräftad att hon har kommit och att de andra blir lite avbrutna då.

Airi: Varför är det viktigt att göra den avvägningen där?

Karin: Jag tycker det är viktigt ... återigen så är det ju ... jag ska inte säga beroende på barn. Men för det här barnet är det viktigt att hon blir bekräftad för att hon kommer och så kommer hon en sådan speciell tid efter lunch och då är det svårt att komma in och, plus att jag vet att jag kan fånga tillbaks barnen. Det är viktigt att bli sedd. För jag skulle nog också vilja att någon ... och speciellt när hon kom och satte sig i samlingsen att en vuxen säger ett hej. Det blev ju inget större störmoment då tycker jag.

Förskolläraren Karin stannar upp i läsandet eftersom hon vet sedan tidigare att det är viktigt för flickan att bli bekräftad. Hon refererar också till egna upplevelser av att inte bli uppmärksammas. Enligt Karin är flickans situation speciell och hon befinner sig i en utsatt position. Hennes tanke med att uppmärksamma flickan är att de andra ska se att flickan har kommit och att hon ska känna sig inkluderad i gruppen. Avbrottet som uppstår i situationen bekymrar inte Karin då det är viktigare för henne att flickan ges erfarenhet av inkludering. Bevekelsegrunden för förskollärarens handlande är att det är betydelsefullt för barnet att bli sett och bekräftat.

Ett annat sätt att stödja barnets möjligheter att inkluderas i gemenskapen handlar om kommunikationens kroppslighet. Enligt Elisabeth har kroppslighet betydelse när barns otillåtna agerande avstyrs och för att utsatta barns exponering ska undvikas. Att kommunicera budskap och påverka barn genom kroppslig beröring motiveras på följande sätt:

Airi: Varför är det viktigt att ibland visa kroppsligt och inte verbalt?

Elisabeth: Ibland för att förstärka ... och just för att minska tjetet ... Och vissa barn som man får tjata mycket på ... alla i barngruppen vet ju att man tjarar på det barnet för att det inte gör som vi tycker. Och de här barnen blir ju ofta beskyllda för saker som de inte heller har gjort. Dessa barn kan vara hemma vissa dagar och ändå så skyller de [andra barnen] just på det barnet. Slippa att de kan bli utpekade för mycket och man tar handgripligen ibland. Jag tror att de är så vana vid vårt tjat att de bryr sig inte så mycket om det. Handgripligen, då känner de i kroppen, oj nu vill de nånting.

Om ett barn agerar på ett otillåtet sätt och ges upprepade tillsägelser kan det betyda att barnet kan få svårare att vara en del av gemenskapen. Förskolläraren menar att det hos gruppen kan utvecklas en rädsla för barnets agerande, vilket kan resultera i exkludering. Elisabeths avsikt är att genom

gester och mimik visa för barnen att deras agerande inte är tillåtet och att få barnen att upphöra med sitt handlande *utan* att de utpekas, vilket skulle ske med en verbal tillsägelse. Enligt henne är kroppslig beröring ett sätt att få barnen att erfara markeringen med flera sinnen. Elisabeth lägger till exempel sin hand på barnets axel för att det ska känna med hela kroppen vad hon menar. Kanske är avsikten med gester att vara både stödjande och disciplinerande. Analysen pekar på att det är av omsorg som förskolläraren möter barns handlande kroppsligt när barnen agerar på ett otillåtet sätt. Bevekelsegrunden för att möta och tillrättvisa barnen kroppsligt är att undvika att barnet blir utsatt för klander och exkludering av kamraterna och i stället möjliggöra för barn att inkluderas.

För förskollärare gäller det också att vara uppmärksam på subtila exkluderingsprocesser. Under det dryga halvåret som en äldre flicka har varit på denna avdelning har hon nöjt sig med att leka med de yngre barnen. Men under en skapande aktivitet då servettställ till påsklunchen tillverkas av olikfärgade papper gör hon ett försök att komma in i gruppen med jämnåriga flickor. Enligt Anna användes olikfärgade ritpapper av de stora flickorna som en strategi för att exkludera flickan:

Anna: ... de är inte riktigt, riktigt snälla mot en av de stora. Hon har nöjt sig med att vara ... lite lägre i, höll jag på att säga i rang ... så har man ju inte så hög status när man börjar utan hon har nöjt sig med att leka med lite mindre [yngre barn] och pojkar. Och så vill hon försöka ta sig upp i den stora gruppen [de äldre flickorna som är jämnåriga med henne] som vi säger då och då tycker inte de det riktigt. Då valde hon ett ljus papper [samma färg som de andra flickorna hade valt] och då som på en given signal så valde alla andra ett mörkt [papper]. Och det tror jag alltså [betoning med mörkare röst], men man vet ju inte riktigt, men det tyckte jag kändes som så här som tjejer gör: ”Då tar vi ett mörkt för det är det rätta” [med ljus ”barnröst”]. Det kändes som om de var överens. Och då måste man gå in ... Jag har en dotter som heter Mikaela som är med här nångång ... Hon är lite större och kan bli lite som förebild för dem ... och då berättar jag [en fiktiv berättelse] att i hennes klass så hade nån, jag kommer inte ihåg hur det var ... att alla valde samma, det var så tråkigt för att de var inte fria att välja, jag kommer inte ihåg hur jag hittade på historien då. Då ser de det tydligare när man berättar om andra ... kommenterade då om samma färg på pappret [Att byta papper för att exkludera flickan.]. Det gick jag ju igång på.

I Annas beskrivning blir det tydligt att hon inte accepterar det som hon uppfattar som barnens försök att med subtila medel exkludera flickan. Genom att delge flickorna en fiktiv berättelse om sin egen dotter är Annas avsikt att få

barnen att reflektera kring det egna handlandet och ta egna beslut. I samtalet ger hon uttryck för vikten av att reagera känslomässigt. Analysen visar att det är viktigt för förskollärarna att alla barn ska känna sig inkluderade i gruppen, oavsett vem de är. Annas bevekelsegrund för att bejaka flickans försök att söka tillträde till gemenskapen är allas rätt att inkluderas. Hos Anna finns ingen acceptans för exkludering av något skäl.

Sammanfattningsvis visar analysen att förskollärarnas intentioner är att barn ska ses, mötas, bekräftas och välkomnas in i gemenskapen. I resonemangen synliggörs att förskollärarnas ambition är att framhålla vikten av att inkludera varje person. Tanken är att med olika strategier försöka vända barns försök att exkludera kamrater så att i stället inkludering möjliggörs för alla barn. Förskollärarnas bevekelsegrunder är att bekräfta och se alla barn så att de ska känna sig välkomna in i gemenskapen och så att de ska trivas på förskolan. Unicitet kommer till uttryck genom att förskollärarna kommunicerar till barnen, och visar i handling, att alla barn har rätt att inkluderas i gemenskapen. Implicit uttrycks därmed att barn har rätt att vara sig själva.

Sårbarhet

Detta undertema pekar på en strävan hos förskollärarna att möta det sårbara barnet av en trygg vuxen. Eftersom barn är sårbara har de behov av olika former av stöd från vuxna. Av förskollärarnas resonemang framgår att de vill se till alla barns bästa, men att de ibland prioriterar möten med vissa speciellt sårbara barn. Exemplet som följer visar hur förskollärarna reflekterar över sitt sätt att möta och stödja det sårbara barnet. Bevekelsegrunden är att barns sårbarhet varierar och därför måste mötas med hänsyn till person och sammanhang, även om det ibland sker på andras bekostnad. Förskollärarnas resonemang visar att de har förståelse för och visar acceptans för detta om än under vissa villkor.

Vissa av förskollärarna resonerar att barnet kan stärkas genom att det får stöd och genom att det ges möjligheter att visa sin sårbarhet. Om barnet till exempel kommer in i en känslig period är det viktigt att barnet accepteras så som det är. Samtidigt finns en ambition att stödja barnet i dess skörhet. Förskolläraren Anna berättar om Annika som kommit in i en känslig period. Det är inte bara på förskolan hon har blivit tystare: även far- och morföräldrar berättar att hon har blivit tystlåten med dem. Hon vill inte gärna prata med

dem eller svara på deras frågor. Enligt Anna är det viktigt att Annika varsamt ges stöd att våga prata inför gruppen vid samlingen. Närhet och stöd uttrycks i den ömsesidiga kroppsliga kommunikationen. Anna håller sina armar runt Annika som lutar sig mot Annas famn samtidigt som hon är vänd mot barngruppen.

Anna: Det är en lite känsligare period för det är inget annat som har hänt eller så men hon ... men jag vet ju att hon gör det så bra att ... man tar det så varsamt, ... Det har ju en väldigt stor funktion inför en grupp men såklart mer när gruppen är stor att man får höra nåt positivt om sig själv och de andra också får höra något positivt. Man höjer ju, man höjer dem ju så mycket av så lite. Och jag vet att hon fixar det så bra. Om hon skulle tycka det var svårt så skulle jag inte be henne ... men frågar det man vet att de kan.

Anna berättar här om hur vuxnas följsamhet och lyhördhet kan möjliggöra för barnen att fullfölja sina aktiviteter, såsom att tala inför en grupp. Det innebär att Anna inte tar några risker som kan vara till skada för flickan. I samtalet ger förskolläraren uttryck för att hennes intention är att ge stöd till barn som behöver det mer än andra för att klara sin vardag på förskolan. Enligt Anna kommer detta stöd till uttryck genom att flickan ges mer tid och närhet än de andra barnen för att lockas att prata inför kamraterna. Annas bevekelsegrund är att vara ett stöd för flickan genom att möta henne på det sätt hon just då behöver.

Att stödja barn i deras sårbarhet kan ibland ske på andra barns bekostnad. I exemplet nedan visas hur en pojke får förmånen att alltid få sitta i en fätölj bredvid den vuxna framför hela barngruppen. Förskolläraren Anna argumenterar på följande sätt kring sitt handlande:

Anna: Man måste ju få situationen att fungera, så är det ju. Om man har ett stökigt barn som tar över och stör och ... så att situationen ... det går ju inte att tillåta. Vi hade ett barn förra året som man hade i den blåa fätöljen där ... där fick han alltid sitta bredvid fröken det fick man ju göra som en grej. Det finns ju ingen rättvisa ... att han alltid fick sitta i en frökenstol. När han inte var där så sa barnen. 'Kan jag få sitta i frökenstolen? För att han inte är här idag?. De var så medvetna ... det finns ju inget som är rätt eller fel. Det är ju till gagn för alla behöver få sitta nära fröken, så det blev ju bästa platsen för alla samtidigt så hade han ju ett otroligt stort behag [ohörbart] och behov att sitta där. Han blev så kelen att man kunde till och med pussa på honom alltså riktigt kelen. Han behövde det, han längtade efter det. Men det är ju klart att det är på de andras bekostnad ... de skulle ju också vilja det. Så det är ju dilemman hela tiden och välja men samtidigt måste man ju få det liksom att gå runt och fungera.

I Annas resonemang kan det anas att det finns flera skäl för att möta barnet i dess sårbarhet. Dels menar hon att pojken har ett behov av närhet, dels att han har ett behov av att få stöd i sin vardag. Dessutom är förskollärares ambition att samlagen ska fungera. Hon refererar också till det dilemma hon har att hantera då hon ska ta ställning till huruvida hon ska möta pojkens sårbarhet i just denna situation eller om hon ska möta de behov av närhet och bekräftelse som de andra barnen också har. Det betyder att hennes val sker på de andra barnens bekostnad, men i just den här gruppen anser hon av erfarenhet att detta var den bästa lösningen. Det framgår också av hennes resonemang att barnen under året har fått erfara hur de ska möta denne pojke i hans sårbarhet. Anna lyfter i samtalet också fram att det finns en acceptans hos de andra barnen för hans behov av stöd. I intervjun ger förskolläraren också uttryck för en otillräcklighet i mötet med alla barns behov då hon prioriterar honom före de andra. Bevekelsegrunden för hennes handlande är att speciellt sårbara barn kan behöva mer stöd än andra.

Att bemöta barns sårbarhet kan också handla om att ge barn rätt till sina känslor. Vissa av förskollärarna framhåller att de bejakar detta behov. I följande exempel delger förskolläraren en berättelse som visar att emotionellt närvarande förskollärare kan uppmärksamma och bemöta barns reaktioner med närhet och förståelse. I det här fallet rör det sig om regeln att barn inte får ha med sig leksaker hemifrån, eftersom detta har lett till konflikter mellan barnen. En pojke har dock med sig ett lejon i plast som tas ifrån honom. Han reagerar emotionellt och blir ledsen. Förskolläraren Ayla går fram till honom och tröstar. Hon resonerar så här om händelsen:

Ayla: Jag tycker att det finns vissa barn som känner sig ganska osäkra just nu eftersom vi är i början [av terminen] ... Men vi är tre vuxna och många barn. Vi hinner inte men om man har lite tid och man ser att det här barnet ... behöver just nu i denna stund, behöver en kram så att man känner sig att jag inte är så ensam ... han förstår inte varför det ... den leksaken togs bort kanske finns det en förklaring varför ... men han kanske inte hängde med och känner att jag är ledsen och ensam. ... Då kramade jag honom ... jag vet inte om han känner sig ensam och övergiven så jag gör den här kopplingen ensam och övergiven på just honom. Så om jag är nära honom så kanske jag kan få honom att tänka på ett annat ... kanske att han kan hitta andra leksaker ute. Och jag kramar honom och det betyder att jag kan ge den trygghet ... inte att vi ska försöka hitta en annan sak så att ... att få igång honom igen även om han inte har den favoritleksaken som han hade ... men vi har inte suttit alla tre eftersom den nya personalen hur ska vi göra. Därför var jag osäker hur jag skulle göra. Där hade jag en situation där det var ett dilemma hur jag skulle göra.

I sina resonemang ger Ayla uttryck för att hon förstår barnets reaktion. Hon refererar till att flera barn just nu känner sig osäkra på grund av att det är i början av terminen. Enligt henne är det viktigt att möta pojkens sårbarhet varsamt genom att vara nära honom och försöka bekräfta att hon förstår honom. Det är, menar hon, mycket troligt att den egna leksaken symboliserar den trygghet som finns hemma och att i det läget bli fråntagen sin trygghet kan innebära att barnet känner sig övergivet. Verkligheten på förskolan skiljer sig från hemmets och det framgår att förskolläraren tolkar pojkens ledsenhet som ett uttryck för att han känner sig ensam i en värld som han inte riktigt förstår. Hennes förhoppning är att han trots känslan av ensamhet ska komma igång och leka när de väl kommer ut. Av samtalet framgår dock att hon är tveksam till om hon ska avleda honom genom att försöka hitta ett substitut för den egna leksaken som togs ifrån honom. Utifrån den uppkomna situationen visar hon omsorg för hans belägenhet genom kroppslig närhet. Analysen pekar på att trots intentioner att möta barns unikheter och sårbarhet kan förskollärare hamna i ett dilemma där ramarna för verksamheten och institutionella normer förutsätter att de vuxna anpassar sig till dessa snarare än att vara följsam utifrån barnens behov här och nu och därmed avvika från rådande regelverk.³³ Bevekelsegrunden för förskollärarens sätt att möta pojkens känslomässiga reaktioner är respekten för pojkens emotionella upplevelser och situation. Barnets personliga erfarenheter bejakas även om de kommer i konflikt med institutionella normer eller regler.

Analysen pekar på att det stöd det unika barnet ges på andras bekostnad accepteras av både förskollärarna och barnen under vissa villkor. Bevekelsegrunden är att barn måste bemötas på olika sätt eftersom de i sin sårbarhet har olika behov av stöd. Vissa barn behöver mer stöd än andra för att klara vardagen. Det kan då ske delvis på bekostnad av andra, vilkas sårbarhet inte uppfattas vara lika stark i de aktuella situationerna.

Olikhet berikar

Av de föregående undertemana framgår att förskollärarna anser att barn har rätt att inkluderas som unika personer och att bli bemötta i sin sårbarhet. I detta undertema kommer barns olikhet till uttryck som något som berikar gemenskapen. I gemenskapen på förskolan har alla barn rätt att agera och vara

³³ Enligt förskolläraren hade de haft leksaksförbud innan sommaren men inte bestämt ännu om samma sak skulle gälla efter sommaren.

olika. Att barn får erfara att olikhet berikar gemenskapen kan ha betydelse för hela samhällets förändring, menar några av förskollärarna. Om olikheten däremot riskerar att splittra gemenskapen eller drabba barnet självt kan den begränsas. I nedanstående exempel synliggörs förskollärarnas beskrivningar av deras intentioner, motiv och handlingar om olikhet som berikande. Bevekelsegrunderna handlar om att barn ska visa tolerans och ges upplevelser av att vara betydelsefulla för gruppen. Därigenom kan de ges erfarenheter av och insikter om betydelsen av olikhet som berikande.

Olikhet bör tas tillvara som en resurs för hela gruppen, anser förskollärarna. I följande exempel tillåts barnet särskilja sig i sitt agerande från det som antas vara brukligt att göra med utgångspunkt i tanken att olikhet berikar gemenskapen. Barnen sitter här i en samlingsring. Ett barn i taget spelar på en trumma samtidigt som alla sjunger om detta barn. Efter avslutad sång skickas trumman vidare till nästa barn.

”Och han skickar till?”... undrar Lena och pekar mot en flicka som sitter nära henne. Lena lägger sin hand på flickans huvud och klappar henne. Hon vänder sig mot barnen pekar mot flickan och frågar viskande: ”Vad heter hon?” ”Fatima”, svarar ett barn. ”Fatima”, säger Lena och iakttar barnet som svarade. Fatima tar trumman, lyfter den ovanför sitt huvud och spelar. Hon håller den ovanför huvudet under hela sången. Inget annat barn spelar på detta sätt. Medan hon spelar tittar förskolläraren mot henne flera gånger och ler. Fatima iakttar kamraterna i ringen. ”Har du sett när som spelar så här?” frågar Lena och lyfter sina båda händer ovanför huvudet och låtsastrummar på samma sätt som Fatima. ”Det har du va? Spelar man så i Indien?” Hon är vänd mot Fatima och de ser på varandra. ”Ja,” svarar Fatima. Lena vänder sig mot en pojke som sitter bredvid henne, tittar på honom och låtsas-spelar på liknande sätt och säger till honom. ”Jaa.” Och jag tror också att man spelar så i Iran, eller hur?” ”Han tittar dock inte på henne.

I ovanstående exempel riktar förskolläraren uppmärksamheten mot alla barn för att involvera dem i flickans trummande. Genom att uppmärksamma att Fatima spelar på ett sätt som är annorlunda i förhållande till hur de andra spelade ger förskolläraren Lena uttryck för att barnets val att agera utifrån sina erfarenheter välkomnas. Flickans trummande lyfts fram som något som skiljer sig och som berikar gemenskapen. Barnen erbjuds erfarenheter av ett annat sätt att spela på än det de är vana vid. Kanske vill förskolläraren också framhålla barnets kompetens på grund av att hon är flicka. Lena bekräftar, accepterar och är positiv till flickans speciella uttryck när hon spelar trumma. Förskollärarens bejakande av ett barns agerande, som avviker från det

traditionella mönstret, kan bli en erfarenhet för barnen om vikten av att respektera olikheter och av att olikheter kan berika. Nästa exempel belyser rätten att få vara olik.

I följande exempel lyfter förskolläraren fram barnet som inte vill eller väljer att inte ta så stor plats. När förskolläraren Amanda sitter med några barn vid målarbordet är det en flicka som säger nästan ingenting. Efter avslutad aktivitet börjar Amanda prata med flickan som hon menar är lite blygare, ”någon som inte tar så stor plats”, som Amanda formulerar det.

Airi: Varför är det viktigt att få med henne i samtal om hon inte pratar så mycket med de andra barnen?

Amanda: Jo, men så att hon känner att hon finns, att hon kan synas och höras också för många av de andra är ... väldigt högljudda och kan prata hela tiden ... hon är ju lite blygare ... tar ju inte så mycket plats fast ... det är lite både och, faktiskt ... fast samtidigt så kan flickan sitta i en samling och prata och berätta. Det är inte det att hon är rädd för att prata utan ... hon är ganska trygg i själv ändå. Inte så att hon är jätteosäker eller så utan ... vet inte om jag har svarat på frågan. Jag menar att få fram att hon är nöjd som det är tror jag ...

Airi: Varför är det viktigt att alla får ta plats?

Amanda: Jo men att man känner ... men det är ju för självkänslan ... hela självbilden att man vet att jag är också med i gruppen att jag också är viktig ... vissa syns ju mer än andra ... så är det ju i alla grupper ... att man i alla fall nån gång på dan försöker ... det är ju svårt när man är många att man hinner se alla och att man hinner prata med alla. Att prata till (ohörbart) är ju en grej ... men just det här att ... själva samtalet.

I förskollärarens resonemang framkommer att hon tillåter flickan att själv välja om och när hon vill ta del av det gemensamma utrymmet. Av Amandas beskrivning framgår att hon respekterar flickans val. Hon respekterar att flickan är tyst då de andra barnen är med. Flickan bjuds emellertid in i gemenskapen vid olika tillfällen för att hon ska ges möjlighet och har rätt att delta i denna. Förskollärarens grund för sitt handlande är att ge alla barn erfarenheter av att vara viktiga för varandra och att få ta plats, till exempel genom att kommunicera i gruppen. Förskollärarens bevekelsegrund är att stärka barns rätt att vara olika och samtidigt vara betydelsefull för gruppen och delaktig i den.

Ovanstående två exempel belyser hur förskollärarna i sina handlingar vill främja social samvaro genom att stimulera barns rätt att agera olika respektive

att få vara olika. Av nedanstående exempel framgår att det trots förskollärarens intention att alla ska få ta plats så måste barn ibland hållas tillbaka av olika anledningar. I samtalet ger Amanda uttryck för att hennes avsikt är att ge barnen erfarenheter av att inte bara tänka på sig själva utan också på sina kamrater och visa medkänsla för dem. Förskolläraren Amanda håller barnen tillbaka:

Amanda: ... om man vet att de är väldigt ... framfusiga.

Airi: Varför behöver man hålla tillbaka dem då?

Amanda: Alltså, ibland kan man behöva hålla tillbaka henne, man ska hålla tillbaka såna som vill ta plats för att man inte hela tiden ska tro att man ska vara först och gå före alla andra ... att man lär sig tänka på kompisarna. Men det är ju också en sån här liten sak som ju är egentligen väldigt komplex för det är ju så många olika ... olika situationer ... det är viktigt att man vet att det här barnet kan jag säga detta till och det här barnet måste lära sig detta. De behöver inte lära sig samma saker ... alltså det är ju så olika. Det här barnet behöver jag kanske hålla tillbaka lite grann och ska lyfta fram det här barnet på det sättet ... alltså det hela handlar ju om gruppen hela tiden ... Kunna sätta sig in i andras situationer och ... Medkänsla för andra ... Det är inte alltid jag, här och nu utan det är ju de också. Det finns ju andra runtomkring som behöver också ta lite plats ...

Utifrån förskollärarens beskrivning kan det anas att olika barn bemöts på olika sätt. Den vuxnes lyhördhet har betydelse för på vilket sätt barn bemöts i sin olikhet. Av Amandas beskrivning framgår att alla barn har rätt att ta del av det gemensamma utrymmet. Samtidigt vet förskolläraren på vilket sätt hon ska möta varje barn i dess olikhet. Av analysen framgår att förskolläraren i sitt förhållningssätt tolererar och respekterar att barn agerar på olika sätt. Det tycks emellertid vara ett dilemma för förskollärarna huruvida de ska hålla tillbaka barn eller låta dem ta utrymme. Å ena sidan antas det vara bra för barn att ta del av det gemensamma utrymmet men å andra sidan är det mindre bra i förhållande till andra som då ges mindre utrymme.

Här visar sig innebörden av unicitetens utmaningar genom att förskollärarna minskar barnets individuella frihet för att fostra till respekt för och solidaritet med andra. Fostran baserad på unicitet innebär att förhålla sig till det enskilda barnet på både individuell och kollektiv nivå samtidigt. Bevekelsegrunden för förskolläraren Amanda är att barn ges erfarenheter av att inte alltid sätta sig själva i första rummet utan även utifrån medkänsla av att dela med sig av utrymmet.

Det uppstår dock dilemman, till exempel hur förskollärarna ska hantera barnets behov framför gruppens. Barn behöver stöd från förskollärarna för att få en förståelse för och för att kunna möta varandras olikhet. Det kan till exempel handla om vilken innebörd barnets agerande ges.

Lena: Det är då när barn har en intention av att ... han skriker eller slår så för att han kanske har en dålig dag kan jag ibland säga till lite äldre då ... en dålig dag kan vara för okonkret för barnen men jag försöker ändå få dem och förstå om nån handlar illa ... att det inte är den personen som det är fel på eller att den är dum utan det är handlingen som är fel. Och det kan visa vad det är som. För det gör han ofta: 'Han är dum. Han slåss alltid. Jaa, det är inte bra att slåss.' Att slåss är dåligt men du kanske kan visa honom hur man ska göra istället. Han kanske inte vet det eller ... det kanske har hänt nånting som gör att hon är arg ... och ibland frågar de: 'Varför skriker Alexander? Varför är Alexander ledsen? Han är arg idag. Han behöver få vara det. Vi får vara extra snälla mot honom.' Och då hjälper man dem att förstå att det inte alltid är riktat mot dem som personer utan det är nåt annat det beror på. Den insikten är ju ... skulle hjälpa mänskligheten ganska mycket ... kunna fungera i samspel med varandra ... inte alltid ... att man förstår bakomliggande orsaker ... egentligen är människan helt god men den gör det på grund av att det finns saker som har påverkat ... henne eller honom.

Förskolläraren Lena pekar på vikten av att sätta ord på barnets agerande. Hon berättar att hon kommunicerar med barnen att det är tillåtet att visa känslor. Av hennes argumentation framgår att hon inte accepterar pojkens handlingar men väl hans känslor. Enligt Lena är det viktigt att också kommunicera till de andra barnen hur det kan komma sig att han agerar som han gör. Hennes bevekelsegrund är att barnen därmed blir lyhörda och kan acceptera den andres ilska. Då kan det bli möjligt att möta den andre i hennes olikhet. Av analysen framgår att ibland ges barnets behov företräde framför gruppens. I förskollärarens resonemang framkommer att hon kommunicerar till barnen att pojken har rätt att visa känslor och bli accepterad för den han är. Avsikten är också att hjälpa barnens att säga ifrån och möta kamraters utåtagerande handlingar utan att fördöma dem som personer. Därigenom kan barnen ges erfarenheter av ömsesidighetens innebörd. Att få visa sina känslor utan att fördömas kan vara ett uttryck för att olikhet berikar det gemensamma livet.

Om barnets olikhet utmanar eller överskrider det som anses vara normen kan dess möjligheter till olikhet begränsas. Vissa av förskollärarna menar nämligen att det då snarare finns en risk för att barnets olikhet inte berikar gemenskapen utan snarare splittrar den. En flicka utmanar både vuxna och

barn genom att korrigera dem. Förskolläraren Noor framhåller bestämt för flickan att hon inte ska göra så.

Airi: Varför är det då viktigt att markera eller att hon lär sig att hon inte ska rätta er vuxna eller barn?

Noor: ... jag klarar av det för jag är vuxen, när jag säger till henne, hon lyssnar oftast och slutar på en gång ... men barnen kan ta åt sig väldigt mycket och tycker att det är tråkigt. Att hon går och rättar till, så hon har inte många kompisar. Och det är inte bra för henne. Även föräldrarna säger att de tycker att hon är mycket ensam men vi har pratat med henne väldigt mycket, att hon måste tänka på sitt beteende och sitt ... Varför är det så? ... varför blir det så att kompisarna inte vill leka ... om du går och säger till dem hela tiden. Det är inte bra att säga till dem att det du säger det är inte rätt utan det är rätt såsom jag säger. Då blir det tråkigt för kompisarna. Då går kompisarna och leker med någon annan. Så det är därför det är viktigt att påpeka för henne. Och det har vi också jobbat med Naima, mycket, just för det här. Och alla barn är olika, alla kan olika. Alla kan ju inte lika mycket. Och det jobbar vi med och förklarar för henne att alla kan inte lika mycket. Alla har olika förutsättningar för att lära sig ... i leken med djuren händer det många grejer med just henne. Så det var kanske därför som jag sa som jag sa ... Hon ska alltid hitta fel känns det som och det ... jag var väldigt irriterad på henne så ... och inte bli det framför de andra barnen.

Analysen visar att av omsorg om flickans välbefinnande tillåts hon inte särskilja sig på ett sätt som kan uppfattas som negativt av vuxna och barn. Att kritisera kamraters olikhet strider mot tanken att olikhet berikar. Den kritik Naima riktar mot kamraterna sårar dem och de vill inte leka med henne. Detta kan få till följd att Naimas värld krymper, menar förskolläraren. Hon försöker få Naima att förstå sin egen roll i det inträffade. Intentionen är att de andra barnen ska känna tillit till Naima och inkludera henne i gemenskapen. Noor argumenterar för barns rätt att få handla på olika sätt, men eftersom barn är en del av en grupp gemenskap begränsas ibland deras autonomi. Hennes bevekelsegrund för bemötandet av Naima grundar sig i etiska värden, närmare bestämt omsorg och fostran till tolerans för olikhet. Men olikheten har sina gränser. Av förskollärarens resonemang framgår att det utmanande barnets olikhet varken accepteras av henne själv eller av de andra barnen. Det dilemma som framträder är att olikhet både kan vara berikande för gemenskapen men också kan strida mot andra övergripande värden, skada andra och drabba de utmanande barnen själva. Då tillåts inte barn att särskilja sig.

Förskolläraren Lena resonerar att samhället skulle kunna förändras om alla insåg att vår olikhet berikar världen. Hon berättar att barns bruk av kroppslig kommunikation kan bero på att barnen har ett annat eller flera modersmål och ännu inte har lärt sig tala svenska. Vid fysisk beröring missuppfattas meningen ibland av den andre och därför upplevs situationen av barnen som att kamraten kanske vill dem illa, resonerar Lena. För att reda ut eventuella missuppfattningar mellan barnen arbetar Lena med det som hon kallar vägledning. Hennes syfte med vägledningen är att hjälpa barnen att förstå vad den andre menar och synliggöra kommunikationens innebörd för barnen. Enligt Lena är det viktigt att ”de vidgar sitt eget perspektiv utifrån sig själva” så att de förstår varandra och inte gör varandra illa. Hon förklarar att hon vill ”hjälpa dem att få [en större] förståelse för andra än för sig själva helt enkelt.”

Lena: Alltså ser man det i ett större samhälleligt perspektiv så och hur världen ser ut så finns det ju fortfarande ett behov hos många att trycka ner och ... regera över och ta makt över och bry sig om vissa grupper mer medan andra mindre. Det finns ju en rasism, en xenofobi, en ... oförmåga också hos vuxna att förstå att vi hör ihop. Och i en förskola som i Vår stad där du har en mängd olika språkgrupper så finns det ju all möjlighet i världen att förstå att olikheten är nånting som berikar. Att man ser att alla hör vi ihop men vi har också individuella skillnader emellan oss. Eller skillnader beroende på var vi kommer ifrån eller vad vi är uppvuxna i. Och det behöver inte alltid ha med etnicitet att göra. Det kan ha att göra med andra sammanhang också. Var man bor eller var man är uppvuxen, klass eller ... Att kunna samarbeta. Skapa förståelse för den andre ... ta den andres perspektiv, för att kunna gå i dialog. Det är liksom grundläggande för att världen ska kunna existera bortom hur den gör idag och så ... Om man ska dra det väldigt långt om vi är inne på fostran.

Genom att förstå det ömsesidiga beroendet mellan människor men också genom att respektera skillnaderna blir det möjligt att förstå att olikheten är berikande, menar Lena. I förskollärarens beskrivning synliggörs att hennes intention är att barn redan på förskolan ska ges erfarenheter av varandras olikheter. Genom att barn lär sig bemöta varandras olikheter kan missförstånd som uppstår och vidmakthålls motverkas. Ett respektfullt bemötande kan möjliggöra för barn att se värdet av olikhet, resonerar förskolläraren. Att se och möta den andre på hans eller hennes egna villkor förefaller också vara centralt för den här förskolläraren men det finns också en intention att gå bortom här och nu. Hennes bevekelsegrund är att barn ges insikter om värdet av olikhet som berikande för kollektivet.

Sammanfattningsvis visar analysen av förskollärarnas resonemang att olikhet är berikande i en gruppgemenskap och kan få mening för barnen då de ges erfarenheter av att olikhet respekteras och välkomnas i barns möten. Olikhet accepteras och dess uttryck i förhållningssätt och handlingar tillåts till en viss gräns. Barn begränsas i sin strävan att särskilja sig om de riskerar att splittra gemenskapen eller far illa av det. Genom att ge barn erfarenheter av att alla hör ihop trots våra olikheter, det vill säga att olikhet är berikande, menar flera av förskollärarna att det kan bli möjligt att förändra världen. Förskollärarnas bevekelsegrunder handlar om att barn ska ges erfarenheter av tolerans för olikhet och förståelse för värdet av varandras olikhet som berikande för gemenskapen.

Sammanfattning

Unicitet som bevekelsegrund kommer till uttryck i förskollärarnas strävan att möta barnen som unika personer, samtidigt som de är en del av gruppen. Avsikten är att med hjälp av olika strategier bekräfta barnen som unika personer som både vågar och kan agera – även på sätt som avviker från institutionella normer. Av analysen framgår det att förskollärarnas ambitioner också är att bekräfta barnen i deras autonomisträvanden. De vuxna reflekterar också över vikten av att bemöta barnen på olika sätt utifrån deras olika behov. Ibland sker detta dock på de andra barnens bekostnad. En del av förskollärarna anser att eftersom den verbala kommunikationen ibland är otillräcklig finns det även ett behov av ett kroppsligt bemötande. Intentionen är att barnen inte ska bli utpekade som personer som saknar förmågor. Den andres olikhet ska bemötas med respekt. Det finns dock gränser för olikheten; att bryta mot normer tillåts inte om det motverkar gemenskapen. Det betyder att dominans inom eller exkludering av andra i gruppen korrigeras.

I samtalen framkommer att förskollärarna har en intention att alla barn ska inkluderas i gemenskapen. Ibland hålls dock barn som anses ta för stor plats tillbaka till förmån för de som upplevs ta mindre plats. Barn som ger uttryck för att de inte trivs eller som saknar tillhörighet i gruppen ska enligt förskollärarna ges möjlighet att bli synliga inför kamraterna. Förhoppningen verkar vara att de därigenom ska trivas i högre grad. Analysen pekar på att emotionell och kroppslig närvaro och förskollärarnas responsivitet gör det möjligt för dem att uppmärksamma och bemöta barnens känslomässiga reaktioner och visa intresse för barnens livsvärld. Förskollärarna ger uttryck

för en rad dilemman när de talar om bemötandet mot barnen. Dilemnana handlar framförallt om vems behov som ska prioriteras: det enskilda barnets behov i relation till andra barn eller hela gruppens behov. Ett annat dilemma är frågan om institutionella normer såsom rådande regelverk ska ges prioritet framför barnets behov. Barn tillåts vara olika men om olikheten riskerar att skada barnen själva, andra barn eller strider mot övergripande värden accepteras den inte. Detta upplevs också som ett dilemma. Bevekelsegrunderna för temat unicitet är flera. En handlar om barns rätt att inkluderas och få vara sig själva. En annan bevekelsegrund tar sin utgångspunkt i tanken att barn är olika mycket sårbara och därför har varierande behov, vilket innebär att de bör bemötas på olika sätt. En ytterligare bevekelsegrund är att barn ska ges upplevelser av att olikhet är berikande för gemenskapen samt vikten av att visa tolerans för varandras olikhet. Tanken om barns unicitet handlar om att barn är olika men har lika värde. Tanken om unicitet implicerar att olikhet berikar och att barn har rätt till inkludering. Ett villkor för att skapa inkludering är bejakandet av barns sårbarhet och beroende av vuxna.

Förskollärare vill uppnå ordning

För många av förskollärarna i studien är ordning ett viktigt värde. Deras intentioner är att ge barn erfarenheter av ordningens betydelse för gemenskapen. De vuxna menar att ordning hjälper till med att skapa struktur och trygghet. Ordning inramas av styrning och frihet. Ordning upprätthålls med hjälp av olika strategier, såsom bestämda rutiner, ramar och regler. Strategier, menar förskollärarna, har betydelse för vad som blir möjligt att erbjuda barnen i förskolans gemensamma livsvärld. De närvarande vet vad de kan förvänta sig under dagen och vad de har att förhålla sig till. Förskollärarna anser vidare att en gemensam förståelse av vad ordning innebär ger en trygghetskapande känsla. Det betyder att ordning är både mål och medel. Men ytterst handlar bevekelsegrunderna för ordning om att barn ska ges möjlighet att utvecklas till goda medborgare.

Flera bevekelsegrunder för ordning kan identifieras i förskollärarnas resonemang. En av dessa handlar om trygghet. Trygghet innebär att barnen ska känna igen sig i förskolans regler så att de kan veta vad de har att förhålla

sig till. En sådan tydlighet innebär att barnen ska skyddas från att skada sig; därmed kan de uppleva trygghet. För detta krävs det en viss förutsägbarhet på förskolan. För att skapa ordning på förskolan bestämmer de vuxna vilka regler det är som gäller. För att vidmakthålla ordningen på förskolan med hjälp av olika regler balanserar förskollärarna mellan att använda sin egen makt för att skapa ordning och att lära barnen att själva ta hänsyn till varandra. En annan bevekelsegrund för ordning är relaterad till frihet och ansvar. Å ena sidan styr den vuxne i verksamheten, å andra sidan bejakas principen om barnets autonomi och ansvar. I samtalen framkommer att inom ramen för ordning ges barnen också en viss frihet. Bevekelsegrunden för att ge barnen denna frihet är att man vill ge dem ett visst medbestämmande. Friheten är dock alltid relaterad till den andre. Det innebär att den andre inte ska utsättas för risken att bli skadad eller störas i sina aktiviteter. Förskollärarna menar dock att frihet ibland ges på den andres bekostnad. För att ordningen ska kunna upprätthållas krävs också ansvar. Barnen förväntas ta ansvar för sig själva och de regler som reglerar ordningen på förskolan. I vilken grad de ska ta ansvar ställs i relation till deras ålder. Ordning förutsätter både frihet och ansvar.

Bevekelsegrunderna handlar om att barnen genom att förhandla kring gällande regler kan utveckla ett demokratiskt förhållningssätt och ett ansvarstagande som stärker dem att tro på sig själva. Ordning ska också upprätthållas för att ge förutsägbarhet och trygghet. Bevekelsegrunderna för att främja ordning genom både förhandlingar och lydnad handlar slutligen också om att fostra goda samhällsmedborgare som ser vikten av att upprätthålla samhällets regler och normer samt vikten av att skapa goda relationer med varandra. I följande avsnitt behandlas följande underteman: *ordning skapar trygghet, ordning ger frihet, ansvar, konsensus* och *lydnad*. Dessa är alla viktiga underteman inom temat förskollärare vill uppnå ordning.

Ordning skapar trygghet

De vuxna är auktoriteter i förskolan. Det är av vikt, framhåller flera av förskollärarna, att barnen lyssnar på de vuxna för att veta hur de ska agera samt för att ordning ska råda. Bevekelsegrunden handlar om att skapa en förutsägbarhet som i sin tur skapar trygghet för barnen. Förutsägbarhet innebär också att de vet vad de har att förhålla sig till i den gemensamma livsvärlden på förskolan. Förskollärarna menar vidare att ordning är grunden för en kollektiv verksamhet. Enligt dem har ordningen flera uppgifter: den ska

skydda barnen från att skadas och den ska göra det möjligt för barnen att känna igen sig i de dagliga rutinerna och därigenom ge barnen en känsla av trygghet. De barn som ännu inte införlivat vad ordning innebär ska ges vägledning av förskollärarna. Analysen visar att sådan vägledning görs av omsorg om barnens välbefinnande. Inom undertemat ordning skapar trygghet återfinns vi aspekter som *lyssna på vuxna* och *rutiner*.

Lyssna på vuxna

Förskollärarna anser att det är av vikt att det finns en förutsägbarhet gällande reglerna för att barnen ska veta vad de har att förhålla sig till. Genom att de vuxna kommunicerar till barnen, exempelvis vad de ska göra för att undvika att skada sig eller ha sönder saker, kan det bli möjligt att hålla ordning i vardagen på förskolan. Förskollärarna anser vidare att det för att barnen ska hålla sig till de regler som finns på förskolan är av vikt att de lyssnar på de vuxna och förstår såväl betydelsen av ordning som de förväntningar som finns på dem att upprätthålla ordning. En strategi som används för att få barnen att inse det egna handlandets betydelse för ordningen är reflektion. I samtalen framkommer att vissa av förskollärarna försöker få barnen att reflektera över de konsekvenser som följer om regler inte följs samt vilka följder deras handlande kan få för andra. Ett annat sätt att få barnen att förstå vikten av ordning och att deras otillåtna handlande får en konsekvens är att de utesluts ur gruppgemenskapen. Då handlar det snarare om skuldbeläggande eller hot än om reflektion. Några av förskollärarna framhåller dock att det finns barn som har svårigheter med att lyssna på de vuxna. Detta kan bland annat bero på att förskolans regler ibland skiljer sig från de som barnen är vana vid hemifrån. Oavsett om förskolans regler skiljer sig från hemmets eller inte kan det hos de barn som korrigeras då de inte lyssnar på de vuxna väckas känslomässiga reaktioner. Därför ska tillsägelser göras med stor varsamhet. I exemplen som följer kommer förskollärarnas bevekelsegrunder till uttryck via talet om deras intentioner och deras handlingar. Bevekelsegrunderna för att få barn att lyssna på vuxna, så att ordning upprätthålls, handlar om barns ansvarstagande för sina handlingar, om att skydda barn från att skadas, om att värna om miljön, om att måna om relationer med kamraterna och om att få barn att upphöra med icke önskvärt handlande.

För att ordning ska upprätthållas finns regler. Genom att förklara reglers funktion för barn kan de få en förståelse för regelanvändandet. På följande sätt resonerar Lena kring regelanvändandet:

Lena: Ja, rent praktiskt kanske ibland med regler ... när det gäller datorn så handlar det om att den inte ska gå sönder ... när det handlar om spisen, att det kan vara farligt för vissa barn. Man får ... inte ge små pärlor till barn för de kan sätta det i halsen. Det var ju nån form utav regel det här med att vi skulle städa ... Det är ju en regel. Jag försökte idag ... implementera och då ville jag få barnen att förstå varför. Det var ju ett barn som sa det att om det finns saker på golvet kan man få i halsen. Och jag tror att jag har sagt det tidigare också eller så har de hört det hemma då. Så det är ju dels en funktion av att skydda dem genom att använda en regel för att de kanske inte tänker i tre steg längre vad konsekvensen blir av mitt handlande om jag gör på detta sättet. Och när man har så många barn på en gång ... måste man nog rama in det inom vissa regler. Men ... jag tycker ju inte om och fylla en vardag med regler utan framförallt fylla den med ... så lite regler som möjligt. Så lite nej som möjligt och så mycket tillåtelser som möjligt som fokuserar bort från det som kan tänkas vara farligt eller som inte fungerar ... det har jag med mig hela tiden i bakhuvudet när jag sätter en regel ... när jag säger att de inte får göra nånting så brukar jag berätta var nästan de får göra det istället. Eller på vilket sätt de kan göra det i stället. Så att man inte stannar vid ett nej.

För att få vardagen att fungera i en förskolegrupp krävs sensitivitet hos förskollärarna så att de kan göra avvägningar av vilka regler som är viktiga. Lena anser att barn får erfarenheter av vilka konsekvenser deras handlande kan få genom att lyssna på de vuxna. Men det gäller samtidigt att inte fylla vardagen med för mycket regler utan i stället med, med hennes formulering, ”så lite nej som möjligt”. Även om förskolläraren betonar vikten av att barn lyssnar på vuxna vill hon också ge barn alternativa möjligheter att få sina önskemål tillgodosedda. Lenas bevekelsegrund för att upprätthålla ordning handlar om att reglerna som finns ska skydda barnen från att skadas.

Skarp uppmaning och fysisk beröring kan vara strategier som används av förskollärare för att få barn att lyssna på deras uppmaningar att upphöra med icke önskvärt handlande. Utgångspunkten för förskollärarens resonemang nedan är en situation då ett barn bryter mot regeln att man inte får springa inomhus. Pojken krockar med ett barn och förskolläraren Elisabeth går fram till honom, tar tag i hans arm och säger med bestämd röst: ”Säg du vad som hände här?” Barnet svarar inte. ”Gå och fortsätt med det du gjorde förut!” fortsätter förskolläraren då. Elisabeth resonerar på följande sätt kring sitt handlande:

KAPITEL 5. RESULTATREDOVISNING

Elisabeth: Det här barnet han har mycket spring och hopp i sig. Han ska lära sig konsekvensen av att springa inne. Han ska inte bara höra tjetet från oss att spring inte utan han måste förstå varför. För alla barn förstår inte varför man inte får springa. Och har de då krockat med ett barn för att han sprang och att ett annat barn sprang och de hann inte stoppa innan krocken skedde så ska de lära sig oj jag kan krocka med barn eller nån möbel om jag springer. Så det tycker jag är viktigt att lära dem. Varför vi har en regel och förstå den. De kanske kan lättare följa den regeln om de förstår varför den finns där.

Förskolläraren har förståelse för att barnet i ovanstående exempel har ”spring i benen”, som hon formulerar det. Det är dock inte tillåtet att springa inomhus då barnen kan skada sig själva eller kamraterna. I förskollärarens resonemang synliggörs det att skarp uppmaning och fysisk beröring används som strategier i den aktuella situationen med förhoppningen om att slippa ”tjata” på honom vid regelbrott. Kanske finns en dubbel avsikt: a) att hindra hans agerande och b) att genom den korta instruktionen få pojken att reflektera över det egna handlandets betydelse för ordningen. Förskollärarens bevekelsegrunder för att försöka få barn att lyssna är att barnen får förståelse för betydelsen av ordning på förskolan inte bara för sig själva utan även för andra men också för att förhindra att någon skadar sig. För att skapa ordning krävs att barn utvecklar förmågan att lyssna och för att kunna lyssna krävs en viss ordning.

Barn förväntas se sambandet mellan det egna handlandet och de konsekvenser det kan få om de inte hörsammar tillsägelser. När barn inte lyssnar på vuxnas tillsägelser, och därmed inte agerar utifrån de förväntningar som finns på dem ifråga om att upprätthålla ordning, kan förskollärare utesluta dem från gemenskapen. Följande exempel utgår från en situation då en pojke, som inte slutar med sitt otillåtna agerande trots tillsägelser, får gå ifrån matbordet. Förskolläraren Elisabeth motiverar detta så här:

Elisabeth: De ska då veta vad man kan förvänta sig av dem vid matbordet för att det ska vara lugn och ro. Nu kommer jag inte ihåg vad det var men ... Han tar allt talutrymme nästan jämt vid varje måltid så han måste träna sig på att låta ... de andra barnen få prata också. De ska veta vad man förväntar sig av dem och kunna lyssna på mig då som pedagog. Jag säger inte till hur många gånger som helst utan man får varningar, om du inte slutar då får du gå ifrån matbordet nästa gång. Och gör de det ... Då får de gå ifrån matbordet för då vill jag inte tjata mer. Både att de ska lära sig att inte göra om det igen och att jag inte vill tjata mer.

Airi: Vad är det du vill att de ska lära sig?

Elisabeth: ... att jag inte bara ska säga tomma hot för då lär de sig att det händer ingenting. Det blir inte så som Elisabeth säger så då kan jag fortsätta att bete mig illa till exempel. Utan de ska veta att Elisabeth menar allvar, antingen slutar jag eller så sker faktiskt det här. Jaa ...

Airi: Varför är det viktigt att de vet det här?

Elisabeth: För att inte fortsätta med det dåliga beteende eller vad man ska säga. Det ser man på föräldrar som hotar och hotar ... och så fortsätter de med sitt beteende och men de får ändå sitt lördags [godis] och de får göra olika saker. Det är klart att de ser att de kan bete sig hur som helst. De får ändå allt positivt och roligt. De får aldrig känna på att de gjort fel.

Elisabeth framhåller att det är viktigt att om barn inte lyssnar på hennes tillsägelser får det konsekvenser. Hon påtalar också vikten av att pojken ges möjlighet att se ett samband mellan det egna handlandet, tillsägelsen och vilka konsekvenser det får. Då inser han också att hon menar allvar. Bevekelsegrunden för att skapa ordning är att barn måste få känna att de gjort fel för att de ska kunna lära sig att upphöra med ett oönskat handlande. Analysen visar att uteslutning och hot används för att upprätthålla ordning men också för att få barnen att förstå betydelsen av ordning och få dem att lyda förskolans regler.

I nästa exempel går barnen och tvättar sina händer efter att ha ätit frukt. När de står i kö framför handfatet sätter flickan som står längst fram i kön fingret under kranen och det sprutar ut vatten på golvet. Detta har hänt vid upprepade tillfällen, även tidigare samma dag. Kristin beskriver det som hände på följande sätt:

Kristin: ... så jag sa till henne: ”Du kan inte göra så!” ... de [andra barnen] vill tvätta sina händer också. De vill inte bara stå här bakom dig hela tiden. Åh så gör hon det här en gång till där då och då tar jag tag ... ”Nej nu är det bra! Nu går du och sätter dig där på stolen!” Hon visste ju precis ... vad det handlar om ... sen hjälpte jag alla barnen att klä på sig men tyvärr så glömde jag av henne. Hon satt och till slut ropade hon på mig Kristin! ... aj, nej, attans! Det var då mitt samvete börja ... Nej!

Airi: Vad tyckte du var viktigt att de skulle lära sig i den här situationen?

Kristin: Att man gör inte så ... man håller inte på och leker med vatten på detta viset. Man får inte göra det hemma, man får inte göra det på förskolan heller.

Airi: Varför får man inte det?

KAPITEL 5. RESULTATREDOVISNING

Kristin: För att, håller du en massa vatten ner på golvet så kommer det att flyta ut överallt hela tiden och alla kommer att bli blöta om sina strumpor, ... byta kläder.

Airi: Varför är det viktigt att de får lära sig att så här får de inte göra?

Kristin: Dels är det att värna om sin miljö. ... man grisar inte ner bara så här, att man stökar ner och gör precis som man tycker och tänker själv. Man måste vara rädd om vad man har, nu var det bara vatten här, men det kan vara andra saker man slänger i väg, då låter det ... hur skulle det se ut om alla skulle slänga ifrån sig en massa saker?... Det är viktigt att man lär sig att handskas med det man har och ta väl hand om det.

Airi: Kan du se några dilemman med att du blev arg på henne, tog tag i hennes axlar och sa nu får du sätta dig där borta väldigt bestämt?

Kristin: Ja, jag ska inte göra så. Det ska jag inte göra så men mitt temperament gick bara överstyr [skrattar]. Dilemma, jo ... jag borde göra samma sak som jag gjorde på morgonen. Nu får du sluta med det här ... men så kan man också säga att vissa barn inte förstår det riktigt även om man säger vänligt till dem. Ibland måste man vara väldigt bestämd: "Nej nu är det bra!" För att visa att här är gränsen. Dilemma? ... Det kan vara det att hon hade varit blivit rädd eller så men nu blir hon inte rädd, ... någon annan hade kanske tagit det annorlunda, blivit rädd eller så ... Känt sig otroligt kränkt.

Airi: Varför är det viktigt att avsluta?

Kristin: ... för att [barnet skall] ... veta ... att det är okej nu. Om barnet har gjort nån dum sak. Vi är inte arga längre utan visa förlåtelse så man inte behöver må dåligt av det längre fram eller inte vilja komma till förskolan i morgon på grund av att fröken var arg på mig igår. Alltså i morgon är en ny dag. Vi har gjort en sak igår och nu är en ny dag.

Att flickan vid ett flertal tillfällen agerat på liknande sätt tycks utmana förskolläraren. Trots tillsägelse tidigare under dagen agerar flickan på likartat sätt. Detta medför att den vuxna bemöter barnet på ett mer kraftfullt sätt denna gång. Av resonemanget framgår att förskolläraren inser att hon förlorade behärskningen, och att hon agerade på ett sätt som hon inte borde. Samtidigt var det viktigt för henne att visa att gränsen var nådd, att barnets agerande var oacceptabelt. Av resonemanget framgår det även att det faktum att Kristin sedan glömde bort flickan bekymrar henne. Samtidigt tror hon inte att flickan blev kränkt av det inträffade eftersom hon samtalade med flickan efteråt om incidenten. Enligt Kristin är hennes intention med samtalet att flickan ska ta lärdom av denna situation för att inte göra på liknande sätt i

framtiden. Ett annat syfte med samtalet är att flickan inte ska behöva gå i tron att förskolläraren fortfarande är arg på henne. Förskollärarens bevekelsegrund för ordning är att barn ska inse vikten av att vara rädd om såväl miljö som relationer med sina kamrater. Förskolläraren tror att om barnen inte ges erfarenheter av att värna om miljö och relationer och inte förstår betydelsen av ordning kan det innebära att alla kan komma att agera på ett utmanande sätt. Detta kan i sin tur skapa oordning.

Reglers giltighet kan variera mellan olika kontexter. Barn kan ha andra erfarenheter av gränser i sin familj jämfört med förskolans gränser. I nedanstående exempel blir kulturella normer och vuxna som avsäger sig sitt vuxenansvar avgörande för om barn lyssnar till vuxna. Förskolläraren Elisabeth reflekterar kring dilemmat att barn kan bli fysiskt bestraffade och kränkta men också vad detta kan innebära i förskollärares försök att få barn att lyssna till vuxna.

Airi: Varför tror du att de är så vana vid tjetet [använder det ord som förskolläraren själv använde] att de inte bryr sig?

Elisabeth: Jaa, jag har många funderingar kring det där. Jag var just på en föreläsning, jag kommer inte ihåg om de kallade det för bestraffningar eller inte. Men just det där, många barn från sina hemländer, vilken bestraffning de har, att det var det där med gammal aga, att man slår barnen och då lyssnar de och gjorde aldrig om det. Sen så kommer de hit och aga finns inte längre här och de [barnen] lyssnar inte på de tillsägelser som finns här i Sverige och förskollärare kan ha diskussioner med de här föräldrarna där föräldrarna säger att: "Vi i vårt land har lärt oss aga det är det enda sättet vi kan bestraffa våra barn när de gjort fel. Vi kan inget annat sätt". Så då vet de inte hur de ska göra. Därför kan det bli lite problem har det visat sig i vissa undersökningar. Så jag har lite tankar kring det där. Man ska inte kränka barnen och inte göra bestraffningar men det blir ju bestraffningar på nåt sätt. Hur ska man lära barnen annars? Och diskutera och prata, visst det ska man göra men de är inte vuxna människor som alltid kan förstå och diskutera och prata som ... de lyssnar inte när man säger till dem, det hjälper helt enkelt inte att förklara ... alltid. Men det är det enda sättet vi får göra.

Airi: Och tjata menar du?

Elisabeth: Ja det enda tillåtna ... sättet nästan.

Airi: Du sa att barn inte lyssnar på förskollärare och vuxna. Varför är det viktigt att de lyssnar på vuxna?

KAPITEL 5. RESULTATREDOVISNING

Elisabeth: Just för att barn inte vet vad som är rätt och fel. De är ju små och ska testa allting ... vi måste vägleda dem ... men det har blivit mer och mer i samhället att barnen ska få bestämma. Det kanske har blivit feltolkning i vad ska barnen bestämma så man märker att många av våra barn bestämmer över sina föräldrar. Dominerar ... över dem redan i fyraårsåldern och det blir inte barnen trygga utav. Osäkra föräldrar som inte vågar stå för sina åsikter, vad de tycker och vill.

Hur reglerna lärs in och upprätthålls på förskolan skiljer sig ibland från det som barnen är vana vid hemifrån. Detta kan enligt förskolläraren Elisabeth innebära svårigheter för barnen. Enligt henne är det ett dilemma hur man ska få barnen att lyssna på vuxna. Att kunna lyssna fyller nämligen flera funktioner. Den ena funktionen är att barnen lär sig vad som är rätt och fel handlande och den andra funktionen är att lyssnandet är ett redskap för de vuxna att upprätthålla ordningen. Förskolläraren påtalar att problemet visar sig då barn dominerar över de vuxna – och barnen blir otrygga. Hennes intention är att vägleda barn till ett annat handlande. Hon menar att eftersom barn har andra erfarenheter av livet än de vuxna behöver de vägledning. Bevekelsegrunden för att försöka få barn att lyssna på vuxna handlar dels om att barn ska ta ansvar för sina handlingar, dels om att barns lyssnande är ett sätt för vuxna att upprätthålla ordning. Ordning är både mål och medel.

Analysen visar också på en känslomässig balansgång som är viktig för förskollärare att tänka på för att få barn att lyssna. Förskolläraren Anna menar att den professionella förskollärarens sätt att säga ifrån när barnen inte lyssnar på henne skiljer sig från en förälders sätt. Så här förklarar Anna varför hon i möjligaste mån undviker att höja rösten:

Anna: Det blir ju oerhört starkt när man ... det blir ju starkare tror jag det man säger till andras barn ... för jag kan säga till mina egna barn skarpare än vad jag nånsin skulle kunna säga här. För det tar hårdare ... det jag säger till dem. Mina barn de vet ju att jag alltid älskar dem, de vet ju det. Och sen jag kan få bli blixtrande arg om det skulle behövas för de vet ju ändå var de har mig. Vi känner ju inte dem så djupt och jag ... Vi kommer inte alltid att ha varandra. Därför tar det ju hårdare. För det räcker att höja rösten så ... när man inte gör det så ofta, några gånger men när man gör det så tar det så starkt. Så det får man ju berätta för föräldern att idag höjde jag rösten för att det var si och så.

Av ovanstående framgår att förskolläraren reflekterar över hur olika förhållningssätt till barnet får betydelse för barnets upplevelse av tillsägelsen. Förskolläraren Anna anser att som förskollärare kommunicera till ett barn att ett visst agerande inte är tillåtet ofta berör barnet starkt. I sitt resonemang ger

hon uttryck för att hon utifrån ett professionellt perspektiv nog måste beakta på vilket sätt hon bemöter barnen. Detta sätt skiljer sig ifrån en förälders. Enligt förskolläraren är det möjligt för en förälder att säga ifrån på ett kraftfullare sätt än för en förskollärare. Annas bevekelsegrund för att upprätthålla ordning är att bemöta barnen professionellt. Ett professionellt bemötande kommer till uttryck då förskolläraren av omsorg möter barn med varsamhet då de agerar på ett otillåtet sätt.

Sammanfattningsvis pekar analysen av förskollärarnas resonemang på vikten av att barn lyssnar på de vuxna för att få erfarenheter av ordning. Tanken är att de därigenom ska kunna känna igen sig i den vardagliga verksamhetens struktur på förskolan. Enligt förskollärarna innebär denna förutsägbarhet att barnen ska veta vad de har att förhålla sig till och hur de ska agera. Deras intentioner är att med olika strategier få barn att lyssna på dem. De vill ge barn insikter om vilken betydelse deras eget handlande har för att ordning ska råda men också att barnen ska förstå ordningens betydelse. I några av förskollärarnas resonemang framkommer att om barnen inte lyssnar på de vuxna och inte agerar utifrån de förväntningar som finns om hur ordning upprätthålls får det konsekvenser för barnen. Dessa konsekvenser kan vara att de (om än tillfälligt) exkluderas från gemenskapen. Bevekelsegrunderna för ordning inom detta deltema handlar om vikten av att lära barn respektera regler genom att lyssna på vuxna och därigenom skydda barn från skador. Vidare handlar det om att få dem att ta ansvar för sina handlingar och att få dem att upphöra med sitt icke önskvärda handlande. Ordning uttrycks som mål och medel.

Rutiner

I en del av förskollärarnas resonemang framkommer det att det är viktigt för barnen att veta var leksakerna finns när de vill leka med dessa och vilka regler som gäller. De anser att denna förutsägbarhet gällande verksamhetens villkor och vetskapen om gällande regler och rutiner skapar trygghet för barnen, också i deras autonomiträvanden. Några av förskollärarna menar att leksaker hemifrån kan bidra till oordning i gruppen. Därför begränsas användandet av dessa på förskolan. Väntan är en rutin som kan innebära svårigheter för vissa barn. För att skapa lugn och ro vid väntan varierar de vuxnas strategier beroende på barn och barngrupp. Förskollärarens intention är att med hjälp av olika strategier försöka underlätta för barnen att vänta. Här handlar

bevekelsegrunderna för ordning om gränssättningens och rutiners betydelse för välbefinnande (hälsa) och trygghet, liksom om att ordning främjar autonomi, men också i viss mån tillgänglighet. Bevekelsegrunderna uttrycks i resonemang om rutiner och regler. I nedanstående exempel beskriver förskollärarna sitt syfte med det egna handlandet.

Gränser gör det möjligt för barn att delta i förskolans aktiviteter. Enligt Ayla är gränser till för att skapa trygghet för barnen. Hon utvecklar detta på följande sätt.

Ayla: Varför behöver man ha gränser då? Jaa ... jag tror att jag hjälper barnen att bli trygga. Jag tror att barnen blir lite vilsna när det inte finns gränser alls. Det finns vuxna som de kanske pratar mycket med men de är inte med barnen, inte med på golvet, är inte en del i barnens lek eller liv och värld. Om jag vill ta ett barns perspektiv då måste jag vara mycket på golvet. Detta innebär också att jag behöver gränssätta för att skapa en trygghet i gruppen. Utan gränser tror jag inte det fungerar så.

Airi: Gränser, vad är det för gränser du tänker på?

Ayla: Joo, om jag tar det som exempel om trumman [i samlingen] om det är hon som vill spela och inte skickar trumman till den andre. Då blir det inte så bra. För att den andre behöver också. Hon ska känna att nu ska jag spela eller jag ska inte spela utan jag ska lämna ifrån mig trumman. Men det är i alla fall min [barnets] stund så jag får begränsa henne för att trumman ska vidare för att den andre ska också få prova. Alla ska få prova ... det är en gräns.

Genom organiserandet av rutiner och aktiviteter sätter förskollärare gränser som barn känner igen sig i. Enligt en del av förskollärarna skapar denna förutsägbarhet ifråga om gränser en ordning som barnen av erfarenhet vet hur de ska förhålla sig till. Enligt Ayla ger gränserna barnen en känsla av trygghet då de vet att det blir deras tur så småningom. Ingen behöver sväva i osäkerhet om de ska få delta i gruppaktiviteterna eller inte. Förskolläraren har en moralisk (bevekelse)grund för sin gränsdragning: att alla ska få delta.

Förskollärares strävan efter ordning ska också möjliggöra barns handlingsutrymme. Att veta var saker finns gör barnen trygga och ger dem handlingsutrymme. Förskolläraren Amanda berättar:

Det är väl en trygghet och veta var man ska hämta saker. Slippa fråga också. Slippa fråga hela tiden. Det är ju det man vill också ... alltså ta egna initiativ. I stället för att fråga ge mig det, hämta det ... att allting ska finnas tillgängligt. Alltså tillgängligt material på ett speciellt ställe.

Av Amandas beskrivning framgår att leksaker som alltid finns på samma plats är ett uttryck för ordning. Därigenom antas barnen uppleva en känsla av trygghet. Av analysen framgår också att leksakernas placering ska skapa möjligheter för barnen att bli autonoma. Förskolläraren resonerar med utgångspunkt i sin egen upplevelse av trygghet och av att veta var saker finns och menar att detta ger trygghet och förutsättningar för autonomi.³⁴ Av samtalet kan man ana att detta ger en mer självgående verksamhet. Bevekelsegrunden för ordning handlar här visserligen om att skapa trygghet men ytterst om att främja autonomi.

Som tidigare nämnts kan leksaker som barn tagit med sig hemifrån vara trygghetsskapande men de kan samtidigt hota ordningen. Förskolläraren Leila tar ifrån en pojke (Malik) den leksak han har med sig hemifrån. Hon vill att han ska förstå att den bara får användas på vilan.

Leila: ... vi har haft såna där leksaker ... här på förskolan och det har inte gått så bra. De bråkade om leksakerna, vissa hade köpt spännande figurer ... Vi tänkte att de kan ta med sig [leksaker] ... De kan visa för de andra och sen lägga dessa på hyllan. Han kan ta den med sig och sova med [på vilan] ... Annars så blev, nej vi vill inte ha leksaker längre ... Nu börjar det [att barnen tar med sig egna leksaker] igen [efter semestern]. Jag tycker att i början kan man ha det lite mjukt men snart så sätter vi stopp ... Men han [Malik] förstår inte. Men han kommer att fatta när rutinerna. Då kommer han att lägga den själv i fortsättningen ...

Airi: Varför är det viktigt att lära sig det här då?

Leila: Man ska vara rädd om sina saker [skrattar] och inte frustrera de andra barnen och visa att jag har, du har inte ... De kan visa för varandra, men inte leka hela dan med den ... Spindelmannen, Batman eller de här som slåss som har muskler. Då ser jag att barnen sitter och tittar på de här filmerna och kommer hit och slåss på samma sätt. De blir mer aggressiva och våldsamma. Och det är lika bra att de är borta från avdelningen för de hamnar i bråk och sparkar små barn eller skadar varandra så det är inte trevligt.

Airi: Varför är det viktigt att de inte blir aggressiva och är våldsamma här då?

Leila: Det är skadliggörande aktivitet faktiskt. De är inte här för att sparka varandra. De är här för att leka, lära sig mycket, lära sig och vara självständig, ... Regler, ha lite regler i livet. ... Det ska vara fint och lugnt.

³⁴ Autonomi kommer att diskuteras utförligare i ett senare avsnitt.

Problematiken som beskrivs ovan är att samtidigt som leksakerna som barn tar med sig till förskolan har en trygghetsskapande effekt kan de bidra till konflikter mellan barnen. Vissa leksaker bidrar också till aggressiva lekar resonerar Leila. Detta tycks bekymra förskolläraren. Hon berättar att även om vissa av leksakerna fungerar som övergångsobjekt tillåts inte barnen att ta med sig några leksaker till förskolan. Det finns dock en viss lyhördhet för barns inflytande då de ges möjlighet att visa sina leksaker på en leksakssamling en gång i veckan. Enligt Leila har regeln att inte ta med sig leksaker hemifrån också kommit till för att underlätta för förskollärarna, för barnen och för föräldrarna då de hämtar sina barn. Man undviker konflikter och att sakerna går sönder. Förskollärarens bevekelsegrund för sitt ställningstagande är att undvika att det uppstår osämja mellan barnen och se till så att ordning råder.

Rutiner, som till exempel väntan, kan upprättas för att undvika oordning och istället skapa lugn och ro. Enligt förskolläraren Elisabeth kan väntan emellertid få motsatt effekt. Om barn får vänta länge uppstår oordning, buller och oro vilket kan ha inverkan på deras hälsa. I nedanstående exempel beskriver förskolläraren motivet för att främja ordning genom att minimera väntan.

Elisabeth: Förut har vi gjort så att alla barn ska ta på sig och sen sitta i sina fack [skohyllan] och vänta men sen så har vi märkt att ... en del barn som har mer behov nu än andra år så då blir det lång väntan för dem att sitta i facket ... de som tar på sig fortast helt enkelt, de kan ställa sig vid dörren ... då går en del barn ut och så är det bara några barn kvar och sen blir det lugnare ... de barn som sitter och väntar, det är klart att de tycker att det är tråkigt och börjar prata och kanske sjungs och så blir det livligt och hög ljudnivå.

Airi: På vilka grunder har ni tagit det här beslutet?

Elisabeth: ... det är en jobbig situation när man ska ut ... Kan man börja med några och kan man släppa ut de just för att skapa lugn och ro? Det är på de grunderna, lugn och ro ... Är det bara tio barn då kan de vänta in alla tills de blir färdiga men nu tar det så himla olika lång tid beroende på när man går från matbordet ... alla behöver inte göra samma sak samtidigt ... 21 barn och tre personal ... försöka dela upp oss i mindre grupper för att kunna hjälpa barnen mer och räcka till för deras behov.

Airi: Varför är det viktigt att skapa lugn och ro?

Elisabeth: Så dels för bullret, men sen vet man ju själv om man går i den här miljön med mycket ljudnivå. Man blir trött, man blir jätte trött utav det ... jag har lärt mig att barn utvecklas bäst när det är lugn och ro,

språkutvecklingen till exempel då ... de trissar varandra och till att börja springa och gapa och skrika och hoppa. De själva vet ju inte vad som är rätt och fel för dem. De kanske blir trötta och får ont i huvet på eftermiddagen men de vet ju inte att kanske att det är för allt ljud så vi får hjälpa dem att skapa situationer så att de ska må bra helt enkelt.

Airi: Varför vill du inte att det ska hända nåt annat kring dem?

Elisabeth: Det blir en stökig situation och då blir det tjt och tjt och sluta, sluta, sluta och det hjälper kanske inte. Underlätta för sig själv också. Det är tufft att jobba i en barngrupp med 21 barn på tre personal. Så för att man själv ska vara pigg och fräsch efter med. Så får man skapa ordning och reda och lugn och ro.

Analysen visar att förskollärares flexibilitet möjliggör en följsamhet i tillämpandet av rådande regler vid rutinsituationer. Vägen dit kan dock vara svår. Medan avsikten var att skapa ordning genom tydliga strukturer skapades i stället oro och konflikt. För förskolläraren Elisabeth är det viktigt att utveckla en lugn miljö. Varken barn eller vuxna ska behöva vistas i en bullrig miljö, menar hon. En låg ljudnivå är viktig för både barnens och de vuxnas hälsa och för barns lärande. Ordning handlar i denna situation om att skapa en fungerande struktur som dock måste anpassas till situationen och gruppen. Bevekelsegrunden för ordning för den här förskolläraren handlar om att skapa lugn, undvika oro och hög ljudnivå bland barnen samt för att ta vara på barns och vuxnas hälsa.

Analysen visar att ordning ur de vuxnas perspektiv har en trygghetsskapande funktion. Förutsägbarhet i form av rutiner, till exempel att leksakerna alltid läggs tillbaka på samma plats, antas ge barn trygghet. Förskollärarna anser också att gränser har en trygghetsskapande effekt. Att det är ordning på förskolan möjliggör för barn att bli delaktiga i aktiviteter och att bli autonoma personer. De menar vidare att om rutiner förändras utifrån olika barns och gruppers behov förbättras deras hälsa. Förskollärarna anser också att oordning med kaos och konflikter som följd kan uppstå om barn får ta med sig egna leksaker till förskolan. Därför begränsas användandet av dessa. Egna leksaker som kan ha en trygghetsskapande effekt för barnet kan innebära otrygghet för andra. Bevekelsegrunden för ordning handlar om att genom rutiner och gränser skapa trygghet, autonomi, delaktighet samt att främja barns och vuxnas hälsa.

Ordning ger frihet

Trots att ordning är ett viktigt värde på förskolan försöker förskollärarna hitta en balans mellan att styra genom att upprätthålla ordning och att ge barnen en viss frihet att agera utifrån sina behov och önskemål inom rådande strukturer. Av resonemangen framgår det att det är de vuxna som sätter gränserna för den rådande strukturen, men de krav som ställs på ordning är inte alltid absoluta. Vissa av förskollärarna anser att om viss oordning kan ge utrymme för ett annat värde, till exempel gemensam lek, kan de avstå från att hålla fast vid regelverket. Enligt förskollärarna finns det en gräns för barns frihetssträvanden och den går vid risk för att skada barnen, störa andra och begränsa andras självbestämmande. Friheten är alltid relaterad till den andre. I samtalen framkommer det att bedömningar om vilken grad av frihet som barn ska ges kontra att hålla sig till gällande strukturer för att skapa ordning, tycks ofta vara ett dilemma för förskollärarna. De vill inte styra för mycket; samtidigt krävs det en viss styrning för att ordning ska kunna upprätthållas och för att man ska kunna hantera verksamheten. Några av förskollärarna menar också att det är en svårighet att veta vilka barn som klarar av att hantera friheten och vilka som behöver tydligare gränser. Av förskollärarnas reflektioner i de exempel som följer nedan synliggörs de syften de har när de skapar utrymme för frihet. Bevekelsegrunderna för att ge barn frihet inom ramen för en upprätthållen ordning handlar om barns rätt till medbestämmande.

Regelverket för ordning är enligt vissa av förskollärarna relativt. Att göra bedömningen om regler ska gälla eller inte i en viss situation kan vara något väldigt subtilt och bygga på en känsla för barnets behov i den aktuella situationen. Förskolläraren ger pojken i nedanstående exempel frihet att ”åla” runt i samlingsringen eftersom han har svårt att sitta still. På så sätt utvecklar de andra barnen förståelse för barn med svårigheter, menar den vuxna. De lär sig ”att [det inte alltid är hundra millimeter] ... att det måste vara på ett visst sätt”.

Amanda: ... han har ju lite svårt med det ... så att en har fokus på det [barnen i samlingsringen] och jag kan ha fokus på det jag ska göra [leda samlingsringen] ... så det inte tar överhanden mot det andra så det inte blir som man inte vill då ... och det är just det som kan ta överhanden [att hålla ordning på barnen] ibland. Jag tänkte på samlingsringen då när han låg då lite mer än att sitta upp då ... men när jag kände att nej nu var det så lugnt och han var intresserad han var ju med. Då finns ju ingen anledning för mig 'Sitt

upp då! [ändrad röst] och det var ingen av barnen som sa nånting ... och de vet ju säkert att han har svårt med det ... och de kan ändå acceptera att han lyssnar på sitt sätt ... han ligger inte så framför ... jag kände ändå att jag såg ju det men ... sen får de inte hålla på och bråka där i mitten då det är ju en grej ... ska alla sitta ska alla inte sitta ... det är ju ... sånt där som blir lite olika ... om man är själv då framförallt.

Min tolkning är att ovanstående resonemang handlar om behovsstyrd frihet. Det innebär att förskolläraren är responsiv i förhållande till barnets uttryck och vad hon tolkar som hans behov i den aktuella situationen. Hon avstår från att försöka få pojken att följa regelverket för hur man bör sitta. Av hennes reflektion framgår att då han inte just denna gång stör det som sker i samspelet låter hon honom hållas, även om det innebär ett "brott" mot regelverket. Eftersom han har svårt att sitta stilla vill hon inte ge honom alltför mycket negativ uppmärksamhet. Hon ger också uttryck för att hans kroppsliga frihetssträvanden accepteras av henne själv och de andra barnen. Det råder ordning trots att han rör på sig. Bevekelsegrunden för att ge pojken frihet utgår från tanken att hans agerande inte påverkar verksamheten eller stör ordningen.

Barn bör ges ett visst medbestämmande i deras frihetssträvanden även om de stör ordningen. Förskolläraren Lena argumenterar på följande sätt om varför det är viktigt att möta barnens behov av frihet istället för att upprätthålla ordningen genom att stoppa eller begränsa dem.

Lena: Om jag bara säger nej så avbryter jag dem i nånting som de kanske har behov av att göra och då hämmar jag dem precis som vi var inne på [ohörbart] då hämmar jag dem i deras fortsatta existens helt enkelt.

Airi: Jag har en sekvens i filmen när du hänvisar ett springande barn till att göra detta i kuddrummet.

Lena: Jag försöker använda att inte säga: 'Nej, du får inte!' Utan det har jag med mig från en annan arbetsplats där jag var på och där de använde hela tiden: 'Det är inte okey att ' ... istället för: 'Du får inte!' ... genom att lägga orden på det sätter så blir det inte lika nedtryckande och auktoritärt för barn hatar auktoriteter och det gör jag med [...] jag hatar när nån säger till mig vad jag inte får göra. Vad som är tillåtet. Jag känner mig kontrollerad. Jag känner att min integritet störs, otroligt mycket och jag vill bara bryta mot den där regeln. Så att ...

Airi: Vad menar du med integritet?

Lena: Min frihet att få uttrycka mig på vilka sätt jag vill och få testa vad jag vill, få göra vad jag vill. Det är ett starkt behov hos oss människor. Att

KAPITEL 5. RESULTATREDOVISNING

känna den friheten. ... men det är ju också en viktig del i uppfostran och fostran att förstå var min gräns för frihet går i relation till andra. Att min frihet inte kan få trampa in på andra så att de mår dåligt av det eller drabbas på ett negativt sätt av det.

Förskolläraren Lena menar att det på förskolan finns regler men att om dessa blir för kontrollerande kan barnens existens bli hämmad. Lena refererar till sin egen erfarenhet av att bli kontrollerad av andra. I sitt resonemang ger hon uttryck för en sensitivitet för barnets frihetssträvanden men också för sin strävan efter ett ömsesidigt delande och användande av de gemensamma utrymmena. Att barnen är lyhörda för var gränserna går är viktigt för Lena. Samtidigt ger hon uttryck för sensitivitet i sin strävan att vara följsam mot barnets önskan om att få sina önskemål tillgodosedda. Hon argumenterar för vikten av att balansera mellan risken för skador och barnens frihetssträvanden. Av hennes beskrivning framgår det att detta möjliggörs genom att hon väljer att anvisa barnen ett annat rum att vara i där risken att skada sig är mindre. På så sätt kan ordningen också bevaras. Bevekelsegrunden för att ge barn frihet inom ramen för upprätthållen ordning handlar om autonomi och om att inte kontrollera dem alltför mycket. Dessutom ska de ges rätt till medbestämmande och få uttrycka sig på sina villkor. Samtidigt ska ingen, varken vuxen eller barn, ges frihet på den andres bekostnad.

Det tycks ibland vara ett dilemma för förskollärare att finna en balans mellan barns frihetssträvanden och de ordningsskapande regler som finns på förskolan. En ordningsskapande regel som förekommer på flera av de deltagande förskolorna är att barnen har bestämda platser. Förskolläraren Lenas funderingar kring huruvida barn ska ha frihet att välja var de vill sitta pekar på den komplexitet som förskollärare har att förhålla sig till.

Lena: ... är det bra att ha bestämda platser i samlagen eller inte? Eller ska man tillåta dem valfriheten att sitta var de vill. Har man ett innehåll som fångar barnens uppmärksamhet som är tillräckligt utmanande och intressant så sitter de där ändå. ... men om du då har namnlappar då lutar du dig tillbaka på strukturen väldigt tydligt och man har sin plats. Men risken finns då att man också måste vara polis och ha ännu mer strikt ordning att du måste sitta på din plats, med de här yngsta barnen kommer det att vara ett evigt tjtande. Då tar det fokus från aktiviteten man håller på med ...

Airi: Varför tycker du att det är viktigt att tänka i de här banorna att det inte ska ta fokus?

Lena: ... ibland måste man ju tillrättavisa ... om jag tappar koncentrationen, fokus i det jag håller på med så tappar ju alla barnen det samtidigt också. ...

för varje gång jag tappar fokus så blir det svårare för barnen att hänga med mig i det vi håller på med, ... man ger också barnen en viss valfrihet och ... den är klurig den där ... hur mycket valfrihet ska man ge ... Hur mycket struktur ... när blir strukturen för reglerande för barnens valfrihet och delaktighet och inflytande över sitt eget liv? Och den balansen är jätteviktig och jobba med hela tiden medvetet och reflektera över. Jag tror ju att en tydlig struktur ... ger ju utrymme för en harmonisk kultur i barngruppen som ökar valfriheten men ...

Airi: Du sa att det här med tydlig struktur gör att det blir större valfrihet. Hur menar du?

Lena: Till exempel om man sitter och äter vid samma tid, ... samma förmiddags, eftermiddags rytm ... Egentligen hade jag velat vara mer flexibel när det gäller klockslag för att när man ska hålla klockslag så innebär det att man måste avbryta barns lek i det de håller på med och det skapar jättemycket frustration. Den frustrationen bär de med sig. Vissa barn hanterar det tyst och snällt men vissa blir jätteupprörda som Sabina till exempel ... hon blir jättestörd när hon måste avbryta oftast men då har man olika yttre faktorer att ta hänsyn till som det står och krockar med. Det är så att matvagnen hämtas då för att vi ska kunna få ut våra raster för att vi ska kunna arbeta ... det är alltså för få personal och när man då ruckar lite på de här tidsschemana så påverkar det hela strukturen så hårt under resten av dagen. Det skapar förvirring hos oss och hos barnen.

Airi: Du pratade om valfrihet för barnen. Vad handlar det om? Vad lägger du in i begreppet?

Lena: Nämen att få välja spontant efter lust, nu kan det vara att få välja sin plats på samlings. Inte vara för styrd, sen är det ju en balans mellan valfrihet och tydlighet. För det kan vara skönt och veta att man ska sitta på samma plats varje dag och inte behöva tävla om vem som ska sitta bredvid vem. Då blir den situationen ... kan bli väldigt svår och jobbig ...

Förskolläraren Lena reflekterar kring hur mycket frihet det är möjligt att ge barnen och samtidigt hålla ordning på en grupp. Hon ser både fördelarna med att låta barnen själva välja sina platser och fördelarna med att förskolläraren bestämmer var barnen ska sitta. Frågan är till vilket pris strukturen ska hållas. Är det barnens möjligheter att få inflytande över sin vardag eller är det den vuxnes tankar kring vad ordning är som ska ges företräde, frågar sig förskolläraren. Detta tycks vara ett dilemma för Lena. Hon ser situationens komplexitet, det vill säga värdekonflikten mellan å ena sidan styrning för att skapa ordning och å andra sidan barnets frihet och respekt för individens integritet.

Är det möjligt att ge barn frihet samtidigt som man upprätthåller ordning? I flertalet av förskollärarnas resonemang framgår att under vissa villkor är det möjligt. Om barn inte stör den allmänna ordningen accepteras deras frihetssträvanden och de ges medbestämmande till en viss grad. Barns möjligheter till frihet har också med verksamhetens villkor att göra; ibland finns inte utrymme att ge barn frihet eftersom antalet vuxna, eller förskolans utrymmen, inte räcker till för att upprätthålla den ordning som friheten ändå kräver. I vissa fall hänvisas barn till alternativa rum där de i frihet får ha viss oordning samtidigt som flertalet kan ha ordning i de andra rummen. Då samspelet fungerar, som till exempel i samlagen, kan det öppna upp för förskolläraren att tillåta ett överskridande av gällande regelverk. Bevekelsegrunderna för ordning inom deltemat ordning ger frihet handlar om strävan efter balans mellan respekten för barns medbestämmande och autonomi kontra kravet på ordning.

Ansvar

Analysen visar att upprätthållandet av ordning är relaterat till barns ansvarstagande. Enligt vissa av förskollärarna är tanken att barnen gradvis och med stigande ålder ska ta ett ökat ansvar för sitt eget handlande i relation till förskolans regelverk. I nedanstående exempel synliggörs förskollärarnas bevekelsegrunder som intentioner för och resonemang kring det egna handlandet. Bevekelsegrunderna för att upprätthålla ordning med utgångspunkt från barnens eget ansvarstagande är att barnen ska utveckla ett demokratiskt förhållningssätt genom att de ges möjlighet att förhandla kring regelsystemet samt att de vuxna möter deras behov av att ta ansvar. I den upplevelse av att vara kompetenta och ansvariga som de vuxna vill ge barnen finns dock ibland ett manipulativt inslag. I några av samtalen framkommer att detta innebär att barn ges uppgifter som inte har något reellt syfte utan tanken är snarare att barn ska upphöra med sitt icke önskvärda handlande.

Genom att ge barn ansvar möjliggörs också ordning. Förskolläraren Leila menar just att ett sätt att upprätthålla ordning och få barn att agera i enlighet med gällande regler kan vara att ge barn ansvar. En flicka gick ofta ifrån matbordet för att göra andra saker eller följde efter Leila när hon gick och hämtade något. Flickans agerande var störande tyckte förskolläraren. Samtidigt vill hon ha en positiv situation vid bordet:

Leila: Varför är det viktigt att vända på det sättet istället för att bli arg? ... hos vissa barn det [att bli arg] ger inga positiva resultat. Det blir negativt. Det blir påverkan på dem. Jag vill inte att de påverkas negativt. Jag lyfter upp alla positiva först och främst och utvecklar så de inte lägger märke till det negativa. ... 'Sitt inte här!' Om man säger: 'Du får sitta här', kanske det är bekvämare. Då kanske han tar det bättre. För ordet inte, är lite hårt. Det kan sitta fast hos barnen. ... Jag går till köket och hämtar nånting och så följer hon efter mig och då nån gång blev jag arg och visade gränsen. 'Nej, jag vill inte att du går dit. Jag vill att du stannar här.' ... [jag] tog det positiva. Jag vill att du ska hjälpa mig men jag vill att du sitter här och passar de små barnen medan jag går och hämtar en sak. ... Och då satt hon där väldigt duktigt och passade dessa två. De satt kvar ... de behövde inte passas ... Speciellt hos de barn som är lite jobbiga eller har lite mer behov för trygghet så är det bara och vända på det även om det tar på dina krafter men det ger resultat. Positiva resultat.

Airi: Varför är det viktigt att ge barn ansvar som du sa, till exempel den här flickan?

Leila: Det kan hända att hon behövde det. Hon behövde det ansvaret. Hon kände sig stor och lycklig att jag litar på henne och hon klarade. Hon är duktig helt enkelt. Hon vill höra det. Hon var duktig och då får hon det, beröm. Och då kanske hon går hem och berättar det och då får mamman vara stolt över det hon gjorde.

I Leilas beskrivning framkommer att hon utmanas av flickans agerande. Det kan också anas en oro hos Leila för att bli arg på flickan. Hennes intention i denna situation är att undvika att flickan ges en negativ erfarenhet av deras möte. Av resonemanget framgår det vidare att förskolläraren tolkar flickans uttryck som en önskan att få ansvar. Därför ger hon flickan en uppgift. Men eftersom uppgiften är konstruerad i syfte att undvika negativa erfarenheter kan det hävdas att det finns manipulativa inslag i situationen. Intentionen är dock att ge barnen arbetsuppgifter som de kan klara av och på så sätt kan barn ges erfarenheter av att ta ansvar. Även om uppgiften inte fyller någon reell funktion kan det för barnet vara av stor betydelse att förskolläraren visar förtroende för och litar på barnet. Leilas bevekelsegrund för att skapa ordning genom att ge barnet en uppgift pekar på att hon tycker att barn ska få uppleva sig vara kompetenta, få ta ansvar samtidigt som det också hjälper den vuxne att skapa ordning.

Förskollärare förväntar sig att barnen med stigande ålder tar mer och mer ansvar för sitt eget agerande och alltmer följer de existerande strukturerna. När en pojke sitter och pysslar tröttnar han efter en stund. Förskolläraren

uppmuntrar honom att fortsätta och resonerar kring det egna handlandet i nedanstående exempel:

Noor: För Omar är en pojke som tycker att allting är tråkigt. Och han är fem år. Varför jag gör så, jag vet att han kan, fast han vill gärna att nån annan ska göra det ... vi vet att även hemma är det väldigt mycket att han får mycket hjälp med påklädning och allting ... jag vill få honom att han ska göra det själv och samtidigt ... Att han upptäcker glädjen ... Jag visste att han skulle säga att: 'Jag kan inte det', efter det första.

Airi: Varför är det viktigt att han lär sig att komma över det här att det blir jobbigt ... du sa att han skulle vila ... Varför är det viktigt att han får göra färdigt?

Noor: ... Han har ju fyllt fem år i januari och egentligen skulle han börja i skolan så han är en stor kille ... jag vet inte ... jag tycker att han ska klara av och klippa lite mer än ...

Airi: Varför borde han klara av mer?

Noor: För det blir ju så sen också med andra ... det behöver inte bara vara klippningen utan även andra saker ... jag tror att det är viktigt för honom att han ... att han försöker i alla fall ... För det blir nog bra för honom sen i skolan om han kan det också. Det kanske han kan göra så med sina läxor att jag orkar inte med det. Jag tar det i morgon. Att han ska ta sitt eget ansvar. Det tycker jag är viktigt för honom ... han ville det själv. Det var inte jag som sa åt honom ... utan han har gått efter mig i flera dagar och frågat när ska jag göra min blomma. Det var därför jag valde honom ... så klipper han ut en bara och så tröttnar han sen då. Om man har den här viljan så tror jag att man klarar av det ändå om man pushar på lite... han gjorde det till slut i alla fall ...

Airi: Du frågade honom i en annan sekvens: 'Är du nöjd?' Då svarade han att det är jag.

Noor: ... han är nog en sån person som är väldigt lat för det märker man ju i andra situationer när föräldrar och syskon kommer och hämtar. Då lägger han sig på golvet och ställer upp fötter och ta på mig skor. Så vi ska jobba mycket mot det att han ska ta på sig själv, ta ansvar själv att han kan själv. För att han är ingen liten bäbis nu längre utan han är 5.5 år och då är det dags att ta ansvar, tycker jag. ... att han blir nöjd sen ... att det blir bra det som han gjort och då kanske så småningom får han ... för vi har funderat på om han kanske har dåligt självförtroende att han tycker att han gör fel och så ...

Enligt Noor är hennes intention att uppmuntra pojkens strävanden att klara av och fullfölja det han påbörjat. Hon tänker sig att detta ska få honom att

uppleva hur det är att lyckas och att känna både glädje och självförtroende. Kanske är avsikten också att pojken erfarenheter av att lyckas i förlängningen kan medföra att han inte gör motstånd mot strukturerna utan fogar sig i dessa. Därmed undviks agerande som kan vara störande. Genom att förskolläraren bjuder barnet motstånd förväntar hon sig att barnet införlivar regelverket. Det finns också en förväntan om att med stigande ålder ska barn ta ansvar för sig själva och fullfölja sina uppgifter. Noor menar vidare att han ska kunna följa de regler och normer som finns eftersom han är fem år. I hennes argumentation framträder en önskan om att han ska övervinna sitt motstånd och inte skjuta upp något till morgondagen. Detta gäller framförallt då initiativet som i detta fall kommer från barnet självt. Den vuxnas argumentation kan tolkas som ett uttryck för en strävan mot bättre arbetsmoral. Hon antyder att pojken är lat. Bevekelsegrunden för att upprätthålla ordning genom att låta barn ta ansvar och fullfölja det de påbörjat är att de ska fostras till att införliva en arbetsmoral. Detta skulle också bidra till att upprätthålla ordningen.

Förhandlingar kring gällande regelverk kan vara ett sätt att ge barnen erfarenheter av demokrati. Barnen ges då möjligheter att reflektera kring och ta ansvar för sitt handlande i stället för att bara handla utifrån rådande regelverk. Förskollärarens intention kan vara att lära barnen att ta egna beslut. De frågor som det är rimligt att barn får bestämma över beskrivs av Amanda i följande exempel:

Amanda: ... det är ju också sänt där som man har tänkt om på att man kanske inte alltid måste tvätta händerna. Man kan ju kolla själv är jag kladdig eller är jag inte kladdig. De är ju stora också ... så är det ju med många situationer ... nu ska alla kissa, nu ska alla tvätta händerna, nu ska alla ... man måste lära sig tänka efter känna själva och titta efter. Är jag kladdig är jag inte kladdig? ... nä men att de får chansen att reflektera och tänka efter själva. Att inte jag säger vad de ska göra. ... det handlar ju om delaktighet, medbestämmande, demokrati ...

I sitt resonemang pekar förskolläraren Amanda på vikten av att ge barnen möjligheter att själva reflektera över vissa regler. Denna förskollärare beskriver det som en fråga om demokrati och som ett första steg i att ta ansvar, reflektera och ta egna beslut. Bevekelsegrunden för ordning i ovanstående exempel handlar således om fostran i demokrati. Genom att finna en balans mellan barns självbestämmande och de vuxnas makt vill förskolläraren ge barnen möjligheter att pröva sig fram för att finna sin plats i en

demokratiprocess där man förhandlar om gällande regler. Svårigheten som kan uppstå är att avgöra när förskolläraren ska styra och när barnen ska ges inflytande över besluten.

Av analysen framgår det att det är viktigt för många av förskollärarna att barn ges erfarenheter av att ta ansvar för sig själva. I samtalen blir det också synligt att de vuxna menar att barnen med stigande ålder bör ta ett allt större ansvar för sina handlingar. Förskollärarnas intentioner är att upprätthålla ordningen men att samtidigt ge barnen en tilltro till sin egen förmåga att följa och att förhålla sig till gällande regler. Bevekelsegrunderna för ordning handlar om vikten av att ge barn möjligheter att själva känna efter, ta ansvar för och förhandla om beslut som rör dem själva.

Konsensus

En viktig dimension av ambitionen att upprätthålla ordning är att skapa goda förutsättningar för barnens relationer och möten. I detta undertema reflekterar förskollärarna över hur de möter barnen då ordningen hotas och vilka strategier de använder för att undvika konflikter. På olika sätt försöker förskollärarna förebygga att kommunikationen mellan barnen störs eller avbryts.

Fungerande sociala relationer mellan barn är av vikt för att ordning ska råda. Förskollärarna framhåller att om barn inte ges erfarenheter av det sociala samspelets normer³⁵ och regler kan det uppstå konflikter. Vidare berättar vissa av förskollärarna att om konflikter uppstår försöker de med olika strategier hjälpa barnen att komma överens. Då konflikter är tids- och energikrävande är förskollärarnas ambitioner att på olika sätt undvika dem. Enligt förskollärarna själva visar sig ordning här som konsensus, anpassning och som undvikande av konflikter. I nedanstående exempel kommer bevekelsegrunderna till uttryck i förskollärarnas motivering av det egna handlandet. Bevekelsegrunden handlar om att konsensus ska råda då den gynnar barns relationer med varandra och skapar både harmoni och ordning.

Som precis nämnts kan en utgångspunkt för att skapa ordning vara en strävan efter harmoni. När förskolläraren Amanda uppmärksammar en

³⁵ Med sociala normer avses de förväntningar som finns för hur man ska agera eller bete sig inom en grupp (Orlenius & Bigsten, 2013). Dessa normer är ofta oskrivna, något alla förväntas veta. Normerna kommer oftast till uttryck i handlingar medan regler är ofta nedskrivna och formulerar hur man ska handla. Till regler hör också sanktioner vid regelbrott.

situation där det eventuellt skulle kunna uppstå en konflikt försöker hon stödja barnen på olika sätt. Hon förklarar sitt agerande på följande sätt:

Amanda: Varför jag inte vill ha en konflikt? Det är inte så ... det kan bli konflikter. Det ska man inte vara rädd för. Men vissa onödiga situationer som inte behöver uppkomma i just de här situationerna. Det var dåligt förklarar. Det blir bättre, det blir trevligare alltså ... i stället för att det ska bli bråk. Då kanske det inte blir bråk ... men det blir bättre helt enkelt. Jag kan inte förklara bättre.

I Amandas resonemang kan det anas att hon vet vad som kan vara en utlösande faktor för en konflikt. Därför talar hon om vikten av att förebygga på ett sätt som undanröjer det som skulle ha kunnat starta en konflikt. Enligt henne är konflikter i sig inte ett problem, men analysen visar att av omsorg om barnens relationer vill hon styra undan vad hon kallar ”onödiga situationer” och undvika bråk. Hennes bevekelsegrund är att det blir bättre för alla om bråk aldrig uppstår. Att mötas utan bråk är trevligare, menar Amanda. Man kan ana ett ideal om harmoni som en del av bevekelsegrunden för att sträva efter ordning.

Barn som har svårigheter att förstå det sociala samspelet riskerar att hamna i konflikter. Därför behöver de stöd för att komma överens, menar de vuxna. Det betyder att några av förskollärarna försöker få barnen att mötas i konsensus för att därigenom upprätthålla ordningen. För förskolläraren Elisabeth är det viktigt att barn ges en förståelse för det sociala samspelets regler och vikten av ömsesidighet och av att komma överens.

Airi: Vad menar du med sociala samspelet?

Elisabeth: Ja när barn leker tillsammans, att de ska veta bland annat regler. Till exempel om några barn redan sitter och leker, lära sig att man frågar: 'Får jag vara med?' Och är de fyra barn och det finns fyra bilar att de ska lära sig att ett barn kan inte ta fyra bilar utan man får dela upp det. Man ska komma överens. Blir det en konflikt så kan de prata och lösa det tillsammans. Lite grann hur man betar sig i leken.

Airi: Varför är det viktigt att veta hur man ska bete sig i leken eller andra situationer där flera är inblandade?

Elisabeth: Jaa för att det ska fungera bra. De barn som har svårt med de sociala reglerna ... det uppstår ofta konflikter med de barn som kan de sociala reglerna ... och de som inte kan. Det blir oftast konflikter då ... inte regel men ... så ska man bete sig helt enkelt och den som inte betar sig utefter det, då blir det en konflikt ... ett exempel är om ett barn aldrig

KAPITEL 5. RESULTATREDOVISNING

frågar om den får vara med ... eller bara kommer in i leken utan att fråga och han tar våra saker. Då uppstår det en konflikt istället för att fråga får jag vara med och kan vi dela på sakerna.

Enligt Elisabeth hamnar barn som har svårigheter med det sociala samspelet och dess regelsystem ofta i konflikter. Hon argumenterar för vikten av att vuxna kommunicerar med och bistår barnen på olika sätt för att hjälpa dem att hantera och lösa konflikter. Analysen visar att konsensus är av vikt för att kunna upprätthålla ordning. Bevekelsegrunden för att skapa ordning handlar om att skapa förutsättningar för barns möten för att därigenom få samspelet mellan barn att fungera på ett respektfullt sätt.

Ett annat sätt att skapa ordning kan vara genom att sträva efter samförstånd och genom att skydda barns möten från konflikter. Detta kan uppnås genom en anpassning till skilda situationer i den dagliga verksamheten, till exempel antalet närvarande barn. Förskolläraren Elisabeth utvecklar sin syn på detta i nedanstående exempel:

Airi: Varför är det viktigt att barn får lära sig att det finns inget rätt eller fel i vissa situationer utan att det beror på?

Elisabeth: För att de ska kunna veta vad som förväntas av dem tror jag. ... De vet att är det få barn då har vi inte de här tydliga reglerna och strukturerna just för att de ska kunna smälta in. När de vet att idag är vi inte så många barn så då kan vi göra på ett sätt men idag är vi många barn. ... Just för att kunna anpassa sig efter situationen så är det bra att de vet.

Airi: Varför är det viktigt att kunna anpassa sig efter olika situationer då?

Elisabeth: Jaa ... ett barn som inte vet det här det blir kanske lite ifrågasättande. Även personal som inte vet om det ... De vet ju inte hur man ska bete sig helt enkelt [skrattar]. ... Ja för att kunna passa in, smälta in utan problem, utan konflikter, det skapar mer lugn och ro om barnen vet vad som gäller vid varje tillfälle.

Airi: Varför är det viktigt att kunna anpassa sig då, beroende på hur situationen ...?

Elisabeth: Det är just det där, slippa få en konflikt. När man inte passar in någonstans så uppstår det ju oftast en konflikt ... Så vet man vad som förväntas av en så flyter det på smidigare i vardagen.

Airi: Varför är det viktigt att det inte blir konflikter då?

Elisabeth: Det är energikrävande. Det tar tid ... Om man inför varje nytt tillfälle ska förklara varför man gör si eller så ... det tar tid och kraft. Om

man ska vara pedagogisk i sitt förklarande, sen är man helt trött och slut när man kommer hem. Så det smidigaste är att alla vet vad som förväntas av en. Då flyter det på.

Av ovanstående utsaga framgår det att hur strikt Elisabeth håller på reglerna är beroende av antalet närvarande barn. Ju fler barn som är närvarande desto viktigare blir det enligt henne att hålla på strukturen och tvärtom. Analysen visar att det är viktigt att barnen anpassar sig till de rådande reglerna för att hålla ordningen stabil. Om konsensus däremot råder flyter allt smidigt, resonerar förskolläraren. Att kunna mötas i samförstånd är en grundförutsättning för att kunna umgås dagligen. Elisabeths bevekelsegrund för det egna handlandet är den att det både är tids- och energikrävande för såväl barn som vuxna att hamna i konflikter. För att skapa ordning och skydda barns möten från konflikter förutsätts i detta exempel, barns anpassning.

Av vissa av förskollärarnas beskrivningar framgår det att det dagligen uppstår brott i kommunikationen mellan barnen på förskolan. Förskollärarna försöker därför på olika sätt minimera antalet brott i barnens samspel för att därigenom skapa ordning. Bevekelsegrunden för ambitionen att upprätthålla ordning kan förstås som en strävan att få samspelet att flyta genom att skydda barns möten från konflikter. Anpassning och konsensus blir då viktiga mål.

Lydnad

Analysen visar att upprätthållande av ordning ibland kräver absolut lydnad. I spänningsfältet mellan förskollärarnas makt och hänsynstagande till barns välbefinnande kommer disciplinering till uttryck i detta undertema. Medan utgångspunkten är att vilja barnens bästa är samtidigt förskollärarnas intention att få barnen att lyda och införliva de i samhället gällande reglerna. Av många av förskollärarnas resonemang framkommer det att barnen disciplineras till lydnad med hjälp av olika strategier samtidigt som de ges erfarenheter av att ta hänsyn till kamraterna varigenom ordning skapas. Förskollärarna menar att lydnad också kan vara ett sätt att lära barn respekt. I de exempel som följer reflekterar förskollärarna över de egna bevekelsegrunderna. Deras bevekelsegrunder för att vilja få barn att lyda är att de vill få barnen att visa respekt för varandra, förstå att vissa regler inte är förhandlingsbara och för att de ska bli goda samhällsmedborgare. Vissa av förskollärarna framhåller att de inte alltid är tillfreds med det egna agerandet som de ibland upplever som framtvingat av yttre omständigheter. Förskollärarnas agerande kan ses som ett

uttryck för de värdekonflikter som förekommer i de dagliga mötena med barnen. Det är ett dilemma för förskollärare att behöva disciplinera barn till lydnad genom tvång.

Utgångspunkten för att tvinga barnen till lydnad kan vara att man ser till barnens bästa. I följande exempel har hela gruppen samlats för att fira ett barn som fyller år. Alla barn pratar i mun på varandra. Förskolläraren Kristin säger med ilska i rösten: ”Stäng munnen. Den som inte kan det får gå ut.” Då tystnar alla. Kristin förklarar vad som hände på följande sätt:

Kristin: ... just av respekt för han som ska fira sin [födelsedag] och alla sitter ... och pratar mycket, det är så måndagar ... Det är egentligen inget fel i det ... det ska vara en samling, kalas, då är det inte rätt mot det barnet som fyller år egentligen. De här orden är ganska dumma, jag märker det. ... Har ni inte fått prata? Jag märker det!” Det är inga bra ord [skrattar].

Airi: Du sa att du ville att de skulle bli tysta på grund av respekt för födelsedagsbarnet. Vad menar du med ordet respekt?

Kristin: Respekt ... det är han som ska vara i centrum ... vi alla ska ägna oss åt honom nu ... för det är hans stund just nu ... Det är respekt att lyssna på varandra, ge andra tid, respekt kan innehålla ganska mycket faktiskt ...

Av ovanstående beskrivning framgår det att förskolläraren Kristins intention är att uppmärksamma födelsedagsbarnet. Samtidigt kan hennes ironiska uttalande (”Har ni inte fått prata? Jag märker det!”) upplevas som kränkande för de barn som blev tillrättavisade. Då hon reflekterar över sitt uttalande blir det negativa innehållet synligt för henne. Grunden för hennes handlande är emellertid att visa respekt för barnet som ska firas. Detta barn ska ges utrymme, menar förskolläraren. När barnen varken tar hänsyn till hennes uppmaning eller respekterar födelsedagsbarnets rätt att få vara i blickpunkten blir markeringen viktig. Det gäller att lyda annars riskerar man att uteslutas från firandet. Förskollärarens agerande pekar på en paradox där den vuxna använder sig av hot för att skapa lydnad i syfte att lära barn att visa respekt för en kamrat. Förskollärarens bevekelsegrund för kravet på lydnad handlar om att barnen ska visa respekt för pojken som fyller år samtidigt som det blir ett stöd för förskolläraren att skapa ordning.

Barn som utmanar förskollärare väcker ibland känslor och krav på lydnad. Så här resonerar Noor om en flicka som hon menar ifrågasätter det mesta:

Noor: 'Varför får jag inte måla nu?' ... så ger man henne en förklaring. Vi har gjort trolldag och ... någon annan dag när vi har tid då får du måla. Men hon nöjer sig inte med det utan hon kan gå till nästa, och ... hela tiden varför ... för mamma säger att hemma orkar hon inte stå för det hon har sagt. Utan ofta så får hon det som hon tjarar till sig. Och det vill inte vi. Det är därför vi markerar ... Vi kan inte stå med henne hela tiden och förklara för henne långa stunder varför. ... att hon lär sig när man säger nej en gång så är det nej! ... Men hon nöjer sig inte med det svaret. Och det är därför jag säger det ... för annars hade hon börjat ... fortsatt ... kränka barnet eller nåt sånt. Vi säger påron ... fruktsallad och då, då får man gå till köket och phuu [pusta ut]. Hon är ett sånt barn som verkligen kan få en och tappa ... Nej, stopp nu är det bra. Och jag tror att hon själv mår bra av det också istället för att höra hela tiden det här: 'Åh va du tjarar, åh va du tjarar.' Så det är nog därför jag har gjort det. Rätt eller fel, jag vet inte. ... man hör ofta att barn inte har klarat nationella provet eller ... Jag tycker att om man ska motverka de här kriminella gängen som finns här i området ... man ska motverka det och jobba emot det. Då får man faktiskt börja här för vi har barn och syskon till de som är ... och vi måste börja med att visa här att det här accepterar vi inte! Det är emot våra ... och du ska lära dig regler så här fungerar det i ett samhälle. Så här fungerar det på en förskola och ... på skolan också. Och jag tycker att om man lägger en bra grund här så blir det lättare sen i skola. ... om man hade gjort så, så hade det kanske inte varit så. ... det är samma sak när barnen brottas där ute. Ska vi låta dem brottas eller ska vi bara stå och titta som vissa gör? Eller ska vi gå in och säga: 'Vi tillåter inte det här!' ... Och ibland skulle jag vilja veta är det fel eller är det rätt eller hur ska man göra? Man skulle vilja veta det ...

Av förskollärarens resonemang ovan visar det sig att barn är viljestarka, ifrågasättande och utmanande, och att de inte alltid fogar sig. Det kan innebära svårigheter för förskollärare att förhålla sig till barns motstånd. Av förskollärarens beskrivning framgår det att hon har vetskap om att syskon till barn som går på förskolan har hamnat i för dem mindre bra sammanhang [I kriminella gäng som hon formulerar det. Hon markerar också att detta behöver motverkas.] vilket kan vara en anledning till att hon kräver lydnad av barnen. Min tolkning är att förskolläraren Noor ger uttryck för en viss osäkerhet när det kommer till det egna handlandet. Hon menar att om man inte vet var gränserna går för det som är tillåtet i ett samhälle kan det få betydelse för barns möjligheter att inlemmas i samhället. Det kan vara förenat med svårigheter både hemma och ibland även på förskolan att få utmanande barn att lyda vuxna. En bevekelsegrund för att vilja bevara ordningen inom undertemat lydnad handlar om att fostra barn till goda samhällsmedborgare. Enligt Noor kommer detta till uttryck då barn förväntas få en förståelse för att det finns en gräns för hur man får agera mot andra, och vad som accepteras i

mötet med den andre. Det kan också finnas en värdekonflikt mellan föräldrarnas ansvar och förskolans fostran. Med utgångspunkt i Noors resonemang handlar värdekonflikten om att föräldrar inte i tillräckligt hög grad tar ansvar för att sätta gränser för sina barn vilket innebär att ansvaret flyttas över till förskolan.

Motstånd kan ibland hota ordningen. Ett sätt att bevara ordningen kan vara att få bukt med barns motstånd. Exempelvis när barn inte vill ta på sig kläder händer det att förskolläraren tvingar dem. I nedanstående videosekvens utspelar sig följande mellan förskolläraren Lena och en pojke när barnen ska klä på sig för att gå ut och leka.

Innan denna sekvens börjar har Marianne försökt klä på Malik men han vill inte ha sin jacka. Hon försökte sätta på honom hans polotröja men den tog han av. Lena har vid flera tillfällen sagt att han måste ha på sig en tröja för det är kallt ute. Hon tittar honom i ögonen när hon säger bestämt: ”Vill du gå ut och cykla? Då måste du ha tröja på dig annars får du inte gå ut.” I den här situationen sitter förskolläraren [Lena] på golvet med Nayla i knät nära ytterdörren. Detta är Naylas första inskolningsvecka. Hon är ledsen och klamrar sig fast mot Lenas kropp. Malik står framför ytterdörren med ryggen mot Lena och tittar ut. Förskollärarens och Maliks blickar är vända åt olika håll. Lena plockar upp hans tröja från golvet.

Hon tar tag i pojkens armar bakifrån och drar honom mot sig så att han sätter sig på golvet bredvid henne samtidigt som hon säger: ”Kom då, kom”. Han försöker dra sig från henne och säger: ”Nej, nej.” Till en början protesterar han svagt, sedan höjer han ilsket rösten. Efter några sekunder övergår skriket i gråt. Lena drar tröjan över hans huvud medan han fortsätter ömsom att skrika argt, ömsom att gråta. Han låter både arg och ledsen. ”Ibland är livet bra eländigt. Ibland finns det inga ...” säger Lena med neutral röst. Hon tittar på hans huvud när hon träar på honom tröjan. Malik tittar mot ett annat håll.

Lena lyckas nu få tröjan över Maliks huvud. Med polokragen över pojkens ögon fortsätter Lena att trä i hans arm i tröjans ärm. Efter en liten stund drar han själv ner kragen. Lena upptäcker detta och är på väg att dra ner kragen men hejdar sig då hon ser att han är nästan färdig. ”Såja”. ”Så du inte blir frusen”, säger hon med neutral röst. Hon lägger händerna på hans axlar och stryker honom över armen samtidigt som hon lutar sig fram, lägger ansiktet mot hans huvud och säger deltagande: ”Annars blir det kallt. Annars blir det kallt”. Pojken tar tag i kragen och försöker få av sig tröjan. Han skriker ilsket. ”Så Malik, så Nayla.” säger Lena (tröstande) När hon fått på Malik tröjan igen riktas hennes uppmärksamhet mot flickan i knät. Lena lyfter Nayla ur knät. Hon stryker hennes båda kinder. Nayla börjar gråta, kanske påverkad av Maliks gråt. Lena lyfter upp henne i knät igen.

Ishak följer det som sker med blicken. Lena ser på honom. ”Ishak, Ishak Malik blev arg för han ville inte ha på sig sin tröja. Det måste man ha”, förklarar hon vänligt. Hon kommunicerar till Ishak att ta på sig sina kläder och skor. Malik börjar nu åter ta av sig sin tröja. Han slutar gråta. När han nästan fått av sig tröjan, säger Lena neutralt. ”Nej Malik”, och drar ner tröjan igen. Då börjar han gråta argt igen och lutar sig med ryggen mot henne. Hon lägger armen om honom och tittar ner på honom. Han ser mot ett annat håll och möter inte hennes blick.

Två andra barn, förutom Ishak följer det som pågår. Nayla sitter tyst i förskollärares knä och Malik ligger lutad mot förskolläraren med hennes arm runt sig. Han gråter och låter mer ledsen nu. ”Mamma”, ropar han. Lena ber Marianne att gå ut med de barn som är färdiga, Malik medräknad. Hon klappar båda barnen medan Marianne tar på sig sina ytterkläder och därefter säger Lena till Malik. ”Jag förstår att du är arg men ibland måste man göra saker ... Så du inte fryser. Då måste du ha den. För du fryser annars.” Malik gråter inte lika högt och argt längre. Han reser sig. Lena lägger sin hand på hans rygg [som för att markera vart han ska gå]. Han går ut med Marianne och de två andra barnen. Malik gråter fortfarande lite mer dämpat nu. Lenas hand ligger kvar på hans rygg tills han har kommit utanför dörren. Därefter övergår hon till att hjälpa de två andra barnen (Nayla och Ishak).

Förskolläraren försöker ta hänsyn till alla barnens rätt att få hjälp vid påklädningen. Hon hindras dock till en viss grad av Maliks protester. Lena använder sig av den makt hon har i egenskap av att vara vuxen för att klä på honom trots hans ljudliga protester. Lena säger i intervjusamtalet att de höga skriken i denna situation kan ha satt igång någonting i henne som gjorde henne uppjagad, men att hon ändå lyckades förmedla något slags lugn till Ishak när hon försökte få honom att ta på sig sina skor. Hon tror att Nayla som var nära henne kroppsligt kände av hennes stress. Vidare berättar hon att hon förhåller sig till Malik på ett sätt som han hatar men att hon kan se sitt agerande i ett längre perspektiv än vad han klarar av. Hon känner sig också tvingad av omständigheterna att göra som hon gör trots att hon egentligen inte vill det. Om hon hade blivit arg på honom hade det enligt henne sänt ut fel signaler till honom. ”För jag är ju inte är arg på honom. Utan ... men jag hade kunnat gå upp i min irritation över hela situationen.” Hon tror att om hon inte verbalt hade förklarat det egna handlandet för de andra barnen kunde de ha upplevt hennes handlande mot honom som negativt. ”Men om de förstår varför jag gör det så tror jag att de blir tryggare med det som sker”, menar Lena. Man ska hela tiden eftersträva att ha en dialog med barnen kring

frågan varför man gör saker och ting, men ibland fungerar det inte berättar Lena:

För det är ju ganska jobbigt kanske och se honom, tvinga på honom tröjan hårt och han skriker högt och gör motstånd ... det känns ju inte rätt för mig heller ... rent instinktivt liksom att tvinga barn till nånting ... men om jag pratar kring det och förklarar och klappar honom ... eftersom han är för liten för att se vilka konsekvenser det kan bli så måste man som vuxen göra såhär ibland.

Enligt Lena var ovanstående sekvens den mest:

konfrontativa, jobbiga situationen ... så ... om jag inte hade haft Nayla i knät som var jätteledsen, om det inte var så många barn ... Om jag var helt ensam med honom under andra förutsättningar så skulle jag vilja ta längre tid och jobba mer på att göra det lustfyllt att ta på sig tröjan. Göra det roligt istället för påtvingande fast då var jag tvungen till det och fick ta det. Det är inte säkert att det hade hjälpt. Men jag hade velat pröva i alla fall.

Lenas reflektion över det inträffade visar att hon inte är tillfreds med det som hände. Hennes handlande och reflektioner pekar på den komplexitet som finns i de dagliga mötena mellan barn och förskollärare. Ibland är omständigheterna avgörande för hur förskollärare agerar och de kan tvinga fram ett handlande som går emot de egna övertygelserna om vad som är bäst för barnen. Min tolkning av förskollärarens bevekelsegrund för att upprätthålla ordningen handlar om att hon tar *ifrån* barnet ansvaret för att själv ta ansvar *för* honom i syfte att klara av den komplexa situationen på ett sätt som främjar barnets bästa. Situationen skulle också kunna tolkas utifrån barnets perspektiv. Att inte få ta egna beslut vid påklädningen och att han kroppsligen och med makt hindras i sina intentioner kan upplevas av honom som en integritetskränkning. Pojkens tydliga emotionella uttryck tyder också på att han upplever sig kränkt.

Sammanfattningsvis kan det sägas att analysen visar att det finns ett spänningsfält mellan att utöva makt och att visa hänsynstagande och respekt. I syfte att skapa ordning kan förskollärarna ibland arbeta med att disciplinera barn till lydnad trots sina egna intentioner att visa barn respekt. Flera av förskollärarnas resonemang visar att barn som utmanar förskollärare och/eller regelverket inte alltid får sina önskningar tillgodosedda. I en del av förskollärarnas reflektioner framkommer det att lydnad också används för att hålla tillbaka olika grupper eller personers intressen till förmån för något annat som förskollärarna prioriterar högre. Enligt dem handlar ordning här

om att genom lydnad få barn att hålla sig till de regler som samhället vilar på, men också om hur man ska förhålla sig till dessa för att skapa goda relationer till andra människor. Att tvinga barn att göra saker de inte vill är ett dilemma för vissa av förskollärarna. Bevekelsegrunderna inom undertemat lydnad är att fostra barn till eget ansvarstagande och till goda samhällsmedborgare. På så sätt kan ordning skapas samtidigt som barn på sikt fostras till att vidareföra och upprätthålla ordning.

Sammanfattning

Analysen visar att ordning både är ett mål och ett medel. Ordningen uppnås med olika (ordningsskapande) strategier. Förskollärarna menar att det måste finnas en viss förutsägbarhet i vardagen för att barn (och vuxna) ska känna sig trygga och veta vad de har att förhålla sig till på förskolan. Att skapa och upprätthålla ordning är därmed ett mål i verksamheten, en förutsättning för god samvaro. För att kunna samexistera och upprätthålla ordningen behövs regler. Om gällande regler inte följs får det konsekvenser för barnen. En av dessa konsekvenser, som en del av förskollärarna lyfter fram i sina resonemang, är att bli utesluten ur gruppgemenskapen. Syftet med uteslutningen är både att visa barn följderna av brott mot ordningen *och* att upprätthålla ordningen. Det framgår dock av förskollärarnas reflektioner att de kan avstå från att hålla fast vid regelverket om de uppfattar att oordning i den situationen kan ge utrymme för andra värden. I sådana situationer kan barnen ges frihet att ha inflytande över sin vardag. Förskollärarnas bevekelsegrund för att ge barnen frihet är för att bejaka deras rätt till medbestämmande. Ordning kan här ses som ett medel för andra värden: barns rätt till delaktighet och inflytande. Ordning förutsätter vidare ansvar. Med stigande ålder förväntas barnen också gradvis ta ett ökat ansvar för sitt handlande.

En viktig dimension av ordningen är möten med andra. Förskollärarna pekar i sina resonemang på vikten av ett fungerande samspel mellan barn, vilket förutsätter konsensus. Bevekelsegrunderna för de förskollärare som strävar efter konsensus genom anpassning och undvikande av konflikter är flera. De menar till att börja med att konflikter kan hota ordningen och föra med sig att barnen skadar eller sårar varandra. Ordningen har således också en skyddande funktion. Analysen visar även att bevekelsegrunden för att vilja

befrämja konsensus handlar om att konflikter upplevs som tids- och energikrävande för både barn och vuxna.

Genom att få barnen att lyda, för deras eget bästa och för att upprätthålla ordningen, är tanken att få barnen att respektera varandra och själva ta ansvar för att upprätthålla ordningen. Bevekelsegrunden är ytterst att fostra goda samhällsmedborgare som respekterar och visar hänsyn till varandra både idag och i framtiden. Frågan hur man ska upprätthålla ordningen kan skapa dilemman. Maktrelationen mellan barn och vuxna är asymmetrisk vilket kan ge upphov till ett flertal dilemman. Det kan till exempel handla om barn ska ges inflytande över sin vardag eller om det är de vuxnas definition av ordning som ska vara vägledande. Att hitta balansen mellan barns frihetssträvanden och ordningsskapande regler upplevs som ett annat dilemma. Ett ytterligare dilemma är om barn ska få ta med sig leksaker till förskolan då leksakerna symboliserar trygghet för vissa barn men samtidigt kan vara orsak till osämja. Att förskollärare ibland använder tvång för att få barn att lyda för ordningens skull tycks bekymra dem och skapar som sagt många dilemman.

Existens - Förskollärare vill lägga grunden för det framtida livet

Temat existens framträder i förskollärarnas resonemang som en förberedelse för ett gott framtida liv. Existens handlar om att ge barnen erfarenheter som är av vikt för att bli och vara en del av gemenskapen. Därigenom skapas en god grund för barnets framtida liv. Analysen visar att förskollärarnas bevekelsegrunder tar sin utgångspunkt i barnens existens här och nu men också i förhållande till deras framtida liv. Barnens varande i världen ges mening genom tillit, hopp, självständighet, ömsesidigt beroende och tillhörighet.

Om barnen har tillit till världen vågar de utlämna sig till den andre, framhåller flera av förskollärarna. Detta innebär att ett skapat förtroende skapar mer förtroende. En sådan tillit kan ge barnen del av den andres erfarenheter. Det är i detta ömsesidiga beroende som barn växer, menar förskollärarna. I samtalen framkommer det att förskollärarnas tanke är att barnen ska ta ansvar för sig själva men också för de handlingar som är av relationell karaktär. Barn ska ges insikter om vikten av att mötas i varandras behov och inte bara se till de egna behoven. Barnen ska också ges erfarenheter av allas ömsesidiga beroende. Barnen ska ges hopp om att kunna behärska olika förmågor som är av vikt i relationsbyggandet och för samspelet människor emellan. Förskollärarna menar vidare att de ger barnen hopp då de kommunicerar till dem att tro på sin egen och kamraters förmåga att lära sig behärska det de vill kunna behärska. Då barnen involveras och får ta ansvar i verksamhetens dagliga liv samt ges möjligheter att skapa relationer ges deras liv en mening. Det är inte bara värnandet om och hänsynen till sina kamrater som är viktigt på förskolan, resonerar förskollärarna, utan även värnandet om djur, natur och miljö. De anser också att barnen såsom självständiga personer förväntas ha mod att ifrågasätta andras idéer och tankar samt att ta egna beslut. Allt detta pekar på att förskollärarna i studien är av åsikten att tillit, ömsesidighet, hopp, ansvar och självständighet är värden som är viktiga för

barns existens. Ytterst handlar bevekelsegrunderna för att vilja berika barnens existens om att tro på sig själv och sitt liv tillsammans med andra. I följande avsnitt beskrivs *tillit, ömsesidigt beroende, hopp och ansvar för det relationella*. Dessa underteman är viktiga aspekter inom temat existens.

Tillit

Analysen visar att för många av förskollärarna är tillit en viktig del av barns existens och växande såväl här och nu som i en framtid. Barn ska därför ges möjlighet att få uppleva tillit. Genom att visa intresse för barnens varande i världen vill förskollärarna få barnen att våga utlämna sig till den andre. Tillit förutsätter förtroende. För att kunna skapa och leva i tillitsfulla relationer med andra tycks glädje också vara en viktig aspekt. Av samtalen framgår det att förskollärarnas intentioner är att visa intresse för frågor och samtal utifrån barns perspektiv och ge dem erfarenheter av tillit samt upplevelser av att vara värdefulla personer. Deras beskrivningar av lyhördhet för barns inflytande och deras försök till maktutjämning mellan barn och vuxna kan också förstås som en grogrund för upprätthållandet av tillitsfulla relationer. I nedanstående exempel visas förskollärarnas bevekelsegrunder i deras resonemang, i deras intentioner och i hur de agerar. Förskollärarnas bevekelsegrunder för att se tillit som en aspekt av barns existens handlar om allas lika värde, respekt för barnets upplevelser, person och liv samt barnets känsla av att bli lyssnad på och känna delaktighet i livet tillsammans med andra i förskolan.

Analysen visar att förskollärare vill bygga tillit genom respekt för barns upplevelser och integritet. Förskolläraren Anna refererar till egna upplevelser av att få göra personliga val. Detta innebär att hon ser ett värde i att barn ges utrymme att ta egna beslut om sådant som har med dem själva att göra. Enligt Anna är det möjligt att se på barnen vilken betydelse det har för dem att få vara med och bestämma. Denna dag har barnen påskfest där de klär ut sig till påskkärringar. När de går ut skiner solen och Katarina vill hellre ha på sig sin sjal än mössan. Hon tilläts ha sin sjal av följande anledning:

Anna: De växer ju väldigt mycket men de ... man kan ju bara gå till sig själv, vill jag att nån ska bestämma vilken tröja jag ska ha på mig ute? ... det får man ju göra om saker som spelar roll men ... om huvudet är skyddat för vädret så har det ju ingen betydelse. Är hon glad i en sjal så är det ju dubbelt värde mot att vara ledsn i en mössa. Det har ju ingen betydelse mer än för henne känslomässigt, ... sen får man ju säga nej då när det är till nackdel. Man ser ju på hela barnet vilken betydelse det har för barnet.

KAPITEL 5. RESULTATREDOVISNING

Airi: Hade du tagit strid ...

Anna: ... Man lär sig väl med åren vad som är viktigt. Och kanske har gjort det felet ibland och stridit om nåt som ... och efteråt tänker man vad i all sin värld var det värt att förstöra hela förmidan med den tröjan eller så ... Man måste nog göra lite fel först ... man drar nog lite bättre slutsatser när man gjort lite fel några gånger. Man blir väl kanske lite klokare med åren, vad som är viktigt. Som förälder är man nog ofta lite förblindad av ... den otroliga känslan ... man blir nästan lite förblindad av det. Man kan nog inte granska så.

I ovanstående resonemang blir det tydligt att barnets integritet och känsla av glädje är viktigare för förskolläraren Anna än rådande regelverk. Förskolläraren grundar sitt agerande att låta flickan få välja själ i stället för mössa på att hon ska få möjlighet att fatta egna beslut. Anna visar på så sätt tillit till barnet. Förskollärarens reflektion kring sitt agerande visar hur hennes mångåriga erfarenheter har gett henne mod att göra avvägningar utifrån barnets upplevelser. Hon vet vilken betydelse det kan ha för barnets existens att få utrymme att bestämma om sin person. Därför tror hon att det är viktigt att ge barn möjlighet att uppleva att deras känslomässiga upplevelser tas i beaktande av de vuxna. Annas resonemang kan tolkas som ett sätt att bygga tillitsfulla relationer med barn genom att visa respekt för deras upplevelser och genom att ge dem inflytande över sin person. Min tolkning är att på så sätt kan barn våga lita på vuxna. Annas bevekelsegrund för att bygga tillit bygger på respekt för barnets integritet.

Att visa intresse för barnens upplevelser och samtala med dem om frågor sedda ur deras perspektiv är viktigt för många av förskollärarna. I dessa samtal kan barn ges erfarenheter av tillit och upplevelser av att vara värdefulla personer. Förskolläraren Anna resonerar på följande sätt om vikten av att samtala med barn om deras liv på förskolan men också om livet utanför dess väggar:

Anna: Inte bara det här blaj, hej hur är det? Jo det är bara bra! Utan att det blir lite mer tyngd i det man pratar om inte bara precis för stunden. Det här är ju en del av barnen man måste ju försöka ... hela deras tillvaro är ju viktig ... Alla kan ju bidra. Sen är det ju viktigt också att det jag gör här det jag har annanstans [ohörbart] har också ett värde. ... Det har ju också med tiden, ofta vet man ju inte så jätte mycket men det man vet tycker de ju om. [Förskollärarens visade intresse för barnets upplevelser och erfarenheter över tid, både hemma och på förskolan är betydelsefullt för barn.] Och om man ses i en affär så det kan de ju prata om det i flera år. Så det måste ju ha ett väldigt värde för dem, att man kan träffas på Coop. Tänk när jag träffade

Anna på Coop! Och att man då orkar vara lite glad och säga nåt. Som vuxen kan man ju se sig som arbetskraft här men barnen ser ju en som en vuxen, en nära vuxen. Det är man ju även på Coop.

Anna reflekterar kring det faktum att det är viktigt att möta barn med engagemang vare sig mötet äger rum på förskolan eller utanför. Med orden ”hela deras tillvaro är ju viktig” ger Anna uttryck för att det gäller att möta barnets liv som en helhet och att kommunicera att det har ett värde. Enligt Anna ser barnet den vuxna som ”en nära vuxen”, inte som en förskollärare eller en professionell yrkesutövare. I samtalet ger hon uttryck för vikten av att även ta vara på möten som sker utanför förskolans väggar som en aspekt i tillitsbyggandet. I tillitsfulla relationer gläds man med varandra, till exempel när man samtalar kring gemensamma upplevelser. Eftersom förskolläraren är intresserad av och lyhörd för det som barnet vill dela med sig av kan det, resonerar hon, ge barnet erfarenheter av att våga öppna sig. Glädje är en viktig del i barns existens och i barns och vuxnas möten. Anna ser vikten av att själv vara emotionellt närvarande när hon möter barnen utanför förskolan och hon ser också barnens glädje i dessa möten. Förskollärarens bevekelsegrund handlar om att barnen ska uppleva att de och deras liv är betydelsefulla. Genom förskollärarens emotionella närvaro i barnens livsvärld kan barn också ges upplevelser av tillit.

Analysen visar att tillitsfulla relationer med barnen även grundas utifrån tanken om allas lika värde. Förskolläraren Lena försöker ge barn erfarenheter av tillit genom det hon kallar för maktutjämning. Frågan i nedanstående exempel är om barnen ska få ta del av vuxnas talutrymme:

Airi: Varför tycker du det är viktigt att prioritera barn framför vuxna?

Lena: ... Det är väl nån sån här ... djup socialistisk fostran som ligger där sen barnsben. Att de som är minst eller de är ju inte svagast barn egentligen ... de som har mindre makt än jag har. Den makten ska man hela tiden försöka utjämna ... sen kan de aldrig ha samma makt som jag har ... men så mycket utjämning av makt som möjligt. Det är nog därför.

Airi: Vad menar du med makt?

Lena: Men de har ju inte samma makt som mig, nu är du tyst för nu ska jag prata. Jag är större, starkare, har en annan position än vad de har. Strukturerna har gjort att jag har mer makt än vad de har. Det är gjort för att jag ska bestämma mer. Det brottas jag mycket med men då tänker jag att när jag pratar med en vuxen då nekar någon så ... men där går jag och balanserar hela tiden mellan ... barnen måste också vänta lite ibland på att

KAPITEL 5. RESULTATREDOVISNING

två vuxna får prata klart för att de behöver det. Om man bara kommer ihåg att knyta an till det barnet, vad de ville sen ... att det han säger är viktigt ... då är det inte så att de vuxna alltid vet mer än barnen. Det kunde jag känna när jag var liten: Varför är jag mindre viktig än vuxna? Det är inte rättvist.

Airi: Vad menar du med det här med rättvist? ...

Lena: Som i en situation att alla ska få säga vad de tycker i en fråga. Att man ska få ta en runda om alla kanske ska säga i turordning vad de tycker om nånting eller berätta nånting. Det är viktigt ur ett delaktighets och demokrati [perspektiv]. Att allas röster blir hörda. Och det har också med maktbalans att göra. Att alla ska känna sig lika ... lika stort utrymme att prata och så. Och då måste man vänta i de här situationerna. Men det är väl rättvisa och få synas och höras lika mycket.

Förhållandet mellan barn och vuxna är asymmetriskt. Asymmetrin utgör ett dilemma för Lena. Hon menar att det inte alltid är möjligt att låta barnen få makt över sin vardag samtidigt som hon vet utifrån egna barndomsminnen hur betydelsefullt det är för barn att känna sig betydelsefulla och lyssnade på. Lena tror att när barn söker dialog med den vuxna men inte ges möjlighet att komma till tals skulle detta kunna leda till att de känner sig orättvist bemötta. Upplevelser av orättvisa kan ha negativ betydelse för skapandet av tillit. Det finns dock situationer där de vuxna måste prioritera samspelet med kollegorna, menar Lena. Enligt henne kan det vara svårt för barnen att förstå varför detta sker. I hennes resonemang framkommer det att hon efter avslutat samtal med kollegor strävar efter att återuppta den avbrutna kommunikationen med barnen. Min tolkning är att förskollärarens bevekelsegrund har sin utgångspunkt i tanken om allas lika värde, att barnen ska få erfara att de har lika stor rätt att få uttrycka sig och vara en del av det gemensamma samtalet. I tillitsfulla relationer ska barnen ges upplevelser av att alla människor är lika viktiga för gemenskapen.

Sammanfattningsvis visar denna analys en bild där förskollärarna menar att för att barn ska kunna växa måste de ha tillit till världen. I tillitsfulla relationer vågar barnen utlämna sig och vara öppna mot världen. Enligt förskollärarna innebär denna öppenhet att barnen vågar efterfråga möjligheter till nya erfarenheter. Barnen ska mötas med glädje eftersom de ger uttryck för att detta är betydelsefullt för dem. I förskollärarnas reflektioner framkommer det att det i tillitsfulla relationer också finns möjligheter att agera utifrån ett mer symmetriskt maktförhållande mellan barn och vuxna. Analysen visar att bevekelsegrunden för att visa tillit till barnen baseras på tanken om allas lika

värde. Förskollärarnas intentioner är att få barnen att uppleva att de är värdefulla och respekterade som personer, att deras upplevelser tillmäts betydelse och att de ges utrymme att delta i det gemensamma samtalet.

Ömsesidigt beroende

Detta undertema handlar om olika aspekter av att vara människa och om det ömsesidiga beroende som är en del av existensen. Analysen visar att tanken att varje person och dennas handlande har betydelse för den andres existens är levande bland förskollärarna. Barn och vuxna i förskolan deltar i varandras liv. Förståelsen för att vi alla är ömsesidigt beroende av varandra kan enligt vissa av förskollärarna byggas genom att barnen ges erfarenheter av olika villkor som är av betydelse för samexistensen. Det handlar till exempel om att uppleva gruppstillhörighet, att mötas i varandras behov och om att få erfarenheter av att vara betydelsefull. I nedanstående exempel synliggörs förskollärarnas resonemang om de intentioner och handlingar som ligger till grund för deras bevekelsegrunder. Deras bevekelsegrunder handlar här om att barnen ska få möjlighet att uppleva att livet med andra alltid är ömsesidigt och att människor alltid är beroende av varandra.

I de dagliga rutinerna kan barnen ges erfarenheter av gruppstillhörighet som en aspekt av ömsesidigt beroende. En sådan daglig rutin kan vara att hälsa i hand. Ett av barnen i en av förskolegrupperna är ”hjälpreda”³⁶ och går runt i samlingsen och säger god morgon till en kamrat i taget samtidigt som hon tar barnet i fråga i hand.

Anna: ... När det är många barn så blir det ju tillfälle att gå runt och se på alla, man lär sig hur man hälsar, man tittar på varandra. Sen brukar vi också tala om vilka som inte är här, när de har räknat ... man ska vara en grupp och tänka på alla. Det har ju inte samma funktion när vi är så få [Denna dag var tio barn av tjugotvå närvarande.], därför hoppar jag över det idag. Så säger de ju själva om de ska åka bort: 'Då när ni hälsar och räknar får ni säga att jag är på semester.' Ni längtar efter mig när jag är borta och jag har betydelse för det ... har man ju en känsla av. Och så undrar de ju så klart var deras kompisar är, de som inte är där, vem ska jag leka med, vem som har kommit och är här. Det är ju för att man ska vara en grupp och vi hör ihop. Det är viktigt.

³⁶ I denna grupp används ordet hjälpreda för ett barn som själv eller med stöd av en vuxen har ansvar för vissa praktiska göromål som att duka fram, hämta frukt, säga varsågod och så vidare. Barne turas om att vara hjälpreda för en dag eller ibland en helvecka.

KAPITEL 5. RESULTATREDOVISNING

Airi: Varför är det viktigt att känna att man hör ihop då?

Anna: Ja det är ju viktigt med den här gruppstillhörigheten, att alla är viktiga. Man ser ju på barnen, tycker mycket är att man lär sig till mycket saker och sen jobbar man många år och man ser ... för dem [barnen] är det viktigt att de har en viktig plats i den här gruppen. Att det har betydelse om de är här eller inte ... Man tycker om att de andra märker att jag inte är här. De vet var jag är. De har ju omsorg om sina kompisar om någon är sjuk, att det är synd om dem. Det är ju mycket engagemang i varandra.

Ett barn i taget blir uppmärksammat som en viktig person. Barnets känsla av att ”vi hör ihop i denna grupp” och att de är betydelsefulla i/för den här gruppen stärks av den kroppsliga beröringen då barnen hälsar och ser på varandra, menar Anna. Hennes beskrivning visar att upplevelsen av att betyda något för någon annan och att man är beroende av varandra kan ges en mening genom denna handling. I Annas resonemang framkommer det också att barns upplevelse av ömsesidigt beroende kommer till uttryck då de frågar efter kamrater och visar omsorg för varandra då de till exempel är sjuka. Förskollärares bevekelsegrund för att använda sig av ”handhålsandet” handlar om att synliggöra hur viktiga och beroende alla människor är av varandra.

Det framgår av förskollärarnas resonemang att ömsesidigt beroende till stora delar handlar om att skapa möten mellan barnen. Ambitionen att få barn att leka med kamrater som de vanligtvis inte leker med kan emellertid vara svår. En flicka berättade för förskolläraren att hon inte hade någon att leka med. En pojke som lyssnade till samtalet frågade flickan om de skulle leka ihop. Flickan avvisade hans förfrågan. Förskolläraren Ayla försökte att övertala flickan att leka med pojken men hon stod fast vid sitt beslut att inte leka med pojken. Förskolläraren förklarade då för henne att flickor och pojkar kan leka ihop. Hon motiverar detta på följande sätt:

Ayla: Därför att flickan sa att jag leker bara med flickor. Jag får inte leka med pojkar. Och då kopplar jag att flickan har en mamma ... som är muslim ... och kanske hon kan ha sagt till flickan att: 'Du ska bara leka med flickor'. Men då får [ohörbart] väldigt klara och reagera och säga att: 'Nej, här på förskolan leker vi med flickor och vi leker med pojkar bara vi har roligt tillsammans.' Det är viktigt.

Airi: Varför är det viktigt att poängtera det?

Ayla: Därför hon har två bilder. Hemma har hon en bild och här på förskolan är det en annan bild så jag måste visa vilken är bilden här på

förskolan. Det är därför jag kommer ihåg. Det är lite det här med genusfrågan också ... Sen har vi pratat om det på inskolningsamtal. Den mamman är väldigt medveten om den värdegrunden som vi har inom förskolan.

I ovanstående resonemang impliceras det att alla människors lika värde är ett viktigt värde att kommunicera till barnen. I exemplet framträder dilemmat att respektera individens frihet och integritet och samtidigt motverka traditionella könsmonster samt kommunicera allas lika värde, som ju är förskolans uppdrag. Förskolläraren reagerar då flickan inte går med på pojkens önskan att leka tillsammans. Som det framkommer i Aylas resonemang kan de värden som levs i förskolan stå i konflikt med de värden som föräldrar förmedlar till sina barn. För barnet kan det då uppstå en lojalitetskonflikt mellan förskollärarnas och föräldrarnas olika synsätt, menar Ayla. Anledningen till att förskolläraren trots det vill ge barnet en annan bild än den hon har med sig hemifrån är att förskolan har en värdegrund att förhålla sig till, resonerar hon. Min tolkning av förskollärarens bevekelsegrund då hon försöker få flickan att ändra sig handlar ytterst om att hon här prioriterar allas lika värde. I samtalet pekar Ayla på vikten av att kommunicera till flickan att förskolan är en plats där alla umgås med och är beroende av varandra.

Det framgår av analysen att ömsesidigt beroende också handlar om perspektivtagande, det vill säga att kunna avstå från egna önskningar och i stället mötas i varandras behov. När förskolläraren uppmärksammar situationer där barnen inte delar med sig vill hon hjälpa dem att förstå varandras perspektiv på situationen. I följande exempel sitter flera barn vid ett bord och arbetar med att fästa plastmosaikbitar på en platta. Lena ställer en skål med mosaikbitar mellan två flickor. De är oeniga om vems skålen är. Lena berättar att de kan dela på den. Hon motiverar sitt handlande på följande sätt:

Lena: ... i den åldern är det ju väldigt mycket fokus på min och mitt ... och man ser inte ... man tror att om någon annan står nära så betyder det att jag inte får nånting. Men då visade jag att två barn kan dela på en (skål med mosaikbitar). Det är också ett lärande i att det man lär sig ... det lär man sig då i den här situationen. Bara för att en sak med saker i står mellan oss kan jag också få. Det tas inte bort ifrån mig. De här plupparna som det handlar om här.

Airi: Varför är det viktigt att de ska få den förståelsen?

Lena: ... för att möta den andres behov med sina egna. Och att lära sig att det går att kombinera mina behov med den andres eller den andras behov. Det jobbar jag mycket med medvetet. En sådan reflex jag har liksom hela tiden att fostra dem ... ja det är en fostran till att lära sig dela med sig utan att göra avkall på vad jag vill eller vad jag ska göra ...

Enligt förskolläraren Lena kan yngre barn (ett- till treåringar) ha svårigheter med att dela med sig. Därför behöver de ges stöd för att kunna mötas i sina olika önsknings. Barnen ska ges erfarenheter av att det är möjligt att både stå upp för sina egna behov och samtidigt tillfredsställa den andres behov. Därigenom skulle det kunna vara möjligt för barnen att få en förståelse för att människors ömsesidiga beroende handlar både om att vara beroende av den andres bemötande och omvänt. Bevekelsegrunden för förskolläraren att få barnen att mötas i varandras behov är för att till barnen förmedla en förståelse för människors ömsesidiga beroende av varandra.

Sammanfattningsvis visar analysen att ömsesidigt beroende och att vara en del av varandras världar innebär, från förskollärarnas perspektiv, att förstå att var och ens handlande har betydelse för den andre. Barn ska ges erfarenheter av att vara betydelsefulla för varandra genom att beredas möjlighet att leka med andra än de brukar, resonerar förskollärarna. Både barn och förskollärare är ömsesidigt beroende av varandra i skapandet av det vardagliga livet på förskolan. Bevekelsegrunderna för att stödja barn så att de ges erfarenheter av ömsesidighet handlar om allas lika värde, om att kunna mötas i varandras behov och om att inse människors beroende av varandra.

Hopp

Förskollärarna försöker ge barnen hopp om att de kommer att lära sig behärska sådant som är av vikt för dem för att kunna delta i och vara en del av gemenskapen både idag och i framtiden. Av deras berättelser framgår det att då de exempelvis ser att barnen är på väg att klara av någonting som de ännu inte behärskar finns de hos barnen och stöttar dem. Genom att barnen uppmuntras till att tro på den egna förmågan är tanken att de ska våga ta egna initiativ, berättar vissa av förskollärarna. Enligt förskollärarna finns det också emotionella dimensioner i att barn utvecklar tilltro till sig själva. Det innebär att förskollärarna uppmärksammar barns negativa upplevelser av att inte kunna. Förskollärarna pekar vidare på vikten av att vara lyhörd för barns önsknings att vilja tillägna sig olika förmågor. Enligt dem är deras stöd av

vikt för barnen eftersom de ger uttryck för glädje och stolthet när de väl behärskar förmågor som de tidigare inte har behärskat.

Parallellt med att barnen ska ges hopp uttrycks också en mer instrumentell och framtidsinriktad syn på barns lärande som handlar om att kartlägga vad barnen kan eller inte kan. Kartläggningen ska sedan leda till att barnen övar upp sina bristande färdigheter, menar vissa av förskollärarna. Avsikten med att träna barnen är att de ska vara förberedda på de krav som kommer att ställas på dem i framtiden. Bevekelsegrunderna för att ge barnen hopp handlar om att hjälpa barnen att bygga upp en tro på sig själva och andra, mod att stå emot andras åsikter och därigenom utveckla en självständighet. Denna tro på sin egen förmåga handlar om barns existens idag men också till stora delar om framtiden. Med utgångspunkt i nedanstående resonemang synliggörs det att bevekelsegrunderna kommer till uttryck i förskollärarnas intentioner och tal om det egna handlandet.

I ett försök att vilja ge ett barn en tro på sin egen förmåga utmanas detta barn av en av förskollärarna. Förskolläraren Lena beskriver det som så att hon tar utgångspunkt i den proximala utvecklingszonen och utmanar en pojke då hon tillsammans med honom trär pärlor på ett halsband. När de arbetar med pärlorna sitter Lena på huk bakom hans stol med armarna runt honom beredd att hjälpa till. Sitt handlande beskriver hon på följande sätt:

Lena: ... jag tror att barn mår väldigt bra av närhet och det är grundläggande trygghet för dem, att känna närhet och genom den närheten kärlek liksom. Jag vill använda så stora ord för det är det jag vill ge till barnen och det får dem lugna ... när jag tog Malik i famnen och han fick sitta där så ... kände hans ... märkte jag att han blev lugnare än om han skulle sitta själv och trä på. Och jag började ju med att sitta runt honom och trä ... Min intention var ju att ta honom i knät och tillsammans visa honom hur man kunde trä på en pärla. Vi håller i halsbandet och tråden tillsammans. Och där har vi också proximala utvecklingszonen igen ... han är på väg att klara det ... men han gör det inte riktigt än ... så han behöver lite hjälp. Men om jag inte utmanar honom i det ... om jag inte hjälper honom i det och säger att han inte är mogen för det finmotoriskt så att vi väntar nåt år så är det nog och förminska hans kapacitet, så i den mån jag kan så gör jag det.

Lena möter den här pojken vilja att göra ett halsband. För henne är det viktigt att låta pojken försöka klara av saker och ting själv men samtidigt finnas nära honom om han efterfrågar eller behöver hjälp. Hennes händer smälter emellanåt ihop med hans händer i de moment han ännu inte riktigt behärskar. Förskollärarens resonemang bygger på tanken att om hon inte

möter honom i hans försök finns en risk att han upplever en känsla av misslyckande. Av analysen framgår det att för förskolläraren är både kroppslig och emotionell närhet viktig för att ingjuta hopp i pojken och därmed få honom att fortsätta med det han håller på med. Förskollärarens bevekelsegrund för att utmana och samtidigt stödja honom handlar om att förmedla en tro på hans förmåga och få honom att känna att han kan.

Analysen visar att arbete med att ge barn hopp har en relationell innebörd; upplevelsen av att känna att man lyckas blir också rikare av att också andra lyckas. Enligt förskolläraren Anna är emotionella kompetenser mer betydelsefulla att behärska än kognitiva kompetenser. Hon utvecklar sina tankar om varför det emotionella skall ges företräde:

Anna: ... alltså alla barn kan ju inte blomma samtidigt ... blomma inte nu ... men att nån period så ska man ju blomma ... lite. Turas om att blomma ... nu blommar ni och jag får vänta lite ... nu kan jag blomma upp ... Att nån period så får man slå ut. Det är mer värt än om man ... Det finns så mycket man kan lära ut men det har mindre värde. Jag säger det ibland hemma att gångertabellen den kan ni träna på hela sommarlovet. Det är ju enkelt att ordna. Det är inte det viktigaste. Jag tror att social och emotionell kompetens är så överlägsen. Matteprojekt i all ära och det är ju bra men har man inte fått social och emotionell kompetens då är inte så mycket värt med gångertabellen. Det ordnar sig ju ... och man föds ju inte med empati det har man ju inte det med sig från början ... det finns ju inte utan det måste man ju träna sig, lära sig. Man får inte klaga på ungdomar ... alltså det är så lätt att klaga på ungdomar utan vi måste tänka på det när de är ett år att de ska bli ungdomar och hur ska de bli när de blir ungdomar. Det kanske inte är så viktigt ... det är det väl knappt. Så är det ju i olika tider är olika förmågor viktiga. Social och emotionell kompetens blir ju inte omodernt. Det kan du inte ha en [räkne]dosa till.

Anna pekar i sitt resonemang ut en konflikt – den mellan att utveckla relationell förmåga å ena sidan och krav på mer formella kunskaper å den andra. Det är tydligt att för den här förskolläraren är det den relationella kompetensen som står i fokus. Och relationell kompetens är inget man kan lära sig genom att läsa i en bok. Det är snarare i mötet med andra som det emotionella och sociala får en mening, menar Anna. Oavsett vilka förmågor som barnen ska behärska pekar analysen på att en förskollärare måste vara följsam och uppmärksamma varje barns önskan att ”blomma”. Men ”blomstrandet” ska vara relationellt, och det gäller att barn lär sig att också kamrater får blomma. Barnen ska ges hopp om att de kommer att kunna behärska förmågor som de ännu inte har förvärvat. Bevekelsegrunden för att

vilja utveckla relationell kompetens hos barnen är att det skapar förutsättningar för barns liv tillsammans med andra såväl idag som i framtiden.

I barns erövrande av en tilltro till den egna förmågan finns också en emotionell dimension. Enligt förskolläraren Elisabeth är barn medvetna om vilka kompetenser de behärskar. Med vetskap om den stolthet barn visar då de lär sig nya kompetenser är Elisabeths intention att träna barn till att tillägna sig det de vill kunna. På följande sätt resonerar hon om vikten av att möta barns känslomässiga reaktioner i deras strävan att tro på sig själva:

Airi: Jag tänkte på det här att du sa till Roger att du var imponerad av att han låg stilla. Varför är det viktigt att säga det till honom?

Elisabeth: Vi brukar prata Roger och jag. Och hans föräldrar är också med om det att han är ganska aktiv. En aktiv kille och han har svårt att sitta stilla och ... ligga stilla också. Fast vi vet att han lyssnar fast han rör sig, oftast så. Så brukar vi göra med flera barn om de gör nånting som ... Oftast är de medvetna om vad de behöver träna på till exempel ... och när de är då medvetna om det och sen klarar av den här situationen så brukar de kunna säga: ”Titta fröken jag kunde det här nu eller jag låg stilla.” Och då bekräfta det. De måste få bekräftelse i att de faktiskt kunde nånting som de tränat på och ... så stärks de, självförtroendet växer. Det var en annan situation när Ola kom och sa vi kunde städa.

Airi: Brukar han behöva träna på att städa?

Elisabeth: Ja. Fast de är små och särskilt som vi pratar med dem om det så är de medvetna om det de behöver träna på. Och så fixar dom det så blir de såå stolta och vill visa det för oss fröknar. Så kan inte något barn ta på sig skorna och sen kan de det en dag. De kommer fram till oss och säger: ”Fröken, fröken titta!” och pekar på skorna att de faktiskt fick på sig det själva.

Elisabeth framhåller att det är viktigt att möta barnet i dess upplevelse av att inte behärska det som kamraterna behärskar och i dess vilja att kunna. För henne är det betydelsefullt att barn ges stöd här och nu och för att klara sig i framtiden. I förskollärarens resonemang kommer hennes sensitivitet till uttryck då hon poängterar vikten av att bemöta och bekräfta pojken när han lärt sig det han vill kunna. Bekräftelsen kommer till uttryck bland annat då hon berättar om visad glädje för hans skull. Av analysen framgår det att det att vara en människa bland människor innebär att alla kan klara sig själva men också att människor tillsammans skapar varandra. Förskollärarens bevekelsegrund är att stärka barns självförtroende.

En väg mot självständighet med en tilltro till sin egen förmåga går ibland genom att pröva olika vägar. Förskollärarens tanke med att erbjuda barnen alternativa vägar är att ge dem möjlighet att pröva för att sedan bestämma själva vilken väg som passar dem bäst. I den här situationen håller barnen på att färdigställa egna böcker i vilka de klistrar in bilder. Förskolläraren visar barnen olika sätt de kan göra detta på. Varför det är viktigt att hjälpa barnen och visa dem alternativa vägar förklarar Elisabeth på följande sätt:

Elisabeth: Barn vet ju inte vad som är rätt och fel. Hur livet går till så att säga. De måste ju lära sig ... jaa ... det smidigaste sättet helt enkelt. ... De får ju prova själva men ... för att inte få det där misslyckandet att limma eller att limma på hela sidan och sen sätta dit föremålet och slår man igen boken så blir ju boken ihoplimmad. Så ska man lära sig att det finns ett bättre sätt också och ... Just det här med rätt eller fel låter kanske låter konstigt men hur det ska vara. På rätta sättet och då måste vi hjälpa dem i det.

Airi: Varför är det viktigt att visa att det kan finnas ett bättre sätt än vad de själva provar?

Elisabeth: Jaa ... det är bra att kunna tänka på olika sätt. Jag tänker just på det här med nationella prov i skolan där man ska visa så många olika sätt som möjligt för att få så många poäng som möjligt. Då är det bra att kunna många olika sätt. Sen kanske vet man själv att om man kommer på ett jättebra sätt men det kanske tar dubbelt så lång tid. Just det här att få in det i vardagen. Har man bråttom en morgon då är det ju klart att man tar det snabbaste sättet. Och då är det bra att kunna veta vilket. Ge dem valmöjligheter så att de kan känna efter vad som känns bäst för dem.

Airi: Vad menar du med valmöjligheter då?

Elisabeth: Just det här för att komma fram till ett mål eller resultat så finns det inte bara en väg att gå utan det finns många olika sätt och man kan hjälpa dem och visa flera vägar för att komma fram till målet och sen väljer de det sättet som känns bäst för dem, helt enkelt och går snabbast.

Förskolläraren argumenterar för vikten av att barnen ges möjligheter att lära sig se och pröva olika vägar på vilka de kan förvärva förmågor som kan ha betydelse för deras självständighetssträvanden. Hennes bevekelsegrund är att provandet av olika vägar kan underlätta för barnen att klara vardagen på ett smidigare sätt. Hon tror också att provandet kan ge barnen beredskap att klara framtida utmaningar. Syftet är inte att styra vilken väg barnen ska gå utan de är fria att själva välja väg. Samtidigt reflekterar hon och varnar för riskerna med att låta barnen göra saker på ett icke adekvat sätt. Hon antyder för barnen att

snabbhet kan vara viktigt. I förskollärares resonemang finns också ett pragmatiskt motiv, det vill säga hon vill få en fungerande vardag. I den här förskollärares beskrivning av sitt agerande kommer även ett långsiktigt perspektiv till uttryck i avsikten att förbereda barnen inför de nationella proven i skolan.

Parallellt med att barnen ges hopp om att de kommer att behärska förmågor de ännu inte tillägnat sig tycks en mer instrumentell syn på deras lärande vinna kraft. Med nya krav på kontroll av barns lärande i förskolan skapas också förväntningar på ett mer instrumentellt lärande, menar förskollärarna. Enligt förskolläraren Noor används olika kartläggningsmaterial för att ta reda på vad barnen behärskar. Hon berättar varför barn tränas och vad de behöver kunna i nedanstående exempel.

Noor: Jaa, varför tränar vi dem? ... vi har fått material ... innan vi gör IUP³⁷ så ska vi kartlägga barnen ... och så har vi fått ett annat material där det står att barn två till tre år ska till exempel kunna räkna till fem, eller barn från fyra till fem ska kunna räkna till 10 och så vidare. Och för att uppnå de målen så det är väl därför. För att sen inte behöva skriva nåt mål i IUP annars kanske jag måste skriva ett mål och då måste vi jobba efter det. Men vi vill gärna försöka jobba med det innan man har samtal med föräldrarna. Så att vi slipper skriva mål i IUP och helst ska det vara okej alltid. Vi jobbar väldigt mycket med de här IUP:erna och kartläggningar och tittar på alla de ... emotionell och social utveckling, kognitivt, finmotorik, grovmotorik och alla de bitarna. Vi jobbar väldigt mycket med att kartlägga barnen och gör (ohörbart) och språktester och ser vad de behöver träna och sen utefter det så planerar vi. ... Vi har några barn, några fyraåringar ... faktiskt, som har lite svårt ... med räkning, så vi håller på med matte lite grann ... att han ska kunna ta en sån liten plopp och sätta på blombladen. Och då tränar han direkt finmotoriken eftersom det är pincettgrepp. Om man nu ska göra det ... och varför ska man göra det (skrattar)? För att det står också i den här IUP:en att man ska göra det.

Förskollärares resonemang pekar på att det ställs krav på att barnen ska vara väl förberedda för livet såväl i nutiden som i framtiden. Styrande för vad barnen ska lära sig behärska blir då instrument som kartläggning och individuella planer. För Noor är det av vikt att möta dessa krav vilket innebär att barnen tränas. Enligt Noor är det kriterierna i IUP:erna och andra kartläggningsmaterial som styr vilka förmågor barnen ska tillägna sig. Förskolläraren antyder dock att det inte enbart är dessa kriterier som styr vilka erfarenheter barnen ges i verksamheten och ger uttryck för att förskollärarna

³⁷IUP = individuell utvecklingsplan.

också ifrågasätter varför detta är viktigt. Bevekelsegrunderna för att ändå träna barnen i enlighet med de uppställda kriterierna är att barnen ska ges stöd för att klara av att möta framtida krav. Detta kommer till uttryck genom förskolläraarnas arbete med att få barnen att behärska olika förmågor anpassade till mer eller mindre instrumentella prestationskrav snarare än till barnens behov av kunskap. Här framträder ett dilemma: att å ena sidan följa samhällets krav på att träna barn enligt fastställda kriterier och att å andra sidan följa sitt professionella kunnande som säger att den träning som programmen erbjuder inte alltid är adekvat utifrån barns perspektiv eller förståelse.

Vissa av förskollärarna anser att en autonom person har tilltro till sin egen förmåga att med mod våga stå för sina åsikter. I nedanstående sekvens berättar förskolläraren en saga för barnen. Ett barn i taget kommer fram till henne, tar upp en sak ur en påse och utifrån föremålet berättar fortsättningen på sagan. När barnet inte kommer på mer att säga får nästa barn fortsätta berättelsen på liknande sätt. Varför det är viktigt att ha förmågan att stå för sina åsikter eller idéer inför kamraterna beskriver förskolläraren Karin på följande sätt:

Karin: Dels är det ju att våga komma fram, att de lär sig vara lite i centrum. Att komma fram på ett roligt sätt. Inte uppfatta att man egentligen är lite i centrum ... Det finns inget som är fel utan allt är rätt och att det var en rolig grej.

Airi: Varför är det viktigt att de lär sig just detta?

Karin: Att tänka själva? Jag tror att det är viktigt i dagens samhälle att kunna tänka själv. När jag gick i skolan då var det som fröken sa alltid rätt. Men att man kan vara med själv och tänka ... på det här sättet lär man dem mer lite naturligt att vara med och tänka själva. Och så skapar det självförtroende för barnen och ingenting är fel. Nej, jag tycker det är viktigt att reflektera själva och inte köpa allt som alla säger utan man måste vara med och tänka själva i alla situationer och just med såna här grejer som konflikter och sånt. Det är så viktigt i dag att ingen ska bli mobbad och att man är med och tänker. ”Nä men det här är fel! Så här kan man inte göra mot den pojken alltså!” Inte bara hänga med och göra som alla andra gör. Det ska börjas med tidigt tycker jag. Det tycker jag är en form av träna och sånt på ett roligt sätt

Airi: Varför är det viktigt att inte hänga med på vad alla andra tycker och tänker?

Karin: ... själva tänka om man tycker ... man kan nu ta en sån sak som mobbning då till exempel. Man bara hänger med och hänger med, bara för att man tycker att kanske den tjejen eller killen är så cool och rolig då. Man måste ... alltså ha ett sånt självförtroende att man kan tacka nej: "Det här är fel! Våga säga ifrån!" Därför är det viktigt att kunna tänka själv och ... när man går i skolan och så, även i framtiden är det viktigt, ... För att kunna leva egentligen. Kunna ha eget boende och sånt då måste man kunna tänka själv och tänka framåt och så.

Resonemanget ovan visar att utvecklandet av förmågan att tänka själv och ha mod att våga ta egna beslut är viktigt för att bli en autonom person. Åsikter om andras välbefinnande står i fokus för den här förskolläraren. Förskolläraren ger också uttryck för att barns ifrågasättande kan vara till stöd för dem när de planerar sitt framtida liv. Hennes bevekelsegrund handlar om att ett kritiskt förhållningssätt är en viktig förmåga för en självständig person som har tilltro till sig själv och har en önskan om att leva ett gott liv i samklang med andra samtidigt som han vågar stå för sina ståndpunkter.

För att sammanfatta: i analysen utkristalliseras att förskollärarnas intentioner är att stödja barn och ge dem hopp i deras strävan att behärska kompetenser av vikt för att kunna delta i gemenskapen. Tanken är att uppmuntra barn att tro på den egna förmågan. Enligt förskollärarna handlar barns väg mot framtiden om ett växande. Förskollärarna avser att bejaka barns vilja att växa genom att skapa förutsättningar för dem att bli självständiga och ifrågasättande. Det framgår av förskollärarnas utsagor att oavsett på vilket sätt de försöker stödja barnen i deras tillägnande av olika förmågor är avsikten att förbereda dem för såväl nuet som framtiden. Bevekelsegrunderna är att ge barnen en tro på sin egen förmåga, behärska olika förmågor, hjälpa dem att bli självständiga och att ge dem mod att stå för sina åsikter och få vänner.

Ansvar för det relationella

Analysen visar att till skillnad från ansvar för det egna handlandet i ordningstemat handlar ansvar i existens temat om att ta ett socialt och relationellt ansvar. Barnen ska ges utrymme för ansvar i förhållande till varandra. De vuxna menar att barnen genom det dagliga livet på förskolan får olika erfarenheter av hur verksamheten är uppbyggd kring relationer. Sådana erfarenheter innebär att barnen ibland även kan få ansvara för relationer med andra. Förskollärarna berättar att de ibland tar ett steg tillbaka för att ge barnen möjlighet att ta ansvar för samspelet med kamraterna. Ansvarstagandet

kommer också till uttryck då barnen uppmanas att värna om allt levande. Av exemplen i detta undertema framgår det att förskollärarnas bevekelsegrunder framkommer i deras resonemang om de egna handlingarna. Bevekelsegrunderna handlar om att ta ansvar för att relationer med kamrater och för allt levande ska vila på ömsesidig respekt.

Enligt förskolläraren Amanda är ett sätt att möta barnet i dess autonomisträvanden att låta bli att ”lägga” sig i barnens samspel så att de själva får ta ansvar för att kommunicera med varandra. I exempelvis den här situationen sitter barnen vid bordet och samtalar medan förskolläraren Amanda mest sitter med som åhörare. Så här förklarar hon sitt agerande:

Amanda: ... det sociala samspelet tycker jag är viktigt när man sitter så ... att man inte lägger sig i för mycket.

Airi: Varför tycker du att det är viktigt att inte lägga sig i det samspelet?

Amanda: Jamen det är ju så lätt att man styr upp så fort man ... man kanske lägger sina egna värderingar ... och det gör man ju säkert alltså, det gör man ju men ... försöker tänka på det ... att bara lyssna, att låta dem vara, i stället för att kommentera, det är så lätt att man vill flika in nånting och så där ... och det gör man ju, jag vet ju det ... men att man försöker tänka på det ... låta dem ha sitt samtal och sitt samspel och när man gör nånting.

Airi: Varför är det viktigt att låta dem samspele utan en vuxen som kommenterar?

Amanda: Jo men då blir det ju på deras nivå. Nu kanske de inte var på samma nivå ... men det kommer ju från dem och inte från mig.

Förskollärarens intention är att skapa förutsättningar för barns möten utan vuxnas deltagande. Resonemanget pekar på att det är viktigt att barnen lär sig ta ansvar för att samspel kommer till stånd med kamraterna och för att samspelet upprätthålls. Amandas tanke med sin avvaktande hållning visar att hon har förtroende för barnens egen förmåga att mötas och kommunicera. Barnen kan på så sätt få erfarenheter av samspelets betydelse för relationer, resonerar Amanda. Bevekelsegrunden för förskolläraren är att ge barnen utrymme och ansvar för att mötas på sina egna villkor.

På förskolan lär sig barnen att bli en människa som möter andra människor, berättar förskolläraren Anna. Genom att förskollärarna skapar en situation där barnen ges en ansvarig position ges de möjlighet att ta ansvar för en viss del av verksamheten såsom i nedanstående exempel. Som avslutning på ett temaarbete har barnen och förskollärarna arrangerat ett tivoli inne på

förskoleavdelningen. Plötsligt tar barnen över verksamheten på tivolit och de vuxna blir ”arbetslösa”. Anna beskriver detta på följande sätt.

Anna: De tycker ju att det är roligt. Det är ju det man ser på genvaret. Vilka skämt som är roliga. ... Det har nog jag mycket den rollen att Anna är så tokig säger ju barnen ofta. Om jag är tokig ... ju slarvigare, höll jag på att säga, jag är ... eller om jag säger tokig, ju tokigare jag är så blir de duktiga. Det är så underbart. Ju mindre ordning det är med mig desto ... Anna är det ingen ordning med ... då tar ju de över och då får de känna att nu har vi lite ansvar. Det blir bra. Det tycker jag är underbart. Det går ju i vissa barngrupper. Det är ju underbart att inte jag behöver vara den där präktiga fröken hela tiden ... Vi har jobbat med Kamomilla som tema och då skulle det bli en Kamomillafest ungefär som det är i boken. Då hade vi 17 barn och efter en stund sa jag att det är helt otroligt: ”Jag har inget att göra. Jag sätter på en kopp te.” Då tycker jag man har gjort ett bra jobb om man kan få barnen så självgående ... vi hade ju förberett ungefär som Liseberg kan man säga med, chokladhjul och bollkastning. De visste ju vad de skulle göra. De stod på kö. Men när man inte ens behövs så eller ... själv, barnen tar över det. Vad mycket de kan. Vara snälla och justa mot varandra. Då blev jag alldeles tårögd och satte på en kopp te och tittade på. Helt otroligt. Det är verkligen betalningen som man får själv. Det blir ju som en liten kick för en själv. De kan ju sköta sig så länge fröken står här med pekpinnen. Man måste ju lära sig för att bli som människa. De måste ju kunna klä sig även när inte fröken står där som en hök. Så småningom ska de ju klara sig hemma själva när föräldrarna jobbar om man tänker så. Och så måste det ju vara när de är hemma själva och då vill det till att man får på sig något snär skapligt den dagen. Det är ju att lära sig för livet.

I en tillåtande och generös atmosfär engageras barnen genom att de vuxna blottar sig själva, såsom Anna beskriver det. Att skämta om sina egna tokigheter och tillkortakommanden är ett sätt för den här förskolläraren att få barnen att känna sig duktiga och behövda och därigenom ta ansvar för verksamheten. I förskollärarens beskrivning visas ett prestigelöst och glädjefullt sätt att försöka få med sig barnen så att även de blir engagerade. I förskollärarens bevekelsegrund för sitt agerande uttrycks en vilja att ge barnen erfarenheter av det ansvar som krävs av varje person i fungerande relationer. Varje persons ansvarstagande har betydelse för upprätthållandet av en fungerande verksamhet på förskolan. Barnen accepterar både utmaningen att ta ansvar och förskollärarnas skämtsamma agerande vilket visar på ett ömsesidigt givande och tagande för att ta ansvar för det relationella.

En annan aspekt av ansvarstagandet för det relationella kommer till uttryck då förskollärarens intention är att få barnen att visa respekt för allt levande i världen. Barnen försöker i följande exempel skada en myra som förrirat sig in i

förskolan. Kristin kommunicerar till dem att inte skada djuret samtidigt som hon öppnar ett fönster och lyfter ut myran. Förskollärarens tanke är att ge barnen möjlighet att utveckla en känsla för miljön och omvärlden. Så här beskriver hon det som händer:

Kristin: De har hittat en liten myra som de sitter och skadar. ... ”Nej gör inte så med djuren. De är mindre. De har lika rätt som du att vara här. Skada inte dem.” Och sen skulle jag släppa ut den, det skulle jag göra att ... jag gillar inte att man är elak mot djur, det gör jag inte.

Airi: Varför är det viktigt att barn lär sig att man inte ska vara elak mot djur?

Kristin: ... jag sa att de ska vara rädda om våra djur och natur. Att vara rädd om den, ta hand om den där vi lever i. Vara rädd om det som vi har runt om oss. Och det gäller många saker somflugor och då är det de som hjälper oss så vi får fröna överallt och kan plantera blommor och träd och [ohörbart]. Ja, att vara rädda om miljön och vara rädd om vår omvärld. ... Och säger jag nej men ”stackarn” [uttrycks med ett medkännande tonfall] och då säger de efter ja stackarn.

Airi: Är det viktigt att de säger efter?

Kristin: Då vet man att de har tagit in det i så fall när de säger ’ååh stackarn’, då vet man att de har tagit in det stackarn här, men viktigt? Nej de behöver inte härma mig, det behöver de inte göra.

Airi: Varför säger du stackaren?

Kristin: För att jag tycker synd om den. Och så tycker jag att ... Det kanske är så att de får lite empati då. Jaha så här ska man inte göra utan man ska vara rädd om den lilla myran. För att om jag behandlar myran väl då kanske de lär sig också att behandla myran väl och myran eller gräsugga eller vad det är.

Det är inte bara den mänskliga existensen barn ska ges erfarenheter av. I livsvärlden finns också andra aspekter som handlar om såväl andra levande varelsers existens som miljö och natur. Det framkommer av Kristins resonemang att det är viktigt att kommunicera till barnen hur de ska handla mot myran. Med ändrad röst som uttrycker medkänsla kommunicerar hon sina känslor för den utsatta myran för att ytterligare förstärka det hon vill förmedla till barnen – att djuren har samma rätt till liv som barnen. Bevekelsegrunden handlar om att visa respekt och medkänsla för allt liv. Barnen uppmuntras att värna om djur och natur och deras rätt att existera.

Sammanfattningsvis visar analysen att förskollärarnas intentioner är att barnen ska ges erfarenheter av vad i det egna agerandet som har betydelse för att kunna samspela och bygga relationer. Förskollärarnas beskrivningar ger också uttryck för vikten av att värna om allt levande. Bevekelsegrunderna för att ge barnen erfarenheter av att ta ansvar pekar på att förskollärarna vill att de ska utvecklas till personer som visar respekt, medkänsla och tar hänsyn till varandra, till verksamheten, djur, natur, miljö och för relationerna.

Sammanfattning

Temat existens tar sin utgångspunkt i barns existens på så sätt att förskollärarna lägger en grund för barnets framtida liv utifrån tanken att barn är en del av en gemenskap idag och i framtiden. För att ge barnen en förståelse av vad de behöver behärska för att vara människor tillsammans med andra människor ska de ges erfarenheter av ömsesidigt beroende, av hopp att lära sig behärska olika förmågor, av att ta ansvar för sina relationer med andra och av att bli självständiga. Dessutom ska de bygga tillit till varandra. Enligt förskollärarna är det viktigt att det sker ett växande hos barnen. Detta växande handlar om att tillägna sig olika förmågor som är av vikt för att leva både här och nu men också i framtiden. Med färre erfarenheter än vuxna har barnen ännu inte insikter om vilka vägar som är smidigast att färdas på för att förvärva nya förmågor. Därför ska de av de vuxna erbjudas alternativa vägar för att så småningom kunna välja självständigt.

Analysen visar att ömsesidigt beroende som ett grundvillkor i människors existens influerar förskollärarnas intentioner med och bevekelsegrunder för sitt arbete. Barnens upplevelser av ömsesidigt beroende och tillit på förskolan ska präglas av en atmosfär i vilken barnen vågar utlämna sig, menar förskollärarna. Nära relationer med både vuxna och barn och upplevelsen av att deras närvaro på förskolan är meningsfull kan innebära att barnen bygger tillit till andra. Intentionen att barnen får ta plats i det gemensamma livet i förskolan blir tydlig då förskollärare beskriver hur de fördjupar samtalen med barnen utifrån deras perspektiv. Att barnen ges utrymme i förskolans livsvärld blir också synligt i förskollärarnas försök att jämna ut den maktobalans som råder mellan barn och vuxna. Förskollärarna menar vidare att förutom att ge barnen hopp måste förskollärarna ge barnen erfarenheter av ansvar både för sig själva och för sina relationer och för allt annat levande. Genom att skapa förutsättningar för barnen att tillägna sig kompetenser som de ännu inte

behärskar kan deras självförtroende stärkas. Detta kan också vara ett stöd i barnens självständighetssträvanden. Bevekelsegrunden inom temat existens handlar om att ha tilltro till barnets förmåga till samexistens med andra. Inom temat framträder olika dilemman. Ett dilemma är det asymmetriska maktförhållandet mellan barn och vuxna. Ett annat dilemma förskollärarna har att förhålla sig till är människors lika värde kontra traditionella könsmonster. Frågan huruvida barns lärande ska bestämmas av samhällets krav eller av det som är adekvat i förhållande till barns lärande ses också som ett dilemma. Barnets existentiella utveckling baseras på upplevelse av tillit. Tilliten är relaterad till barns upplevelse av ömsesidigt beroende vilket kan skapa hopp och ansvarstagande för andra.

Kapitel 6. Sammanbindning

Studiens syfte är att vinna kunskap om förskollärares bevekelsegrunder då de fostrar barn i förskolan. Fostran i föreliggande studie ska förstås som de handlingar (i vid bemärkelse) genom vilka förskollärarna formar och påverkar barns handlande mot det som ses som önskvärt. Som grund för förståelsen av denna studie och förskollärarnas bevekelsegrunder ligger teorin om livsvärlden (Merleau-Ponty, 1962/2006) och där förskolan antas utgöra en del av barns och vuxnas livsvärld. Här har jag också tagit fasta på begreppet relevansstruktur (Schütz, 2002) för att belysa den mening som förskollärarna ger sina överväganden och handlingar. Dagligen möts barn och vuxna på förskolan. I dessa möten skapas och förhandlas det som upplevs viktigt, värdefullt och relevant i förhållande till de som deltar, men också i förhållande till kontext. De bevekelsegrunder som förskollärarna ger uttryck för ses här som uttryck för det som de upplever relevant i förhållande till barnen och det gemensamma livet i förskolan. Studiens syfte är också att synliggöra den komplexitet som förskollärare har att hantera då de fostrar barn. Nedanstående frågor har ställts för att vinna kunskap om förskollärarnas syn på fostran.

- Vilken mening ger förskollärarna det egna handlandet med barnen?
- Vilka bevekelsegrunder har förskollärarna för sitt eget handlande i dessa sammanhang?

Denna studie visar förskollärarnas olika uttryck för sina bevekelsegrunder då de fostrar barn. Bevekelsegrunderna visar sig i förskollärarnas utsagor och reflektioner som intentioner, motiv och handlingar. Tre övergripande teman har utkristalliserats i förskollärarnas resonemang avseende det egna handlandet. Dessa tre teman är; Förskollärare respekterar barns unicitet, Förskollärare vill uppnå ordning samt Existens – Förskollärare vill lägga grunden för det framtida livet. Nedan ges en sammanfattande beskrivning av dessa tre teman.

En aspekt av fostran handlar om unicitet. Detta beskrivs i temat Förskollärare respekterar barns unicitet. Ytterst handlar bevekelsegrunderna

för unicitet om att bejaka olikhet, att barn är unika och ska respekteras för det, samt att barn ska utveckla förståelse för att olikhet är berikande för gruppen. Bevekelsegrunderna handlar också om att se och bekräfta alla barn så att de upplever tillhörighet i gruppen. Inkluderingsstanken är stark. Inkludering handlar om att respektera barns önskan att höra till, men också att visa respekt för barns vilja att ibland få stå utanför gemenskapen. Westman, Alerby och Brown (2013) ger en delvis annan tolkning. Då lärare illustrerar sitt arbete i deras studie sker det med en bild av en lärare som kroppsligen omhuldar barn, alla barn är inkluderade i lärarens famntag. I denna illustration är läraren den person som inkluderar barnen. Lärarna i föreliggande studie ger en tilläggsdimension till denna bild. De visar att de också ser barnen som viktiga i att inkludera varandra. Med olika strategier avser förskollärarna att skapa förutsättningar för barn att inkluderas i gemenskapen. Även barns försök att exkludera kamrater med subtila strategier uppmärksammas. Avsikten är att få barnet att reflektera kring sin egen roll såväl då de försöker exkludera kamrater som då de försöker bjuda in kamrater i gemenskapen. Inkluderingsstanken innebär också att bemöta barn i deras sårbarhet och som unika personer med olika behov och med rätt att vara som de är. Eftersom varje barn har olika behov av stöd måste de också bemötas på olika sätt, menar förskollärarna. Ibland kan det ske på andras bekostnad. Barnen ska till exempel ges erfarenheter av att de har rätt att visa sina känslor. Samtidigt ska de också utveckla förståelse för att andra har samma rätt. Förskollärarna betonar att barns olikhet är berikande för gemenskapen. Om olikheten blir alltför utmanande och riskerar att utestänga barnet från gemenskapen kan den dock begränsas. Till skillnad från föreliggande studie där olikhet ses som berikande visar Pallas (2011) studie att barns olikhet begränsas. I intervjuer med specialpedagoger i förskolan samt i skriftlig dokumentation synliggörs att barns olikhet betraktas som brister. Brister eller icke önskvärt agerande korrigeras med olika strategier vilket, enligt Palla, innebär att barns friutrymme minskar. Barn ges dock möjlighet att överskrida icke önskvärt handlande om många barn samtidigt agerar på ett sätt som avviker. Förskollärarna motiverar detta med att sådant handlande är något som de flesta barn går igenom under en begränsad tid. Anledningen är att de inte vill peka ut barn som annorlunda (Palla, 2011). I min studie framgår att det är viktigt att varje enskilt barn ges möjlighet att uppleva att de har rätt att vara sig själva. Detta innebär att förskollärarna argumenterar för vikten av att olikhet upplevs som berikande samt ges mening i möten mellan barn.

Det andra temat handlar om att Förskollärare vill uppnå ordning. Enligt förskollärarna måste det finnas en viss ordning på förskolan. Ytterst handlar bevekelsegrunderna för ordning om förutsägbarhet och trygghet, om ansvar för egna och andras handlingar och om att fostra demokratiska och goda samhällsmedborgare. I förskollärarnas resonemang synliggörs att deras intention är att få barn att inse vikten av det egna handlandets betydelse för allas välbefinnande men också att det egna handlandet kan få följder för dem själva, till exempel tillfällig uteslutning ur gemenskapen. I detta blir konsensus och anpassning både mål och medel. Ordning är ett mål i sig eftersom det är grunden för att i yrkesutövandet kunna fullgöra uppdraget att fostra. Tydliga förutsägbara rutiner och regler, som barnen har att förhålla sig till, utgör sådana förutsättningar. Barnen måste också anpassa sig, inordna sig och därmed i viss utsträckning underordna sig i det kollektivt levda livet för att alla ska kunna uppleva välbefinnande. Detta upprättande av ordning är i det avseendet ett medel för barns upplevelse av välbefinnande. Regler är också medel för att hindra barn från att skadas. Detta ger stöd för Thornbergs (2006) studie där det framkom att det finns skyddande regler i skolan men att vissa av lärarna ser dessa regler mer som ordningsregler. Enligt lärarna har reglerna flera funktioner, dels att fostra och dels att skapa ordning. Relationella regler lyfts fram som de viktigaste reglerna av både lärare och elever i studien. Dessa regler handlar om hur eleverna ska vara mot varandra och har på så sätt en etisk dimension (Thornberg, 2006). Medan förskollärarna i min studie betonar och återkommer till det etiska som primär grund för ordning framhåller lärarna i Thornbergs studie att regelarbetet handlar ytterst om elevernas ansvarstagande både för skolarbetet och det egna handlandet. I min studie återkommer lärarna till att det är av respekt och hänsyn till allas bästa som ordning skapas och upprätthålls. I förskollärarnas resonemang synliggörs även att deras intention är att få barn att inse vikten av det egna handlandets betydelse för allas välbefinnande. Omvänt är ordning också ett uttryck för respekt för andra. Både i min och Thornbergs (2006) studie framkommer att om barn bryter mot regler så att det skadar eller sårar någon annan får det konsekvenser för barnet. Det egna handlandet kan få följder för dem själva, till exempel tillfällig uteslutning ur gemenskapen.

Reglerna är dock inte absoluta utan det finns möjlighet att göra avsteg från dessa. Förskollärarnas bevekelsegrunder för att barn ges frihet att gå utanför gällande gränser handlar då om barns autonomi och medbestämmande och om utvecklandet av ett demokratiskt förhållningssätt. Detta sätt att resonera

där demokratiska värden relateras till ordning framkommer inte explicit i Thornbergs studie. Att frihet ges innebär dock inte att det får ske på andras bekostnad. För att ordning ska upprätthållas är fostran till ansvarstagande av vikt. Av förskollärarnas resonemang framgår att om barn lär sig ta ansvar för och förhandla kring gällande regler kan de utveckla ett demokratiskt förhållningssätt. I ansvarstagandet finns dock också disciplinära inslag. Barn kan tilldelas uppgifter utan att de ges reellt ansvar för dessa. Avsikten är att ordning istället ska bibehållas och fungerar då som medel för att barn ska ges en känsla av duglighet. Enligt Orlenius och Bigsten (2013) uppstår dagligen utmaningar för förskollärare i möten med barn. Utmaningarna handlar om de avvägningar de vuxna gör innan de handlar. Det kan till exempel gälla att agera ansvarigt. Att ge barn ansvar även i situationer där det inte alltid finns ett reellt behov kan ses som exempel på att handla ansvarigt. Förskollärarnas handlande kan förstås i ljuset av Orlenius och Bigstens (2013) tanke om att ansvaret därmed inte tas från barnet utan läraren tar ansvar *för* barnet med utgångspunkt i ett långsiktigt perspektiv. Den vuxne agerar på ett sätt som är till gagn för barnets utveckling i ett framtida perspektiv, det vill säga bevekelsegrunden är baserad på uppfattningen om barnets bästa. Tullgren har tolkat förskollärares sätt att upprätthålla ordning som inneslutande och uteslutande tekniker (Tullgren, 2003). Genom beröm kan barns handlande regleras. Denna teknik kallar Tullgren för en inneslutande teknik. Det är inte bara barnet som får beröm som innesluts utan även de barn som hör detta. Barns agerande regleras också genom tillrättavisningar eller uteslutningar vilket benämns av Tullgren som en uteslutningsteknik. Oavsett om barn bemöts genom beröm eller tillsägelser hamnar individen genom sitt handlande i centrum. Enligt Tullgren innebär detta att utpekandet av barnet har en korrigerande funktion både för barnet ifråga och för de som står bredvid. Trots att det är individens handlande som regleras har dessa två tekniker också en homogeniserande effekt framhåller Tullgren (2003). Denna studie har en annan utgångspunkt än Tullgrens då det är förskollärarnas bevekelsegrunder för sitt handlande som tolkas. Med utgångspunkt i teorin om livsvärlden blir också ambiguitet (Merleau-Ponty, 1962/2006) i förskollärares möten med barn och i deras grunder för sitt handlande viktigt att försöka förstå. Förskollärarna argumenterar för att de använder sig av kroppsliga uttryck för att styra barns handlande mot det önskvärda. Avsikten är etiskt grundad. Förskollärarna vill undvika att barn utsätts i en nedvärderande situation. De framhåller att de inte vill peka ut barn inför kamraterna om de agerar på ett

icke önskvärt sätt. Samtidigt menar några av förskollärarna att barn måste förstå var gränsen går för icke tillåtet handlande. De behöver ges erfarenhet av att handlandet får konsekvenser för dem själva. Westman, Alerby och Brown (2013) visar hur förskollärare illustrerar sina upplevelser av sitt arbete med ett stort pekande finger. Detta pekande finger är med i olika situationer och fungerar som ett redskap för instruktion och kontroll av barn, menar författarna. Andra studier (Campbell, 2004; Richardsson & Fenstermacher, 2001) i skola har visat att genom personliga samtal vill lärare undvika att utlämna elever inför kamrater men det förekommer också att tillsägelser ges till eleverna inför kamraterna i syfte att exemplifiera och utpeka negativt beteende (Richardsson & Fenstermacher, 2001). Detta sätt att förstå sitt arbete och sina motiv för sitt handlande är dock inte i förgrunden för förskollärarna i min studie. Det framkommer inte i förskollärarnas reflektioner att deras intention explicit är att peka ut barn då de överskrider gränser, men det skulle kunna hävdas att implicit blir barnen utpekade. Till skillnad från Tullgrens (2003) studie där inneslutnings- och uteslutningstekniker används som tolkningsgrund ger min studie utrymme för en sammansatt och ibland motsägelsefull bild, där förskollärare har intentionen att inte peka ut barn, samtidigt som det finns situationer där de trots sina intentioner också både pekar ut och utesluter barn. Att å ena sidan ha ambitionen att inte peka ut barn men å andra sidan att detta implicit görs då barn utesluts visar på komplexiteten i förskollärares pedagogiska arbete.

Förutom ansvarstagandet för regler och förhandlingar kring reglers giltighet söker de vuxna i den här studien ge barn erfarenheter av att komma överens, att uppnå konsensus. Av förskollärarnas resonemang framgår att deras intention är att skapa goda förutsättningar för relationer så att ordning upprätthålls. I förskollärarnas reflektioner framkommer att även om det finns ett visst förhandlingsutrymme och frihet rörande reglers giltighet, finns situationer då lydning krävs för att upprätthålla ordning. Upprätthållandet av regler är också en förutsättning vid skapandet av relationer men också att relationerna ska vara över tid. Bevekelsegrunden inom undertemat lydning handlar om att fostra till goda samhällsmedborgare.

En tredje aspekt av fostran som framkommer i temat Förskollärare vill lägga grunden för det framtida livet, handlar om att lägga en grund för barnets framtida liv utifrån tanken om att barn är en del av en gemenskap idag och i en framtid. Bevekelsegrunderna handlar om allas lika värde och upplevelsen av att tillvaron med andra är ömsesidig eftersom människor är beroende av

varandra. Att skapa tillit och ge barnen hopp är då viktigt, menar förskollärarna. Då barn ges hopp får de tilltro till sig själva och kan utvecklas till självständiga personer. Bevekelsegrunderna handlar dessutom om att visa respekt för och vara följsam gentemot barns olika erfarenheter och uttryck men också om att barn bör visa respekt och medkänsla för varandra och det som sker på förskolan.

I sina resonemang lyfter förskollärarna tillit som en viktig aspekt för att kunna bidra till ett växande hos barn både här och nu och i ett framtida liv med andra. Historiskt sett har barndom setts som en väg för barnet att bli vuxen och inte som ett värde i sig. Barn har betraktats som ännu inte mogna och behöver därför stöd i sin utveckling mot framtiden (Piaget, 1932/1975). Barns utveckling ses då i termer av tillblivelse (becoming) till något de ännu inte är, det vill säga vuxna. Olika forskare inom barndomssociologin (t.ex. Lee, 2001; James & Prout, 1997) har ställt sig kritiska till begreppet becoming. De menar att barn och barndom har ett egenvärde och ska därför beskrivas utifrån begreppet varande (being). Det innebär att barn ses som aktörer och kompetenta personer som skapar sitt eget liv tillsammans med andra. Forskare har också riktat kritik mot att se varande och tillblivande som dikotomier. Exempelvis Trondman (2013) menar att barndom inte enbart kan ses som ett varande eftersom barn också lär sig kontinuerligt och är i tillblivelse. Genom att integrera båda begreppen lyfter Trondman fram sin syn på barndom som "tillblivelse i vara" (Trondman, 2013, s.27). Även om barns egenvärde ska respekteras och deras röster ska höras betyder det inte att de helt själva kan ta ansvar och helt styra över sitt liv. Trondman menar att vuxna inte kan avsäga sitt ansvar för barns liv utan de har en skyldighet att styra barns varande mot ett tillblivande som framtida medborgare. Ett flertal studier identifierar ett tydligt framtidsperspektiv i förskolan att "leverera skolfärdiga" barn men också förbereda barnen för ett vuxenliv (Ekström, 2006; Markström, 2005). Markström (2005) hävdar att trots att här- och nuperspektivet synliggörs av förskollärarna i hennes studie riskerar detta att hamna i bakgrunden eftersom lärarnas fokus är starkt riktat mot framtiden.

I föreliggande studie argumenterar förskollärarna för sitt eget handlande ur ett här- och nuperspektiv men också ur ett framtidsperspektiv. Med utgångspunkt i livsvärldsteorin kan denna dubbelhet förstås som ett uttryck för livsvärldens komplexitet (Merleau-Ponty, 1962/2006; Schütz, 1966). Förskollärarna i studien visar i sina bevekelsegrunder på denna komplexitet och hur både nutid och framtid genomkorsar livet i förskolan och möten

mellan livsvärldar. Såväl vuxna som barn är i ett varande samtidigt som existensen är riktad mot en framtid. I det pågående livet på förskolan är förskollärarnas fokus riktat mot att visa respekt för barns intentioner och det finns en vilja att möta barns intentioner för att därigenom skapa förutsättningar för deras varande här och nu. Förskollärarna argumenterar också för att syftet med det egna handlandet är att fostra goda samhällsmedborgare och att barn ska förberedas och vara rustade för det framtida livet. De vuxna vill ge barnen hopp. I sina resonemang ger förskollärarna också uttryck för vikten av att ge barn hopp, hopp om att kunna behärska det de ännu inte behärskar. Detta sätt att rikta sig mot barns framtid vill jag se som en etisk fråga snarare än en disciplinerande och begränsande tanke som viss forskning har tenderat att framhålla (se t.ex. Markström, 2005). Att vilja rusta barn med en upplevelse av mästring och tillförsikt är ett sätt att utföra uppdraget att ge barn tillförsikt inför framtiden. Även om fostran är riktad mot framtiden finns ett här och nu vilket innebär att barn och vuxna är en del av den sociala gemenskapen. I denna delade värld skapas mening.

Samtidigt som livet med andra är en fråga om ömsesidigt beroende är förhållandet mellan barn och vuxna asymmetriskt. Förskollärarna ger dock uttryck för att de försöker utjämna denna obalans genom att barn ska få erfarenheter av ömsesidig respekt.

Att bli en självständig person som kan ta ansvar för sig själv och andra är av vikt i skapandet av relationer med andra. Enligt förskollärarna är det också betydelsefullt för en autonom person att ha mod att ta ställning och stå för sina åsikter och samtidigt våga ifrågasätta andras åsikter. Enligt Thornberg (2008b, 2009) kan blint lydande elever hindras i sina autonomisträvanden då de inte vågar agera självständigt utan förlitar sig på det gällande regelverket. Att fostra barn till ansvarskänsla är en viktig intention för förskollärarna i studien. De ger uttryck för ett förtroende för barns förmåga att ta ansvar för sig och sitt liv med andra. Detta ansvarstagande är här riktat mot andra, medan ansvaret i förhållande till temat ordning är relaterat till ansvaret att respektera regler och rutiner för att upprätthålla en god social samvaro. Sammantaget betyder det att ansvaret är relaterat till den egna personen i form av att växa och utvecklas som individ, att respektera villkor och förutsättningar inom institutionen i den levda vardagen (ordning) samt i relation till andra i form respekt för individers unicitet.

Med utgångspunkt i dessa tre teman som speglar förskollärarnas bevekelsegrunder framstår barns rätt som ett överordnat värde. Barn har rätt att bli respekterade i sin unicitet, barn har rätt att vistas i en miljö på förskolan där ordning råder, barn har rätt till inkludering, barn har rätt till goda relationer samt de har rätt att tillägna sig förmågor som lägger grunden för deras framtida liv. Relationen mellan de olika rättigheterna kommer att diskuteras fortsättningsvis. Inledningsvis diskuteras ordning och unicitet, unicitet och existens sedan existens och ordning. Därefter diskuteras vilka implikationer studiens resultat har för det pedagogiska arbetet i förskolan.

Rätt till unicitet, rätt till ordning, rätt till existens

Sammantaget pekar förskollärarnas bevekelsegrunder på att de strävar efter att respektera barns rätt till unicitet, rätt till ordning och förutsägbarhet och rätt till hopp här och nu och i en framtid. Alla dessa rättigheter är del av barns och vuxnas livsvärldar. De är relationella, står i förbindelse med varandra och de rör samtidigt både barnet i sig och barnets relation till andra. Relationen kan ses som en rörelse där det ibland är möjligt för förskollärarna att förhålla sig till alla tre rättigheterna, ibland dominerar någon av dessa, ibland några av dessa. Dessa tre rättigheter är empiriskt grundade i materialet. I förskollärarnas resonemang tydliggörs att det är viktigt för de vuxna att barn får erfara att deras liv med andra tar sin utgångspunkt i rättigheter. Tanken att det handlar om rättigheter tar sin utgångspunkt i den starka patos som förskollärarna uppvisar gällande de tre tematiska fälten, att detta är något de upplever berättigat och relevant och egentligen inget de vill ge avkall på. Även om det emellanåt sker att de vuxna ger avkall på dessa rättigheter är det tillfälligt och kopplat till situationen och det som då ter sig relevant i möten med barns livsvärldar. Men rättigheterna förutsätter också visst ansvar. I följande avsnitt vill jag diskutera relationen mellan dessa tre rättigheter. Det är viktigt att komma ihåg att dessa är interrelaterade i barns och vuxnas livsvärldar, men för att tydliggöra deras relationer har jag här analytiskt skilt dem åt.

Ordning och unicitet

Relationen ordning och unicitet kan betraktas som ett dialektiskt³⁸ förhållande men också ses som ett motsatsförhållande. Av förskollärarnas resonemang framgår att varje barn ses som unikt och med rätt att agera utifrån sina förutsättningar. Å ena sidan bejakas vikten av ordning som förutsättning för trygghet och möjliggör en fostran med respekt för uniciteten. Å andra sidan genom en fostran där unicitet respekteras skapas också förutsättningar för ordning och god samvaro. Här synliggörs dialektiken mellan ordning och unicitet.

I Tullgrens (2003) studie framkommer att då barns intentioner, känslor eller agerande är i konflikt med gängse normer för vad som uppfattas som den goda leken och där ordning upprätthålls styrs leken bort från detta av de vuxna. I föreliggande studie framkommer ett något annat resultat som delvis nyanserar bilden. I studien framkommer, som jag redan har visat, att ordning ges en etisk funktion av förskollärarna. Förskollärarnas bevekelsegrunder för ordning handlar om omsorg och ansvar. Det rör sig om omsorg om och ansvar för andra, för sig själv samt för den värld som förskolan utgör där tingen också är viktiga. För att gemenskapen ska fungera på ett sätt som ser till allas bästa är det nödvändigt att det finns en förutsägbarhet i förskolans vardag, menar förskollärarna. Samtidigt kan vi se att bevekelsegrunder för ordning i föreliggande studie också kan handla om disciplinering och exkludering av barn då de gör motstånd mot den föreskrivna ordningen. Förskollärarna vill å ena sidan respektera barns rätt till unicitet och autonomi men å andra sidan i vissa situationer när ordning utmanas eller hotas så blir principen om ordning överordnad. Att upprätthålla ordning genom disciplinering och exkludering skulle kunna uppfattas som ett motsatsförhållande mellan de vuxnas maktutövning och att visa respekt för barns unicitet. Disciplinering kan å ena sidan skapa förutsättningar för allas välbefinnande men det kan å andra sidan begränsa barns inflytande över sitt liv.

Min studie visar dock på ett dialektiskt förhållande mellan upprätthållandet av ordning och att respektera allas unika värde. Bevekelsegrunden som ges är ofta av etisk karaktär vilket innebär att ordning handlar om hänsynen till

³⁸ Begreppet dialektiskt förhållande (grek. Dialektike) (Lübcke, 1988) används här för att beteckna en relation där fenomenen är ömsesidigt beroende och samspelar i den pedagogiska praktiken. Det betyder att begreppet är knutet till dynamiska processer i en specifik kontext.

andra. Detta sätt att beskriva och ge ordning en etisk dimension skiljer sig från Tullgren (2003) som i stället betonar maktaspekter och disciplinering som grund för ordning. Förskollärarna i min studie menar att de strävar efter maktutjämning istället för disciplinering genom att bemöta barn som subjekt. Genom att vara vuxen besitter förskollärarna en maktposition som innebär att de kan bestämma över vad som är möjligt för barn att erfara. I förskollärarnas resonemang framträder dock en intention att närma sig barn och försöka bemöta barn på lika villkor i ännu högre grad. Det som skiljer maktutjämning från disciplinering är förskollärarnas strävan efter att barn ges erfarenheter av att både vuxnas och barns röster är lika viktiga att beakta i det sammanvävda livet på förskolan. Att sträva efter ordning innebär också att krav på barns agerande ställs i relation till vad som är möjligt att kräva av det unika barnet i specifika situationer. Detta visar på ett dialektiskt förhållande mellan ordning och unicitet.

Förskollärarna visar genom sina bevekelsegrunder hur de strävar efter att förena respekten för barns unicitet och upprätthållande av ordning. Detta kan bli möjligt då barn visas respekt i sin sårbarhet då de gör avsteg från gällande regelverk samtidigt som ordning upprätthålls. Det innebär att barn ges ett visst handlingsutrymme om deras agerande inte har någon negativ inverkan på kollektivets välbefinnande. Förskollärarnas intention är att barn ska bemötas på sina villkor med rätt att agera på sina egna premisser. Hänsynen till individen i förhållande till gruppen är då en problematik som förskollärarna möter. Tanken är att barn ska utveckla en förståelse för vikten av att visa respekt för kamraters olikhet. Det innebär att det egna ansvarstagandet blir betydelsefullt då barn ges erfarenheter av att låta kamraterna ta plats och därigenom bli sedda och bekräftade. Att kunna ta ett steg tillbaka till förmån för kamraters rätt att ta del av en delad värld skapar också ordning. För vissa barn kan det dock vara problematiskt, menar förskollärarna. Därför används, som jag redan berört, kroppsligt bemötande för att ge dem stöd. I förskollärarnas reflektioner synliggörs vikten av de vuxnas lyhörddhet och följsamhet för att möta barns motstånd mot till exempel förskolans regler men det ger också utrymme för förhandlingar. I de vuxnas utsagor uttrycks också en vilja att ge barn erfarenheter av ett demokratiskt förhållningssätt. Ett demokratiskt förhållningssätt innebär att barn ges erfarenheter av att de ses som kompetenta nog för att få ta ansvar. Trots att förskollärarna ger uttryck för ett varsamt bemötande uppstår ibland värdekonflikter vilket innebär svårigheter att möta det enskilda barnets önskemål. Därför ges lydnad ibland

företråde framför förhandlingar för att ordning ska upprätthållas. Ordning kan ibland underordnas unicitet och ibland vara en förutsättning för unicitet. Till skillnad mot min studie där olikhet ses som berikande visar Nordin-Hultmans (2006) studie att barns olikhet ges begränsat utrymme i förskolan. Anledningen är att förskolans tid, rum och miljöer organiseras utifrån en utvecklingstanke för att passa alla. Det innebär att i en heterogen förskolemiljö begränsas barns möjligheter att vara olik. Om regleringen av tid och rum inte kan erbjuda utmaningar som passar varje enskilt barn kan det istället innebära exkludering då de inte passar in i likhetstanken (Nordin-Hultman, 2006).

Analysen visar vidare att krav på ordning ibland ställs mot intentionen att respektera barns unicitet. Barn accepteras på sina villkor, men om barnets agerande riskerar att hindra att ordning upprätthålls kan det betyda att barns unicitet får stå tillbaka. I en gemenskap kan inte, det enskilda barnets önskemål eller handlande alltid ges företräde resonerar förskollärarna, ordning måste skapas utifrån det som ses som relevant i den aktuella kontexten och för kollektivet. Det kan innebära att barns utrymme begränsas. Ett barn som exempelvis ständigt uttrycker sina tankar och upplevelser och gör det på ett sätt utan hänsyn till andra kan uteslutas ur gemenskapen. Det finns således en etisk gräns för barns unicitet i förhållande till vad barn får göra gentemot andra och vad som anses önskvärt handlande. Det innebär att barn också fostras till att lära sig att lyda de vuxna. Det betyder dock inte att barns unicitet inte ska respekteras enligt förskollärarna. Det handlar snarare om att visa respekt för uniciteten, men också att ta hänsyn utifrån vad som är till gagn för de flesta. Detta är också ett etiskt ställningstagande som förskollärarna ger uttryck för i sina resonemang. Förskollärarna strävar efter att barn ges erfarenheter av att skapa ett liv tillsammans som tar sin utgångspunkt i deras intentioner. Samtidigt ges de också erfarenheter av hur varje barns önskningar sammanvävs utifrån beaktandet av ett kollektivt välbefinnande. Till skillnad mot andra studier där till exempel regler, scheman och rutiner är styrande då barn fostras till social ordning (t.ex. Ehn, 1983; Ekström, 2007; Nordin-Hultman, 2004) framkommer i min studie att ordning ges en etisk dimension i relation till att respektera det unika barnet i sin rätt att vara sig själv att agera på sina villkor såvida agerandet inte strider mot andra värden. I spänningsfältet mellan olika värden prioriterar förskollärarna ibland andra värden som de ser som viktiga för andra barn.

Unicitet och existens

Rätten till unicitet och rätten till existens sammanfaller delvis, båda har att göra med det individuella barnets rätt. Samtidigt visar sig rätten till existens tydligare som en relationell fråga som sträcker sig bortom här och nu, det handlar om barnets existens med andra i ett framtida liv. Rätten till unicitet rör mer det unika barnets rätt att vara sig själv. Då vi ser på dessa rättigheter tillsammans får vi en bild av viktiga dimensioner i barns liv där tillit är centralt som ett intersubjektivt etiskt fenomen. Tillsammans visar förskolläraernas bevekelsegrunder för existens och unicitet, att tillit är en del av barns livsvärldar där de deltar som unika personer med andra. Det nära inbördes förhållandet av dialektisk karaktär som gäller ordning och unicitet gäller också relationen unicitet och existens. Barns erfارande av både unicitet och existentiella perspektiv som människa kan ses som grundade i förskolläraernas betoning av tillit.

Det existentiella perspektivet i förskolläraernas bevekelsegrunder är i hög grad orienterat mot strävan att barn ska utveckla tillit till sig själva. Barn ska ges hopp och tilltro till sin egen förmåga. De ska ges stöd att förvärva önskvärda kompetenser. Med olika strategier vill förskollärarna skapa möten där varje barn utifrån sina förutsättningar kan få möjlighet att utveckla tro på sig själva och ta egna beslut. Det handlar både om att delta i gemenskapen och det personliga växandet. Det innebär också att barn ska våga visa sig i sin sårbarhet. Att vara en människa bland människor och våga uttrycka sina känslor, behov och svagheter är av vikt för människans existens. Det krävs tillit och mod för att våga visa sig i sin sårbarhet inför de människor man delar sin livsvärld med. Här sammanfaller rätten till unicitet med rätten till existens. Bevekelsegrunderna handlar om rätten att vara ett unikt barn tillsammans med andra. Genom att barnen möts på sina egna unika villkor kan tillit skapas mellan barn och mellan barn och vuxna. Mötet mellan existens och unicitet kan beskrivas med hjälp av Løgstrups (2004) etiska krav. Genom att våga utlämna sig till medmänniskor väcks ett etiskt krav att ta ansvar för den andre. Det etiska kravet som åläggs alla människor handlar om att se till den andres bästa genom att ta ansvar för den andres liv. Løgstrup menar att människor lägger sina liv i den andres händer. Barns personliga utveckling är i fokus både i min studie och i Granboms (2011) studie. Barnen ska förberedas för ett framtida liv som självständiga, socialt och intellektuellt kompetenta personer. Förskollärarna i Granboms studie ger dock uttryck för att barns ålder,

personlighet och förutbestämda natur är ett hinder för deras personliga utveckling. Enligt förskollärarna innebär detta att förskolan har små möjligheter att bidra till utvecklandet av barns sociala kompetenser (Granbom, 2011). I föreliggande studie träder en annan bild fram då förskollärarna i sina resonemang ger uttryck för viljan att i tillitsfulla relationer ge barn erfarenheter av vad som är av vikt vid skapandet av ett liv tillsammans.

Det dialektiska förhållandet mellan unicitet och existens handlar både om ansvar och ömsesidigt beroende. Ansvaret grundas i ett ömsesidigt beroende. I sina resonemang pekar förskollärarna på vikten att ge barn erfarenheter av att de är beroende av varandra och att detta ömsesidiga beroende förutsätter ett ansvar för att relationer skapas och vidmakthålls. Det handlar om att möta varandra på ett respektfullt sätt. Det rör sig om att se och bejaka det enskilda barnet och därigenom skapa grund för tillit och trygghet hos individen samtidigt som trygghet och tillit bildar grund vid skapandet av goda relationer. Även för förskollärarna i Ekströms (2007) studie är barns trygghet viktig men också barns sociala utveckling. Enligt förskollärarna skapas trygghet antingen genom yttre förutsättningar som rutiner eller vuxnas relationer med barn eller så skapas trygghet hos barnet självt genom god självkänsla. Lärandet är framtidsinriktat. Barn ska lära sig vad som krävs av en framtida medborgare (Ekström, 2007).

Det dialektiska förhållandet mellan unicitet och existens handlar också om individen och kollektivet. Förskollärarna i Ekströms (2007) studie menar å ena sidan att de inte har tid att arbeta utifrån ett individperspektiv utan det är mot kollektivet fokus riktas. Markström (2005) å andra sidan uttrycker det så att barnets handlande styrs mot att vara en individ i ett kollektiv. I föreliggande studie däremot synliggörs hur sammanvävt förskollärarnas arbete är och hur de i sina bevekelsegrunder riktar fokus mot såväl individ som kollektiv. Det dialektiska förhållandet mellan unicitet och existens handlar om individens frihet och ömsesidiga beroende. Om kollektivets välbefinnande inte "äventyras" kan frihet ges bortom det som är brukligt. Friheten kan dock begränsas om kollektivet riskerar att splittras. I ett ömsesidigt förhållande är det av vikt, framhåller förskollärarna att varje barn upplever att deras närvaro har betydelse för vad som blir möjligt för alla att erfara i kollektivet. Dialektiken mellan individ och kollektiv är situationsbunden. Förskollärarna beskriver hur de gör avvägningar till exempel utifrån det som händer i situationen, vilka barn som är involverade samt vilka behov de enskilda

barnen har. Till skillnad mot Ekströms (2007) studie framträder i min studie en bild av att både individen och gruppen står i fokus då förskollärarna fostrar barn.

Att tillhöra en gemenskap är ett existentiellt fundamentalt behov och ställer krav på ett handlande utifrån ett gemensamt skapat förhållningssätt. Även om förskollärarnas ambition är att möta varje barn i sin unicitet kan barn själva uppleva att de saknar kompetenser av vikt för att möjliggöra inkludering. Förskollärarna argumenterar för vikten av att barn ges hopp och tilltro både till sin egen och andras förmåga att erövra kompetenser för att få tillträde till kollektivet. Därför kommuniceras till barnen att det har rätt att inkluderas i gemenskapen på sina egna villkor även om det finns en intention om ett växande bortom här och nu. Bevekelsegrunden handlar om att stärka barns självförtroende. Att kommunicera värdet av hänsyn, respekt och allas lika värde i en delad värld kan innebära en förståelse och fördragsamhet för varandras olikheter. Även i Ekströms (2007) studie är hänsynstagande, visad respekt och empatisk förmåga i fokus för barns sociala utveckling. Samtidigt finns i min studie ett motsatsförhållande mellan unicitet och existens, där barns möjligheter att få växa på sina villkor bryts mot samhällets krav på förvärvandet av instrumentella kunskaper via kartläggningsmaterial. Förskollärarna beskriver hur barnen tränas utifrån kriterierna i de olika materialen även om dessa kompetenser inte alltid ses som adekvata i förhållande till det barn som unika personer är i behov av. Det kan jämföras med Westman, Alerby och Brown (2013) som visar hur lärare när de upplever sig kontrollerade av yttre faktorer, är mindre öppna för dialog med barnen. Det uppstår ett vakuum i det intersubjektiva mötet och både lärare och barn upplever sig objektifierade och kontrollerade. Lärarna i föreliggande studie implicerar att de ställs inför samhälleliga krav som de i sin profession vill avvisa med hänsyn till barns unicitet.

I inkluderingstanken finns en dubbelhet som visar att vad som är möjligt för det enskilda barnet att erfara är avhängigt av vad kollektivet ger möjlighet till. På så sätt kan rätten till existens bryta in i och dominera rätten till unicitet. Framtidsperspektivet tar överhand över barns unicitet här och nu.

Existens och ordning

Existens och ordning står ibland i ett dialektiskt förhållande till varandra men det tycks också finnas en motsättning mellan dem. Å ena sidan betonar

förskollärarna vikten av tillit och hopp och att barn har rätt till inkludering, vilket är grunden för deras utveckling som människor här och nu och för ett framtida liv. Å andra sidan tycks de mena att trygghet är en viktig bevekelsegrund för att upprätthålla ordning. Förskollärarna utövar sin auktoritet gentemot barnen och håller i viss utsträckning tillbaka barnens autonomi. Deras agerande och prioriteringar är beroende av situationen i vid mening. Ordning är förutsättning för främjande av tillit och hopp riktat mot ett framtida liv men samtidigt finns ramor som barn har tilltro till och som upprätthåller ordning. Ramornas förutsägbarhet genererar en känsla av trygghet då barnen vet vad de har att förhålla sig till. Det är detta dialektiska förhållande mellan ordning och existens som präglar vad som är underordnat och överordnat i förskollärarnas grunder för agerandet i skilda situationer. Ordning blir överordnad då intentionen är att få barn att agera inom ramarna för det önskvärda. Att ha tilltro till de existerande ramarna kan innebära att barn följer reglerna i större utsträckning än om de inte har förståelse för reglernas funktion. Om de vuxna har tilltro till barns förmåga att agera på ett självständigt sätt ges däremot existens en överordnad position. De vuxnas förtroende innebär att barn ges frihet att agera inom ramarna.

De vuxnas emotionella närhet är betydelsefull för vad som blir möjligt för barn att erfa och lära sig på förskolan. Denna närhet kan innebära att det blir möjligt att tillmötesgå barns önskemål då förskollärarna uppmärksammar barns intentioner. Det betyder att ordning används ibland som medel då barn ska ges upplevelser av att deras liv och handlande är betydelsefullt för hela gruppen. Enligt förskollärarna ger barnen också uttryck för delad glädje då de har möjlighet att ha inflytande över sin vardag samtidigt som vardagen ges mening då den delas med andra. Det kan också innebära att lydnad krävs av vissa barn för att möjliggöra för någon annan att få tillträde till gemenskapen. Prioriteringar görs med utgångspunkt i allas rätt till existens och ett gott liv tillsammans både här och nu men också i ett framtida perspektiv. I förskollärarnas resonemang framkommer att emotionell närhet är av vikt för att möta varje barn på deras villkor. Bevekelsegrunden handlar om att ingjuta en känsla av hopp och att förmedla tilltro till barns förmåga att tillägna sig kompetenser.

I föreliggande studie framkommer att i situationer då risken för meningsskiljaktigheter är liten används reflektion och dialog för att stödja barn att förstå vikten av ordning och gemensamma regler och förhållningssätt men också att det är möjligt att göra avsteg från dessa. Liknande resultat visar Baes

(2004) och Emilsons (2008) forskning. I deras studier synliggörs att förskollärares emotionella närvaro möjliggör för att öppna upp för dialoger och därmed göra barn delaktiga. Barns delaktighet kan däremot begränsas om de inte bjuds in till dialoger utan instrueras och förmanas. Med utgångspunkt i frågeställningen ”varför ska man göra som man ska” (Halvars-Franzén, 2010, s. 92) startades diskussioner kring reglers giltighet i en förskoleklass i Halvars-Franzéns studie. Genom diskussioner och förhandlingar gjordes barnen medvetna om syftet med reglerna. Genom kontinuerliga samtal omförhandlades regler och förhållningssätt dock med utgångspunkt i att det finns förväntningar på hur barn ska agera (Halvars-Franzén, 2010). Ett fast förankrat regelverk lämnar däremot lite utrymme till förändringar gällande strukturer och regler (Dolk, 2013). I ett försök att ge barn utrymme erbjöds de möjligheter att välja mellan aktiviteter inom en begränsad ram. Trots att barnen gjorde motstånd mot de vuxnas förslag genererade detta inte några större förändringar gällande strukturer och regler. De vuxna menade att resultatet av deras ambitioner kan ses i termer av skendemokrati (Dolk, 2013).

I föreliggande studie träder en mångfacetterad bild fram. Av de vuxnas resonemang framgår att barn ges möjligheter att förhandla kring regler med de vuxna i frågor som rör dem själva och som är betydelsefulla för deras liv med andra. Principen om ordning, respekt för regler och gängse rutiner, är inte ett statiskt utan snarare ett dynamiskt fenomen i den pedagogiska verksamheten. Förhandlingar mellan barn ges dock litet utrymme i frågor där olika barns intressen konkurrerar med varandra och risken finns att en konflikt uppstår. Förskollärarna ger uttryck för en strävan efter konsensus och att vardagen på förskolan ska präglas av harmoni. Samtidigt anser de att barn ska visas respekt om de överskrider gränser under förutsättning att barns handlande ses som relevant i förhållande till behov de har samt att de inte stör andra. Att vilja men inte våga göra saker kan vara ett uttryck för barns behov. För att möta barn i detta ges de hopp, visas tillit och ges stöd för att våga pröva. Detta kan tolkas som ett uttryck för förskollärarnas bevekelsegrund om respekt både för existentiella behov och ordning. Att barn försöker överskrida gällande gränser kan, enligt de vuxna, vara ett uttryck för att de har tillit till förskollärarna och därmed vågar göra det. De vuxnas egna negativa barndomsupplevelser av att bli kontrollerade i sin livsvärld kan bidra till en förståelse av barns behov av autonomi vilket kan innebära att barn tillåts överskrida gränser. Bevekelsegrunder för undvikandet av konflikter är att det är tids- och energikrävande om konflikter uppstår. Om däremot barns överskridande av

regler riskerar att skada eller sår barnet självt eller kamrater krävs lydnad. Enligt förskollärarna är det i en fungerande gemenskap av vikt att varje barn har insikter om vilka värden och vilket handlande som är accepterat och till gagn för kollektivets bästa. I förskollärarnas resonemang framträder en bild där ordning och existens vävs samman. Å ena sidan är det möjligt att få överskrida gränser om risken för skador är liten men å andra sidan ställs krav på regelföljande om de riskerar att skada varandra. Ordning som skydd handlar om att skydda barn från att skadas eller bli sårade. Om barns lek till exempel gagnar barns liv med andra (existens) ingriper inte förskollärarna i situationer om det inte tror det är nödvändigt för att ordning ska upprätthållas.

Att barn fostras till självständiga personer som vågar ifrågasätta andras åsikter, samtidigt som de styrs till ett förväntat handlande kan ses som ett motsatsförhållande mellan existens och ordning. Enligt förskollärarna är det av vikt att våga ifrågasätta andras åsikter som inte är i överensstämmelse med samhällets vilket framhålls inom existens temat. Samtidigt ställs inom temat för ordning, krav på barn att de i vissa situationer ska agera på ett förväntat sätt. Krav på lydnad tydliggörs i situationer då barn trots tillsägelser inte agerar utifrån de vuxnas instruktioner. Då barn inte lyssnar på vuxna kan förskollärarna använda hot och exkludering för att få dem att agera på ett förväntat sätt. Bevekelsegrunden handlar om att barn ska förstå att de gjort fel. Relationen mellan krav på lydnad och exkludering visar på en konflikt. Exkludering används som en strategi för att få barn att förstå sambandet mellan det egna handlandet samt vilka konsekvenser det kan få om de inte lyder. På så sätt uttrycks en strävan att fostra barn till självreglering. Frågan är på vilket sätt fostran till självreglering ger utrymme för att våga gå emot andras åsikter. Förskollärarna ger dock uttryck för deras tilltro till barns förmåga att stå för sina egna åsikter samtidigt som barn ska ges hopp om att våga uttrycka åsikter. Detta visar på en strävan efter att fostra självständiga barn. I Markströms (2005) studie framkommer att fostran av ett självständigt och oberoende barn eftersträvas. Ett oberoende och självständigt barn kan vara till gagn för förskolan eftersom barnen klarar sig utan vuxenstöd. Om barn däremot är beroende och osjälvständiga kan deras tillvaro på förskolan begränsas då de är i behov av vuxenstöd. Markströms (2005) studie ger stöd för mina resultat om vikten av att fostra självständiga barn. Min studie skiljer sig genom betoningen av att en självständig person inte är oberoende av andra utan existerar alltid i ett ömsesidigt förhållande med andra.

Sammanfattning

I ovanstående sammanbindning har jag velat belysa relationer mellan de olika rättigheter, det vill säga rättigheter i form av barns rätt till unicitet, ordning och existens som identifierats i studien. Genom att analysera förskolläraernas bevekelsegrunder för det egna handlandet i möten med barn synliggörs att rättigheterna är sammanvävda. Ibland står de i ett dialektiskt förhållande till varandra, ibland råder motsättning mellan dem och vid andra tillfällen kan någon av rättigheterna vara överordnad. Vilket förhållande som råder mellan rättigheterna är beroende av livsvärldens komplexitet och relevansstrukturer. Det intersubjektiva liv som levs i förskolan, de personer som närvarar, vuxnas och barns olika intentioner och förståelser av den situation man befinner sig i har betydelse för vilka rättigheter som ses som centrala och när.

Det mönster som framträder i föreliggande studie kan beskrivas i generella och övergripande termer utifrån två av temana som framträtt i studien; unicitet och existens. Varje situation är dock unik vilket innebär att förskolläraernas bevekelsegrunder varierar utifrån om det är det enskilda barnets eller gruppens behov som ska prioriteras. Det innebär också att det inte finns ett rätt sätt att agera på. Rätten till existens och unicitet förefaller att stå i en ständigt pågående relation, ibland sammanfaller de, ibland kompletterar de varandra, ibland dominerar en av rättigheterna och/eller ges prioritet av de vuxna. Existens och unicitet rör människans unika värde och samtida beroende av andra, de rör barnet som en unik person tillsammans med andra. Existens och unicitet rör barnets livsvärld här och nu och i en framtid bortom livet i förskolan, de rör barnets frihet och bundenhet, barnets kompetens och känsla av hopp. Det finns också ett motsatsförhållande mellan unicitet och existens. Det innebär att det unika barnet har rätt att agera utifrån sina egna premisser men samtidigt ställs det krav på ett agerande som grundar sig på tillit och samverkan med andra, vilket kan förväntas av en blivande medborgare.

Rätten till ordning står också i en ständig relation och ett dialektiskt förhållande till de andra rättigheterna men har en delvis annan position och funktion. Denna rättighet handlar om att skapa riktning och struktur i det gemensamma livet. Det innebär att barn ges överblick över sin tillvaro vilket också förutsätts skapa trygghet hos dem. Ordning riktar sig också till tingen samt till regelverket. Ordning som rättighet ges både en etisk och relationell dimension av förskollärarna. Rätten till ordning är ytterst till för relationerna

mellan barnen och mellan barn och vuxna. Ordning har också en funktion både som mål och medel för att skapa andra värden, som trygghet, säkerhet och omsorg om andras väl. Tillsammans utgör dessa rättigheter en central del av barns och vuxnas livsvärldar i förskolan. Rättigheterna ger barn förutsättningar för att leva ett gott liv tillsammans med andra. Rättigheter förutsätter dock ett eget ansvarstagande både för de egna handlingarna men också för skapandet av relationer. Min tolkning är att i förskollärarnas handlingar ställs rättigheterna mot varandra, främst då det handlar om barnets intentioner och samhällets krav på vad som krävs av varje person i en gemenskap.

Studiens kunskapsbidrag

Syftet med föreliggande studie är att vinna kunskap om förskollärarnas bevekelsegrunder då de fostrar barn i förskolan. Min ambition har inte varit att värdera förskollärarnas handlande utan att med hjälp av livsvärldsteorin försöka förstå komplexiteten i förskollärarnas arbete, de intentioner som ligger till grund för deras möten med barnen och som kommer till uttryck i deras resonemang om sitt arbete. Det är inte i första hand det direkta arbetet med barnen som har varit föremål för studien. Det levda livet i förskolan har dock varit utgångspunkten i de samtal vi fört kring videoobservationerna där förskollärare och barn interagerar. Tillsammans har vi sett och diskuterat det som sker i videosekvenserna. Dessa observationer bildar också underlag i studiens analys. Min strävan har varit att ständigt försöka se det förskollärarna ser och vilka bevekelsegrunder de ger uttryck för. I detta ligger ett ställningstagande att följa med och vara trogen förskollärarnas resonemang. Studiens kunskapsbidrag är dels av teoretisk natur, dels knutet till yrkesutövandet. Det betyder att studien ska bidra till fortsatt forskning inom ämnet pedagogiskt arbete men också bidra till kunskap för yrkesprofessionen.

Då det gäller studiens teoretiska bidrag har teorin om livsvärlden i första hand fungerat som en ontologi. Livsvärldsteorin har bildat en förståelseram för studien. Grundläggande begrepp och antaganden har fungerat som ”glasögon” för att få syn på fostran i dess komplexitet. Det betyder samtidigt att studien bidrar till en forskningstradition, där dualism avvisas och där förståelser i stället grundar sig i en syn på människan som integrerad i en levd värld och där kroppsliga levda erfarenheter utgör en grund. Løgstrups (1994) teori bidrar också till studiens förståelse av förskollärares bevekelsegrunder för

sitt arbete. Med stöd i Løgstrups teori kan tillit förstås som en utgångspunkt för skapandet av ett liv tillsammans på förskolan där ömsesidigt beroende och ansvarstagande för den andre står i fokus.

Livsvärldsteoretiska studier som belyser förskolläraernas bevekelsegrunder på det sätt som görs i föreliggande studie då de fostrar barn i har jag inte funnit. Det finns dock några näraliggande livsvärldsteoretiska studier som har intresserat sig för olika dimensioner i lärares arbete. De har dock, som exempelvis Johansson (2003), riktat sig till etiska dimensioner i förskollärares interaktioner med barn i förskola. Vidare har forskare studerat lärares upplevelser av sitt arbete i mer allmän betydelse, (t.ex. Alerby; 2009; Claesson, 2004; Westman, Alerby & Brown, 2013) eller mer specifikt lärares arbetsglädje (Bredmar, 2014) snarare än lärares bevekelsegrunder för fostran i förskola. Det finns även forskning som berör någon av de tre rättigheterna exempelvis ordning (t.ex. Markström, 2005; Tullgren, 2003), men då inte som rättighet eller etiskt värde utan snarare som maktförhållande mellan förskollärare och barn. Dessa studier har dock andra teoretiska utgångspunkter än föreliggande studie. Studier som ligger närmare denna studie har exempelvis belyst regelarbete i skola och förskola (t.ex. Thornberg, 2008a) men då med en annan teoretisk ansats och utan direkt intresse för bevekelsegrunder utanför regelarbetet. Intresset i sådana studier har riktats åt andra håll än denna. På så sätt är denna studie unik och bidrar till ny kunskap inom ett centralt värdepedagogiskt kunskapsområde: fostran i förskolan.

Studien ger även ett vetenskapligt teoretiskt bidrag för att förstå fostran i en utbildningskontext då det i studien har utmejslats begrepp som unicitet, ordning samt existens som tillsammans ger en helhetlig bild av fostran i förskolan på ett sätt som inte gjorts tidigare. Dessa begrepp har tolkats som rättigheter. Som jag visat är de relaterade till varandra, står i ett dialektiskt förhållande och kan ibland utmana varandra. Begreppen kan också ge ett bidrag till utvecklandet av etiskt språk. Forskare har pekat på betydelsen av att språkliggöra värdepedagogiskt arbete och att lärare saknar ett yrkesetiskt språk (Colnerud, 2014; Orlenius & Bigsten, 2013).

Det är tänkbart att teman unicitet, ordning och existens som är viktiga i förskollärares arbete också kan ha betydelse i andra utbildningskontexter än förskola, om än de kan förstås på olika sätt beroende av de relevansstrukturer som aktualiseras. På detta sätt bidrar studien till forskning och kunskapsutveckling om pedagogiskt arbete inom det etiska fältet i

värdepedagogisk forskning, (Colnerud & Thornberg, 2003) och inom ramen för livsvärldsfenomenologisk forskning.

Studien bidrar även till yrkesprofessionen och förskolans praktik. Ett viktigt skäl är att studien baseras på förskollärares levda erfarenheter av sitt arbete med barns fostran. Som redan anförts visar resultaten i denna studie komplexiteten i förskollärares arbete och hur detta arbete kräver sensitivitet, öppenhet i förhållande till barn och närhet till barns livsvärldar. Jag menar att studien visar något centralt om livet i förskolan, där ordning, unicitet och existens är teman som förskollärare och barn är engagerade i och förhåller sig till i vardagens olika möten. Det är förvisso tänkbart att om andra personer hade deltagit i studien skulle andra tolkningsmöjligheter och betydelser vara möjliga. Samtidigt vill jag mena att dessa teman är viktiga delar av det intersubjektiva livet i förskolan.

Studiens närhet till den pedagogiska praktiken talar för att förskollärare i verksamheten ska kunna känna igen sig. På samma gång kan studien bidra till att förgivettagna förståelser utmanas. De tolkningar som görs kan utmana synen på fostran men också ge möjligheter för att kunna argumentera och kritiskt granska fostrans innebörd. De begrepp som mejslats fram i studien kan, som redan framhållits, bidra till utvecklandet av etiskt språk och fungera som analytiska redskap. Med hjälp av begreppen kan dimensioner av fostran identifieras och analyseras, såväl i forskning som i pedagogisk praktik. På så sätt kan studien bidra till en fördjupad förståelse av fostran och dess innebörd och utmana pedagoger att utveckla den egna praktiken och bidra till utveckling av professionen.

Metoddiskussion

Vad som blir möjligt att få syn på i en forskningsstudie är avhängigt de teoretiska och metodologiska antaganden som studien vilar på. I föreliggande studie är det genom livsvärldsteorin som världen har betraktats, tolkats och analyserats. Inom livsvärldsteorin är det genom människors levda erfarenheter som tillgång fås till världen. De levda erfarenheterna är sammanvävda i tanke, känsla, i kroppen som helhet och förankrade i världen (Merleau-Ponty, 1962/2006). Det är dessa erfarenheter som är forskningens intresse. Det innebär också att eftersom människors erfarenheter varierar finns också en variation i förskollärarnas bevekelsegrunder för det egna handlandet. Variationen kan ha betydelse för på vilket sätt barnen fostras. Varje möte med

ett barn är både unikt i sitt slag och samtidigt igenkännbart och motiven för handlandet kan variera.

Det som framkommer i studien är den mening förskollärarna ger det egna handlandet då de i efterhand och i samtal med mig som forskare betraktar filmade observationer av sina sampel med barnen. Här finns flera nivåer av levda erfarenheter. Dels deltar förskollärarna med sina livsvärldar i möten med barns livsvärldar i förskolans kontext. Detta är också konkreta möten mellan levda kroppar, barns och vuxnas. Dessa möten videofilmas av forskaren. Risker med videoobservationer är att förskollärarna kan uppleva sig besvärade med en följd att deras agerande kan bli annorlunda än i ”vanliga fall”, vilket några av förskollärarna gav uttryck för. Ett alternativ hade varit att göra fältanteckningar. Nackdelen är att fältanteckningar på ett annat sätt än videoobservationerna blir resultatet av forskarens språkliggörande av skeendet. Båda sätten att observera har dock sina begränsningar och reducerar tillgången till livsvärlden. Allt kan inte filmas eller skrivas ner (Cohen et.al., 2000; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Samtidigt vill jag mena att filmerna är mångdimensionella, därför att de återger skeenden, visualiserar handling, röster tonfall kroppshållning et cetera. De kan ses flera gånger. I denna studie var syftet att filmerna skulle fungera som utgångspunkt för de resonemang varigenom förskollärarna diskuterar sitt handlande. För detta syfte har de fungerat väl.

Då förskollärarna senare betraktar det videofilmade skeendet tillsammans med forskaren, är det lätt att föreställa sig att hon eller han är tillbaka igen i händelsen, återupplever mötet med barnen och återkallar upplevelsen i situationen. Samtidigt utmanas förskolläraren att betrakta skeendet och återge grunderna för sitt handlande och den mening hon/han ger det egna handlandet. Att se det egna handlandet kan ses som en sorts observation av sig själv i andra hand. Forskaren å sin sida har varit observatör, genom att filma, välja situationer och se på filmerna i efterhand tillsammans med förskolläraren. Detta är för förskolläraren en utsatt situation, som kan skapa rädsla och begränsa det som synliggörs. Ansvar att försöka förstå och begreppsliggöra denna innebörd från förskollärarnas perspektiv vilar på forskaren. Det innebär samtidigt att fostrans innebörd skapas i mötet mellan förskollärare, forskare och skeendet.

Vad är det då för mening som kan visa sig för förskolläraren och vilken form av kunskap om förskollärares bevekelsegrunder är möjlig för forskaren att få syn på? Det är inte självklart att de bevekelsegrunder som förskollärare

ger uttryck för i intervjusituationen ges samma mening som i det levda samspelet med barnen. Ny mening och andra bevekelsegrunder kan mycket väl visa sig då händelsen betraktas på nytt. Resonemangen kan ha andra utgångspunkter än det de hade i den observerade situationen. I samtalet med forskaren kan ny mening uppstå. På samma gång visar teorin om livsvärlden att den förståelse som kan nås alltid är begränsad. Det finns alltid något som den andre inte kan få tillgång till (Merleau-Ponty, 1962/2006). Att bli observerad och därefter resonera kring det egna handlandet kan som redan framhållits skapa en rädsla att bli värderad. Det kan också innebära en begränsning i vad som synliggörs. Alla erfarenheter kan inte heller uttryckas.

Med dessa insikter som bakgrund har förskollärarnas utsagor tolkats som deras motiv för det egna handlandet. Livsvärldens tvetydighet och begreppet relevansstruktur har bidragit till min förståelse. Det som visar sig vara av relevans för förskollärare har varit viktigt för mig som forskare att få syn på oavsett om denna mening uppstår i intervjusituationen eller i samspelet med barnen. Den tvetydighet som präglar livsvärlden ger en grund för förståelsen, att mening kan förändras och att den kunskap som kan nås alltid är begränsad. Ambitionen i föreliggande studie har inte heller varit att finna en absolut sanning utan det är den mening som förskollärarna ger det egna handlandet som studien synliggör. Här har studien metodologisk grund i hermeneutiken som syftar till att förstå mening och som erkänner tolkning som sätt att förstå.

Det är samtidigt relevant att ställa sig frågan om de metoder som har använts gör rättvisa åt förskollärares bevekelsegrunder. Har jag som forskare i mötet med deltagarna lyckats att närma mig deras livsvärldar? Har relevanta frågor ställts, som både skapar närhet men även utmanar förskollärarna i samtalet. Är tolkningarna rimliga och trovärdiga?

Studien tar sin grund i möten mellan förskollärare och barn i förskolans vardag och i samtal om dessa möten. Observationerna visar levtt liv i förskolan och i intervjuer har samtalen syftat till att fördjupa förståelsen av detta levda liv i förhållande till motiv för fostran av barn. Jag menar att studien på så sätt är nära den del av den livsvärld som förskolan utgör för de vuxna och barnen. Att skapa både närhet och distans har dock varit min strävan i observationer och i samtal, i analyser och tolkningar och i framskrivning av resultat.

Både i avsikt att komma nära och att utmana har jag arbetat med frågor där förskollärarna ombads att motivera sina svar. Detta sätt att intervjua kan leda till försvar snarare än till öppningar i samtalen. Detta var dock inte min upplevelse, varför-frågorna fungerade för det allra mesta som öppningar. För

att följa upp vissa frågeställningar och återkoppla till samtalen återkom jag till förskollärarna vid senare tillfälle.

En annan aspekt som kan ha betydelse vad som synliggörs i en studie är forskarens förförståelse av fostran i förskolan. Min bakgrund som förskollärare innebär att jag har med mig vad det innebär att fostra barn i förskolan. Jag har under en lång tid brottas med min normativitet. Ambitionen har varit att vara följsam i förskollärarnas resonemang men samtidigt har det funnits en strävan att distansera mig och försöka utmana dem i deras argumentation i syfte att få en fördjupad förståelse av innebörden av fostran i förskolan. Huruvida detta lyckats har betydelse för studiens trovärdighet.

Jag har återkommande prövat och omprövat mina tolkningar, jag har strävat efter att skapa både närhet och distans och jag har arbetat med mina förgivettaganden och min egen normativitet som tidigare förskollärare genom studiens olika faser. Detta har betytt många (syn)vändor mellan delar och helhet, mellan mina förförståelser och rimliga tolkningar och teorin om livsvärlden. Genom en tydlig struktur har ambitionen varit att skapa tydlighet i tolkningarna för att möjliggöra för läsaren att ta ställning till tolkningarnas rimlighet. Alternativa tolkningar synliggör också att olika tolkningar prövats mot varandra i ett försök pröva studiens trovärdighet. Tolkning är en öppen process, ett ständigt pågående arbete och är på så sätt alltid oavslutad. Det finns alltid nya möjliga sätt att förstå, samtidigt gäller det att sätta punkt för den förståelse som i en viss tid och ett visst skeende kan nås.

Teorin om livsvärlden har, som redan sagts, fungerat som en förståelseram för studien. Vissa begrepp har varit mer i förgrunden; exempelvis livsvärld och relevansstruktur. Jag har inte använt begreppen analytiskt i den empiriska tolkningen, vilket skulle kunna ses som en svaghet. Att bruka begreppen i analysen skulle kunna bidra till en annan förståelse av förskollärares bevekelsegrunder. Samtidigt vill jag betona att teorin om livsvärlden har bidragit till min förståelse av förskollärarnas bevekelsegrunder, att kunna förstå dessa på existentiella grunder och som levt liv i all sin komplexitet. Det sätt som jag har arbetat med teorin låter världen i förskolan framträda så som förskollärarna ser den. På grundval av deras beskrivningar har jag utmejslat teman och begreppsliggjort dessa som rättigheter.

Slutligen kan sägas att andra teoretiska utgångspunkter hade varit möjliga, och hade då visat vägen till andra möjliga förståelser. Detta är dock val som forskaren gör i relation till kunskapsintresse och forskningsfrågor. Forskning

vilar alltid på teoretiska grundantaganden, vilka möjliggör viss kunskap och utesluter annan. Centralt är att forskningsfrågor, ontologi, metodologi och analyser och framskrivning av resultaten harmonierar. Denna konsistens och harmonisering har eftersträvats i arbetsprocessen.

Fortsatt forskning

I studiens resultat går det att utläsa på några ställen att förskolans placering i olika socioekonomiska områden kan ha betydelse för fostrans innehåll. Barns liksom förskollärares livsvärldar är olika och frågan är på vilket sätt som fostran kan ges mening i relation till dessa olikheter. Detta har väckt frågor om en ny studie där variationer i livsvärldar både avseende barns och förskollärares tidigare erfarenheter och bakgrunder studeras. Vilken betydelse för fostrans innehåll kan dessa ha för den fostran som möjliggörs i förskolan? De olika teman som min studie har utmejslat kan också ges olika betydelser av olika förskollärare, på vilket sätt är en fråga som också har väckts och som jag skulle vilja utveckla kunskap omkring.

I studien synliggörs också fostran i dess komplexitet. I möten mellan barn och vuxna kan det antas, vilket också synliggjorts i föreliggande studie, att det finns en rad utmaningar och dilemman förskollärarna möter dagligen då de fostrar barn. För att få en förståelse för vilka dilemman som finns i mötena med barn samt hur de hanterar sådana dilemman skulle kunna vara andra forskningsfrågor att fördjupa sig i. Det vore också betydelsefullt att ställa dessa dilemman mot maktfrågor som studerats i ett flertal studier, men då ur förskollärarnas perspektiv. Hur upplever de makt och maktlöshet i relation till de etiska dilemman de möter i sin vardag? Därigenom skulle en fördjupad förståelse fås för om och i vilken grad de vuxnas upplevelser av makt har betydelse i de situationer då dilemman uppstår samt vilken betydelse det har för på vilket sätt dilemman hanteras.

Summary

Introduction and purpose

This study is about upbringing in preschool. Upbringing is understood as the active impact upon and forming of the child in desirable directions (Fjellström, 2004). That which is deemed desirable is dependent both on the preschool teacher's own experiences, but also their professional responsibilities (National Agency for Education, 2011). That which is desirable can be anchored both in the preschool teachers' professional duty as well as their own experiences, and can concern both that the child should develop as a person, but also as a citizen. Upbringing takes place both in the here and now, as well as also being directed to the future. Research shows that, in preschool, upbringing is characterized by complexity and that many aspects have a bearing on how upbringing is understood, and how it finds expression in everyday activities. The substance of upbringing, and the grounds upon which preschool teachers construct their work around children's upbringing, is connected to work carried out in preschool as a moral practice, the professional task of bringing up children, and how the content of this task is interpreted. In the curricula and other regulatory documents the stated aim is that children should be brought up to become democratic citizens who give consideration to others, but also as autonomous individuals who are able to make their own voices heard (National Agency for Education, 2011). But what does that mean in everyday practice?

The purpose of the current study is to generate knowledge about the preschool teacher's incitements to action in the work they conduct around the upbringing of children, as well as how preschool teachers experience their own actions in interactions with children. Upbringing is about the child's own personal development. Based on the overarching purpose of this thesis, the following questions relating to preschool teachers' professional practice have been addressed:

- What meaning do the preschool teachers ascribe to their own work and actions with the children?

- What, in this context, are the preschool teachers' own incitements to action for acting in this way?

Background

The preschool is a moral practice and the teaching profession is normative in character (Fjellström, 2004). The preschool's task of bringing up children is set out in both the national curriculum (National Agency for Education, 2011) and the Education Act (SFS 2010:800). With a point of departure in these regulatory documents, and with the aim of strengthening democracy, the preschool teacher's responsibility for influencing children's attitudes and character-development is stipulated. The word 'upbringing' appears only a few times in the National Curriculum (National Agency for Education 2011), while learning is used much more frequently. No definition of the concept of upbringing is provided, meaning that preschool teachers themselves have to interpret its meaning. This situation is problematic in that a range of different interpretations as to the nature of 'upbringing' are potentially possible. In the curriculum there is, however, an indication that 'upbringing' encompasses, amongst other things, the development of fundamental values. There is also a question as to whether parents' understandings of the nature of 'upbringing' accord with those of society. Fjellström (2004) poses the question as to who has the right to decide about upbringing in school and preschool, its content (what), how this is mediated, and why.

Upbringing takes place both implicitly and explicitly. Upbringing finds expression when professional practice is organized, in the prioritizations preschool teachers make and the perspectives they adopt, as well as via actions, approaches and instructions (Colnerud, 2004). At the same time work in preschool is characterized by unpredictability. This means that it is never possible to know in advance what might happen in interactions with children. There is no predetermined 'right' way or manner of acting; rather the adult needs to react in ways that are responsible (Orlenius & Bigsten, 2013). Further, the adoption of personal responsibility is about balancing the different demands that are placed with a point of departure in organizational and professional conditions, as well as the different values that can be placed against each other. Moreover, the assumption of responsibility also involves prioritizing between different courses of action; the ways in which interactions with children take place, the different ethical considerations that have to be

made, and the ways in which different moral actions and the forms of expression that they take can vary (Orlenius & Bigsten, 2013). This in turn can involve the different contexts in which interactions with children take place, which particular children are involved in these interactions, what a particular situation is about, and the importance of variation.

In their everyday interaction with children preschool teachers are expected to act as moral role-models (National Agency for Education, 2011). In being a role model it is regarded as important that preschool teachers actively demonstrate appropriate behaviours (Johansson, 2002). In this study it also emerged that preschool teachers' actions sometimes can run contrary to their intentions of seeing themselves as role models. This means that children can be excluded or judged if they behave in ways or manners that are undesirable (Johansson, 2002; see also Oladipo, 2009). While some research shows that preschool teachers are not always aware of their own moral standpoints in their actions (Colnerud, 2004; Jackson, Boostrom & Hansen, 1993; Johansson, 2002), other studies suggest the opposite (e.g. Campbell, 2004; Ohnstad, 2008). The ways in which preschool teachers use their power also has consequences for the time that children spend in preschool (Emilson, 2009; Markström, 2006). Power can be used to prepare children for developing competence and knowledge of importance for their futures as citizens in a democratic society, but it can also be used for their exclusion from democratic and participatory processes. In this respect control can often be expressed implicitly, via organization, normalization processes, and different forms of communication, and research shows that children can be expected to develop self-discipline (see e.g. Tullgren, 2003). Research on rule systems in preschool shows that negotiation about rules takes place constantly in pedagogical practice, and that conflicts can arise between preschool teachers and children in relation to the different rules that should apply (Halvars-Franzén, 2010; Palla 2011; Thornberg, 2009). In this respect the ways in which teachers react and the approaches they adopt are important questions.

Preschool teachers' assumptions about how children should learn about morals (Johansson & Johansson, 2003) are also of importance for the ways in which they work with questions concerning morals in preschool. While some research also shows that while teachers can talk retrospectively about their moral intentions (Campbell, 2004), other studies point to the difficulties they have in expressing their moral intentions (Colnerud et. al., 2002). The processes of reasoning that preschool teachers carry out in situations

involving upbringing can be based on their personal experiences (e.g. Husu & Tirri, 2002; Jackson et al., 1993) or their perceptions about motherhood (Gannerud, 1999). This can involve difficulties for preschool teachers in achieving a balance between professional and personal experiences.

The background described above serves to illuminate the complexity that characterizes preschool as a moral practice, as well as the fact that, in their work in bringing up children in a preschool environment, preschool teachers are faced by a range of challenges and dilemmas.

Theoretical points of departure and central concepts

The current study adopts a phenomenological lifeworld approach. This approach has been chosen in order to be able to understand the phenomenon of upbringing from the preschool teacher's perspective. In this research tradition the point of departure is the individual's experiencing of different phenomena. The relation between the individual and the world is regarded as non-dualistic. This means that the individual influences her world, at the same time that the individual is also influenced by the world (Merleau-Ponty, 1962; Schütz, 1966, 2002).

Based on Merleau-Ponty's (1962) theories, the concepts of the lifeworld, the lived body, meaning and intersubjectivity are all central. Other important concepts – such as relevance structures, stock-of-knowledge and in-order-to motives to action – have their basis in Schutz's (2002) theories. Together these theories constitute a basis upon which both the focus of the study – preschool teachers' incitements to action – but also the study of ethics, can be examined. Løgstrup's (1994) theory of ethical demands can also be related to the study's ethical point of departure.

The lifeworld is socially, culturally and historically constructed. It is in the meetings with the world that we experience phenomena that appear to us (Schütz, 1962). In these meetings meaning is constructed from and about the phenomena that we experience. It is the experiencing body that inhabits space in the world, and, in its relationship to the world (Merleau-Ponty, 1962/2006, 2006), integrates with and communicates with the world. The changes that take place in the world are experienced by and provide experience through the lived body. The world is by nature intersubjective (Merleau-Ponty, 1962/2006). This means that individuals are always in communication with

SUMMARY

the world and with one another. This takes place through language and actions, mime, gestures and emotional expressions, and it is through these forms of acting that meanings find expression and that we are able to understand one another. There is however always something about the Other that we do not have access to. Communication is characterized by mutuality, but it is also fragile and can disintegrate. This being said, disruptions in communication are themselves also a form of communication.

Drawing on Schütz's (1966, 2002) theory and concepts the creation of knowledge can be described. Knowledge can be understood as individuals' collectively negotiated experiences. These experiences together build a stock-of-knowledge. The bases of experiences can be described with the help of the concept of relevance structures. This means that knowledge that is no longer regarded as relevant is tested and re-tested in order to work better in a changed context. New experiences are interpreted in the context of previous experiences. Those experiences that are seen as relevant create new experiences and motives for action. This means that knowledge develops which is universally recognized. In turn this means that meaning is created in an open and never-ending process.

To facilitate the shedding of light on preschool teachers' motives for acting which are expressed in their reasoning, support is also gained from Schutz's (2002) concept of motives to action. Drawing on the idea of incitements to action it becomes possible to interpret preschool teachers' reasons for acting in the way they do. Using the concept of 'incitements to action' it becomes possible to illuminate the reasons underlying preschool teachers' actions in their interactions with children. In order to provide reasons for their own actions, examinations were made of their actions as captured in video recordings. Here different 'incitements to action' were identified. In the conversations that took place between the researcher and the preschool teachers, the teachers' incitements to action were repeatedly tested and revised. This was carried out with a point of departure being two different types of motives: the teachers' 'because-of' and 'in-order-to' motives to action. It is the body that experiences and gives meaning to a phenomenon. In the preschool teachers' reasoning there is a noticeable movement between that which is well-known and that which is foreign. In this dialectic process incitements to action are tested and revised, thus generating new meanings about the phenomenon of upbringing. There is a dialectical relationship between 'because-of' and 'in-order-to' motives to action and the preschool

teachers' own incitements to action. Indeed, it is not certain that, in the interview, the incitements to action the teachers advance are exactly those they had when they were acting; nevertheless it is such that are their incitements to action. The illumination of preschool teachers' incitements to action can be regarded as a process. Within this process are encompassed both ambiguity and change.

In the current study views about ethics draw not only on lifeworld theory, but also have a point of departure in Løgstrup's (1994) theory of ethical demands. In encounters with others demands are always placed on the Other. Demands concern assumptions of responsibility and meeting the Other with trust. It is by placing trust in the Other that people dare to reveal themselves to each other. In encounters between people there is always a relationship of power, which can mean that there are risks for the misuse of power. According to Løgstrup, it is assumed that, in meetings with others, each party wishes the other well. This means that ethics are regarded as relational and phenomena that are created in interactions with other people. In the current study this means that, in their practice, the way in which preschool teachers choose to exercise their power has an impact on the ways in which children are perceived and received, as well as how upbringing finds expression.

Methodology and method

The lifeworld phenomenological approach constitutes the ontological basis for this study. Phenomenology is characterized by methodological creativity (Bengtsson, 2005). This means that the researcher's approach in investigating the phenomenon will have a determining effect on the methods that are chosen as a means of understanding the meaning and substance of the phenomenon. The research interest and methodology of hermeneutics have contributed in attempts to understand and interpret the phenomenon of upbringing with a point of departure in its social, cultural and historical context (Gadamer, 2006). This means that people's understanding of the world are created in interactions with others, are dependent on the cultural context in which the individual is situated, and need to be understood within a particular historical setting. Central in hermeneutics are the concepts of understanding and interpretation (Gadamer, 2006).

The study has been carried out in four different sections at four different preschools. Interaction between nine preschool teachers and 64 children at

the four different sections was video-recorded. The children participated in the study to varying degrees. The children were between three and five years old. In one of the sections there were also children under the age of three. All of the adult participants in the study were women. They were between 30 and 50 years of age and their professional experience working in preschools varied from between a couple of years to over thirty years of experience. The data was comprised of video observations and interviews using the method of stimulated recall (Calderhead, 1981). Here the purpose was to initiate processes of reflection among the participants concerning particular events in order to be able to return to a particular sequence and to consider and discuss their actions and intentions. In this study interaction between the children and the adults was video-recorded as a means of providing substance for the interviews. Different sequences of interaction were selected with the aim of revealing the multiplicity of aspects that can be important to take into consideration in the process of the upbringing of children. The following situations have been observed: dressing, play, assemblies and specific activities planned by the preschool teachers.

The observations formed a basis for the interviews, and questions were constructed about what had happened in the interaction sequences. In addition two specific questions were put to the preschool teachers while watching the video sequences; 'What did you want the children to learn in this situation?', and 'Why was it important for the child to learn this?' Generally, the interviewer is encouraged not to ask 'why' questions, in that the interview can be understood as an interrogation (Kvale & Brinkman, 2013). However in the current study 'why' questions were posed to quite a great degree. Nevertheless it was experienced that the 'why' questions provided a valuable way of accessing the phenomena central to the study and generated a rich empirical material that subsequently enabled productive analysis.

Analysis

The analytical process is comprised of different parts. In the first part the material was coded as a means of providing a basis for the interviews. Here it was only the individual preschool teachers' own actions that were coded for the purposes of providing a base for the interviews. In the remaining parts of the analytical process the analysis oscillated between the individual interviews and the material as a whole. Initially, and with a point of departure in a

predefined value, an attempt was made to identify the different incitements to action. However, this proved not to be a fruitful approach in that it closed the material off from other possible interpretations. Therefore new readings were carried out with different points of departure as a means of identifying and directing focus to the preschool teachers' incitements to action when working with upbringing. Instead of working with a point of departure in predefined values, the focus switched to a more open reading of the material in an attempt to understand the meaning that the preschool teachers attributed to their actions. In this dialectical process the analysis oscillated between interpretations of the teachers' incitements to action to understanding these as an expression for different themes, and vice versa. The analysis was further constructed by identifying and considering the values that the teachers' incitements to action could possibly be related to. Three interrelated themes in which the preschool teachers' incitements to action found expression finally emerged.

The themes that developed in and emerged from the analysis are uniqueness, order and existence. These three themes are related to each other and constitute an entirety that, together, provide a picture of upbringing in preschool from a preschool teacher's perspective. In the analysis and presentation of the results these three themes have been separated as an analytical necessity. Both ontological points of departure in lifeworld theory, as well as previous research has contributed to shedding light on upbringing. This latter part of the analysis contributed additionally to that the themes have been interpreted as rights. The choice has also been made to scrutinize these also as rights in relation to one another, both in terms of overlaps, as well as dialectically and, also, in terms of possible contradictions. These latter analyses are considered in the discussion of the results.

Presentation of results

The overarching purpose of this study is to generate knowledge about preschool teachers' incitements to action when working with children's upbringing in preschool. In the analyses conducted three themes emerged. In these themes important dimensions of upbringing find expression. These dimensions concern both the preschool teachers' incitements to action when carrying out work involving upbringing, as well as the challenges which they face. These themes are related to each other and, although they occur in the

SUMMARY

data on a parallel basis, are here treated separately, both for analytical purposes, as well as to clarify the nature of the content. The preschool teachers' incitements to action become visible in their reasoning about intentions (what), motives (why) and actions (how).

The first theme that emerged is 'The preschool teachers wish to respect each child's uniqueness. In this theme the ways in which the unique child is met both by the preschool teachers and other children is described. The second theme is 'The preschool teachers want to achieve order. In this theme the ways in which upbringing finds expression through order are revealed. The third theme 'Existence: the preschool teachers want to lay the foundations for life in the future, shows how – both in the here-and-now, but also from a future-oriented perspective – upbringing finds forms of expression in preschool.

The incitements to action for the preschool teachers within the theme 'The preschool teachers wish to respect the child's uniqueness are founded on the belief that every child should be seen as a unique individual. The child should be understood on the basis of its own capacities and should have the right to be included and exist within the group in its own right and with its own particular capacities. Each child is vulnerable and has certain particular needs, and therefore needs the support of adults. Some children, as a consequence of their particular vulnerability, are however seen as needing greater support, which can mean that this provided at the expense of others. The children's uniqueness finds expression in the preschool teachers' communication with the child that difference is valuable in our collective life. In the preschool teachers' reasoning it clearly emerges that their belief is that upbringing involves the inclusion of all members of the group. There is however a limit for children's uniqueness; if a child's uniqueness involves a risk to the other members of the group, or to the child itself, then limits are placed upon the child's freedom to act in a way that sets it apart from the others in the group. A range of dilemmas find expression in the encounters between the children and the adults, including, amongst other things, whose needs should be prioritized, the individual child's needs in relation to those of other children, and in relation to those of the group as a whole.

The second theme is about order. Order is an important value for the adults at the preschool. Order is upheld with the aid of rules. The preschool teachers' incitements to action for establishing order concern, ultimately, the bringing up of the children to become good citizens. These incitements to

action are rooted in the belief that, through opportunities to negotiate about and take responsibility for the observation of rules, the children should develop a democratic approach. The validity of rules varies depending on the particular consideration the preschool teachers take of contextual factors. There is, however, a certain predictability in relation to rules, which, according to the preschool teachers, has the effect of instilling security. Through the use of different strategies, for example obedience, and by teaching the children to listen to adults, order can be maintained. In the preschool teachers' reasoning a clear ambition to achieve a balance between established rules and the children's opportunities for freedom, autonomy and opportunities to exert an influence over their everyday lives is in evidence. Order can however be disrupted as a consequence of conflicts. Therefore, according to the preschool teachers, children should be met in a way that can avoid the risk of conflicts. If though conflicts do nevertheless arise, the preschool teachers try to establish a climate of consensus. If the children fail to act in ways that accord with common expectations about the ways in which order can be maintained, they can be excluded from the group. The preschool teachers make the point that their approach is to help the child to understand the importance of its own behaviour and for the keeping of order, but also to feel guilt about the way of acting. Threats of exclusion are also considered to be ways to get the child to act in a desired manner. The need to maintain order involves a range of dilemmas for the preschool teachers, one of which is the asymmetrical balance of power between children and adults. Having power means that the adult has the opportunity to allow the child to exert an influence over its own daily life, but also means being able to decide what is possible for the child to do. Another dilemma can be finding a balance in terms of establishing a boundary between rules designed to establish and maintain order, and the child's desire for freedom and autonomy. A particular dilemma concerning the preschool teachers is the need to sometimes force children to be obedient so that order can be maintained. In the third theme the child itself is in focus.

The preschool teachers' intentions are to prepare the child for a good life, both in the here-and-now and in the future. For the preschool teachers in the study the child's growth, as they put it, is of importance. These incitements to action are rooted in the belief that the child should be brought up to become an autonomous individual with a belief in its own and others' capabilities to live a good life together. The preschool teachers emphasize the point that they are providing a foundation for the child's life in the world through the way in

which they strive to provide children with experiences of trust, mutual dependency, hope and responsibility for maintaining relationships. To have faith in oneself and others creates the conditions needed both for the taking of responsibility for establishing relationships with others, but also a belief in one's own ability to obtain capacities that, as yet, they may not have. The capacities that the child will develop in the future provide meaning for the child's life in the sense that they are being prepared for future demands upon them in encounters with others. One particular dilemma within this theme concerns the relations of power existing between children and adults. Another is the way in which the preschool teachers believe they should take account of the equal value of all individuals in the context of traditional gender roles. Other demands involve the need to document children's learning, which the preschool teachers experience as a particular dilemma. In this regard they believe that focus should be directed to children's learning rather than societal demands which can often appear highly instrumental.

Conclusion

The preschool teachers' incitements to action indicate a striving to respect children's rights to being unique individuals, the right to order and predictability, and the right to have hope, both in the here-and-now and in the future. These rights are relational and interrelated with one another. For the preschool teachers these rights are of importance, both from the child's perspective, but also in relation to others. On occasions the adults can abstain from certain rights, if this is regarded as relevant in the particular situation. Rights also involve a degree of responsibility. These rights are linked together. Sometimes there exists a dialectical relationship between these rights, while at others they stand in opposition to one another, and in yet other situations some rights are prioritized over others. Which rights, at any one time, are regarded as central is dependent upon the nature of the intersubjectivity in the preschool, which children are there, and the understanding, interpretations and intentions of the adults and children in the particular ongoing situation.

The general patterns that emerge in the current study can be described based on the themes of uniqueness and existence. The preschool teachers' incitements to action vary depending on the priorities that they make with a point of departure in the needs of the group as a whole, as well as those of individual children. This indicates that there is no 'right way of acting', but

that every situation generates the adopting of different standpoints. The relationship between existence and uniqueness involves the unique value of each individual, but also of being a unique individual together with others. This involves the child's being in the here-and-now, but also its future life. It also involves the child's freedom – and the inhibitions on that freedom – the child's competence and capacities, as well as also being about hope. While there is a belief that the unique child should be able to act in accordance with its own capacities, there are at the same time demands placed upon the child to act in ways that are expected of a future citizen. This latter phenomenon indicates a contradictory relationship between uniqueness and existence.

The right to order has another position than existence and uniqueness. There is however a dialectical relationship between all three rights. As a right, order is about the child's opportunities to gain insight over its situation, something that also generates security. In this manner the structure and directions needed for the collective life of the preschool are created. Order is directed both in relation to things and rule-systems. The preschool teachers ascribe to order as a right both a relational and an ethical function. It is in encounters with others that order is of importance, as it is here that beneficial conditions for interaction are created. Order also has the function of being both a goal and a medium for creating other values, such as care for others, security and protection from injury.

The study reveals that rights are central in the lifeworlds of both the children and the adults at the preschool. Rights make it possible for the children to experience what is needed of each and every individual in order to coexist. With rights follow also responsibilities, both for the creation of relationships, but also for individual action. The interpretation emerging in the study is that society's demands relating to what is required of the individual child are positioned against the child's intentions. This reveals how different rights can sometimes be in conflict with one another.

The concepts of uniqueness, order and existence have emerged as a means of understanding the phenomenon of upbringing. These concepts have been interpreted as rights. Together the three concepts provide an overall view of upbringing. In this way a picture of upbringing in preschool not previously painted is provided. The development of these concepts can be seen as a contribution both to the research field generally, but also as regards professional practice in preschool. The results can be used both to understand the content of upbringing, but also as a means of conceptualizing pedagogical

SUMMARY

work around values, as well as the development of a lexicon of professional ethics, which currently is lacking (Colnerud, 2014; Orlenius & Bigsten, 2013). The contribution of the study is also of a theoretical nature, in addition to its value for professional practice. Specifically, the study can contribute to continued research within the field of pedagogical work, as well as contributing knowledge of value to this particular professional group.

The proximity of the study to the pedagogical practice it examines indicates that the preschool teachers in the participating preschools should be able to recognize themselves. At the same time the study can make a contribution in the sense that taken-for-granted assumptions can be challenged. The interpretations contained here can both challenge perspectives of upbringing, as well as providing opportunities to problematize and critically examine the nature and substance of upbringing. The concepts that have been developed in the study can, as previously indicated, contribute in the development of an ethical lexicon, as well as functioning as analytical tools. Using these concepts, dimensions of upbringing can be identified and analysed, both in research as well as in pedagogical practice. In this way the study can contribute to creating a more in-depth understanding of upbringing and its nature, and can challenge teachers to develop their own practice and thus contribute in the ongoing development of the profession.

Referenser

- Alerby, E. (2009). Knowledge as a 'body run': learning of writing as embodied experience in accordance with Merleau-Ponty's theory of the lived body. *Indo - Pacific Journal of Phenomenology*, 9(1), s. 1-8.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 96.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andrén, U. (2012). *Self-awareness and self-knowledge in professions – Something we are or a skill we learn*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 324.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Aristoteles. (2012). *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Arthur, J., Powell, S., & Lin, H-C. (2010). *Developing Character and Values in the Early Years Foundations of Character*. Birmingham: University of Birmingham, Canterbury Christ Church University.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter: människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education. The Gothenburg tradition. *Indopacific Journal of Phenomenology: Special edition 1*, 13:1-18.
- Bergem, T. (2000). *Lärare i etikens moln*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1998). *Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Falun: Wahlström & Widstrand.
- Bergmark, U., & Alerby, E. (2008). Developing an ethical school through appreciating practice? Students' lived experience of ethical situations in school. *Ethics and Education*, 3(1), s. 41-55.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 159.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique. Revised edition.* Oxford: Rowman & Littlefield.
- Boulton-Lewis, G.M., Brownlee, J.M., Walker, S., Johansson, E. & Cobb-Moore, C. (2011). Moral and social development: Teachers' knowledge of children's learning and teaching strategies in the early years. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), s. 6-14.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of life.* Stanford: Stanford University.
- Bredmar, A. (2014). *Lärares arbetsglädje: betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 351.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Butler, J. (1971/2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion.* (Suzanne Almqvist, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, s. 211–217.
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(4), s. 409-428.
- Carlshamre, S. Fenomenologi – en pedagogisk översikt [www-dokument] <http://people.su.se/~snce/filer/FenomenologiKapitel.pdf> Hämtad 2013-12-06.
- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs-och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv.* (Gothenburg studies in Educational Sciences, 306.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (1999). *Hur tänker du då? Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning.* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 130.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap.* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 217.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Clark, C.M. (1990). The teacher and the taught: Moral transactions in the classroom. I J. Goodlad, R. Soder, & K.A. Sirotnik (red.), *The moral dimension of teaching* (s. 251-265). San Fransico: Jossey – Bass.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education.* New York: Routledge Falmer.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket.* Stockholm: HLS.
- Colnerud, G. (1997). En omöjlig jämförelse. *Pedagogisk forskning*, 2(2), s. 95-104.
- Colnerud, G. (2002). Den kollegiala paradoxen. *Pedagogiska Magasinet*, 4, s. 24-30. Lärarförbundet.
- Colnerud, G. (2004). Skolan är moralen. I G. Colnerud, H. Elvstrand, M. Olsson, A. Szklarski & R. Thornberg (red.), *Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter 1* (s. 49-81). Linköping: Linköpings universitet.

- Colnerud, G. (2014). Värdepedagogik: Om vikten av ett urskiljande språk. I E. Johansson & R. Thornberg (red.). *Värdepedagogik i förskola och skola. Etik och demokrati i förskola och skola* (s. 35-52). Stockholm: Liber.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS.
- Colnerud, G., & Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning* (Forskning i fokus, 7). Stockholm: Skolverket.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Descartes, R. (1641/1996). *Meditations on First Philosophy: With Selections from the Objections and Replies* (Övers. J. Cottingham). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. I C. Wittrock (red.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed (s. 392–431). New York: Mcmillan.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?* Lund: Liber förlag.
- Ekström, K. (2006). *Förskolans pedagogiska praktik – Ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), s. 11-38.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 268.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsingfors: Orienta-Koskit Oy.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan*. Stockholm: Nordsteds juridik.
- Fjellström, R. (2004). *Skolorrådets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1971/1993). *Diskursens ordning*. Översättning: Mats Rosengren. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Foucault, M. (1971/2008). *Diskursernas kamp: Texter i urval av Thomas Götselius., & Ulf Olsson*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock.

- Foucault, M. (1975/2009). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. (4:e uppl.). Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1994). Governmentality. I J.D. Faubion (red.), *Power: Essential works of Foucault 1954-1984* (vol. 3, s. 201-222). London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1998). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.
- Fröbel, F. (1863/1995). *Människans fostran*. (Originalalets titel: Die Menschenerziehung.) Redigerad av J-E. Johansson. Lund: Studentlitteratur.
- Gadamer, H. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, H. (2004). *Truth and method*. London: Continuum.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på Lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967/1999). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goodlad, J. (1990). The occupation of Teaching in Schools. I R. Soder & K.A. Sirotnik (red.), *The Moral Dimensions of Teaching* (s. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Granbom, I. (2011). *"Vi har nästan blivit för bra." lärarens sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik*. Jönköping: School of Education and Communication. Jönköping University.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society 1*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), s. 145-157.
- Halvars-Franzén, B. (2010). *Barn och etik: möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography principles in practice*. Third edition. London: Routledge.
- Heidegger, M. (2004). *Varat och tiden*. Göteborg: Daidalos.
- Honneth, A. (2000/2003). *Erkännande: Praktisk – filosofiska studier* (C.-G. Heidegren, övers.) [Orig.: Das Andere der Gerechtigkeit.] Göteborg: Daidalos.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposion.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Jackson, P.W., Boostrom, R., & Hansen, D. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Palmer.

REFERENSER

- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 141.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2002). Morality in Preschool Interaction: Teachers' Strategies for Working with Children's Morality. *Early Child Development and Care*, 172(2), 203-221.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskarens och pedagogernas möte med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*. (8)1-2.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns värld*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 251.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2011a). *Möten för lärande*. Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E. (2011b). Investigating Morality in Toddler's Life-Worlds. I E. Johansson & E.J. White (red.), *Educational Research with Our Youngest Voices of Infants and Toddlers* (s. 39-62). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Johansson, J-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E., & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Sambörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 35.) Malmö: Malmö Högskola.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 343.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Kampmann, J. (2003). Børn som informanter og børneperspektiv. I P. Schultz-Jørgensen & J. Kampmann (red.), *Børn som informanter* (s. 392-431). Copenhagen: Børnerådet/The Danish Ministry of Social Affairs.
- Kastberg, G. (2014) *Organisering i nätverk - en studie av de organisatoriska processerna kring framtagandet av en handlingsplan för en mer jämlik folkhälsa i Västra Götaland*. <http://www.vgregion.se/sv/VastraGotalandsregionen/startsida/Vard-och-halsa/Folkhalsa/Samling-for-social-hallbarhet---atgarder-for-jamlik-halsa-i-Vastra-Gotaland/Dokument--MediaPress/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2013). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), s. 16-35.

- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1961/2005). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 339.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lilja, A. (2013) *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 338.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U.P. (2006). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS.
- Lindgren, A-L., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), s. 58-69.
- Linnér, S. (2005). *Värden och villkor – pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument*. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen vid Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet. Göteborg: Intellecta Docusys.
- Lendahls Rosendahl, B. (1998). *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 122.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lübcke, P. (2004). *Filosofilexikonet*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Lyle, J. (2003). Stimulated Recall: a report on its use in naturalistic research *British Educational Research Journal*, (29)6, s. 861-878.
- Løgstrup, K.E. (1994). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon; en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik*. Linköping: Institutionen för Utbildningsvetenskap.
- Merleau – Ponty, M. (1962/2006). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Miller, S.M. (1952). The participant observer and "over-rapport." *American Sociological Review*, 17(2), s. 97-99.
- Moscovici, S. (1961/2008). *Psychoanalysis. Its Image and Its Public*. Cambridge/ Malden: Polity Press.
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn: En bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa förbundets förlag.

- National Agency for Education. (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 234.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Normalplan (1878) för undervisningen i folkskolor och småskolor*. Stockholm.
- Nyström, M. (2012) *I begynnelsen var ordet: ett vårdvetenskapligt perspektiv på språk och afasi*. Rapport 2012:21. Högsolan i Borås.
- Ohnstad, F.O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens Praksisskoler*. Oslo: Oslo University.
- Oladipo, S. E. (2009). Moral Education of the Child: Whose Responsibility? *Journal of Social Science*, 20(2), s. 149-156.
- Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 142.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Orlenius, K., & Bigsten, A. (2013). *Den värdefulla praktiken*. Stockholm: Liber.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), s. 75-91.
- Piaget, J. (1932/1975). *The moral judgement of the child*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Pramling Samuelsson, I., & Lindahl, M. (1999) *Att förstå det lilla barnets värld med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Ratnitsky, G. (1970). *Contemporary schools of metascience*. Vol. II. Göteborg: Akademiförlaget.
- Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan*. Karlstad: universitetstryckeriet.
- Richardson, V., & Fenstermacher, G. (2001). Manner in teaching: the study in four parts. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), s. 631-637.
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju*. Malmö: Liber
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relationsförståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schütz, A. (1962). *Collected papers 1*. Hague: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (1966). *The phenomenology of the social world*. London: Heinemann.
- Schütz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

- Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik. Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. (School of Education and Communication.) Jönköping: Jönköping universitet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skinner, Q. (1988). Motives, intentions and the interpretation of texts. I J. Tully (red), *Meaning and Context. Quentin Skinner and his Critics* (s. 68-78). Cambridge: Polity Press.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. (1975). *Arbetsplan för förskolan 1. Vår förskola: En introduktion till förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen. (1987). *Allmänna råd. Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1972:26. *Barnstugeutredningen Del 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*.
- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. Linköping: Linköpings universitet, Tema barn.
- Stora svenska ordboken*. (1998). Stockholm: Språkdata och Nordstedts ordbok AB.
- Strike, K.A. (1990). The legal responsibility of teachers. I. J.I. Goodlad, R. Soder & K.A. Sirotnik (red.), *The moral dimension of teaching* (s. 188-223). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thelander, M. (2012). *Om fostran i förskoleklass*. (Malmö Studies in Educational Science Licentiate Dissertation Series 2012:26.) Malmö: Holmbergs.
- Thornberg, R. (2004). Värdepedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(2), s. 99-114.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag*. (Linköping Studies in Education and Psychology No. 105.) Linköping: Linköpings Universitet, Utbildningsvetenskap.
- Thornberg, R. (2008a): A categorisation of school rules. *Educational Studies*, 34(1), s. 25-33.
- Thornberg, R. (2008b). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, s. 1791-1798.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, s. 245-261.

REFERENSER

- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings Pupil control discourse in disguise. *Teaching and teacher education*, 26(4), s. 924-932.
- Thornberg, R., Johansson, E. (2014). *Värdepedagogik i förskola och skola: etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og faenomenologi, en introduktion till Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Århus: Systime.
- Tirri, K. & Husu, J. (2002). Care and responsibility in "the best interest of the child": Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching*, 8(1), s. 65-80.
- Tom, A. R. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman
- Trondman, M. (2013). Att förstå barndom. Till frågan om barndom som tillblivelse (becoming) eller vara (being). *Utbildning & Demokrati*, 22(2), s. 7-35.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Lund: Lunds universitet.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- UNICEF. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barns rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vallberg Roth, A.-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C., & Månsson, A. (2009). Regulated childhood: equivalence with variation. *Early Years* 29(2), s. 177-190.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Codex. Informerat samtycke*. Hämtad 20150511 <http://codex.vr.se/manniska2.shtml>
- Vetenskapsrådet. (2009). *Codex. Regler och riktlinjer för forskning*. Hämtad 20150511. <http://codex.vr.se/>
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Yinger, R. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), s. 263-282.
- Walker, S., Brownlee, J., Whiteford, C., Cobb-Moore, C., Johansson, E., Ailwood, J., & Boulton-Lewis, G. (2012). Early years teachers' epistemic beliefs and beliefs about children's moral learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(2), s. 263-275.
- Wardekker, J. (2001). Schools and Moral education. Conformism or autonomy. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), s. 101-114.

- Wessén, E. (2004). *Våra ord kortfattad etymologisk ordbok berättelser om ordens historia*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Westman, S., Alerby, E., & Brown, J. (2013). The phenomenology of teacher work: Images of Control, Chaos and Care. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(4), s. 222-233.
- White, E.J. (2011). 'Seeing' the Toddler: Voices or Voiceless? I E. Johansson & E.J. White (red.), *Educational Research with Our Youngest Voices of Infants and Toddlers* (s. 68-85). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Ödman, P-J. (1994). *Tolkning, förståelse, vetande hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- 2003:460. Lag om etikprövning av forskning som avser människor. Hämtad 20150511 <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/20030460.htm>

MEDGIVANDE

Bilaga 1

för barn deltagande i en pilotstudie om värden och normer för fostran

Pilotstudie:

Pilotstudiens övergripande syfte är att vinna kunskap om värden och normer för fostran. Avsikten är att förstå lärares erfarenheter av fostran så som dessa kommer till uttryck i interaktionen med barn och i lärares resonemang om dessa interaktioner. Detta skall studeras i en samling och i en lekssituation.

Metod:

Undersökningen kommer att bestå av att videofilma två aktiviteter. Det ena är en samling och den andra är en lekssituation. Efter filmandet av dessa väljs vissa sekvenser ut. Utifrån dessa kommer forskaren och läraren tillsammans att samtala om det som sker i interaktionen med barnen utifrån normer och värden för fostran. Efter att Ni föräldrar/målsmän har gett ert samtycke till videofilmningen, kommer jag att med en bärbar videokamera filma barnet/barnen och lärare under ovannämnda aktiviteter. Ni föräldrar/målsmän kommer att vid önskemål få ta del av det inspelade materialet. De delar som ni kommer att kunna ta del av berör ert eget barn. Ingen kommer naturligtvis att få tillgång till film/utdrag med andras barn. Om någon av deltagarna (barn/föräldrar) inte godkänner att videomaterialet används kommer det att raderas förutsatt att det ännu inte bearbetats. Viktigt är att understryka att fokus i undersökningen inte ligger på individerna utan på att vinna kunskap om lärares erfarenheter om värden och normer för fostran när de interagerar med barnet/barnen.

Resultatredovisning, etik och sekretess:

De medverkandes namn kommer att ändras (till fingerade namn) och det kommer inte att vara möjligt att identifiera några enskilda personer eller förskolor. Alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att handhas konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet med Personuppgiftslagen (1998:204)¹. Insamlade data kommer endast att användas inom studien. Samtliga anställda på denna avdelning och de föräldrar vars barn (en liten grupp) som valts ut för denna pilotstudie kommer att få skriftlig information och skriva under medgivande innan studiens start (se nedan). Alla originalfilmer kommer att förvaras på ett sådant sätt att ingen otillbörlig utanför projektet kan få tillgång till det. Det inspelade videomaterialet kommer att sparas under 10 år enligt Arkiveringslagen.

Medverkan i undersökningen är frivillig och vårdnadshavande till barnen kan när som helst välja att avbryta sin medverkan. Nedan väljer ni graden av medverkan.

- Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien och tillåter att de videofilmade sekvenserna mitt barn medverkar får användas som exempel i studien.
- Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien. Inspelningarna får användas i studien samt i utbildning och vid forskningskonferenser
- Nej, mitt barn vill inte medverka i studien.

Datum _____ Barnets namn _____

Underskrift _____ Underskrift _____

(Målsmans/vårdnadshavares underskrift eftersom de medverkande barnen är under 18 år)

Tag gärna kontakt med mig om ni har frågor eller andra funderingar.

Tack på förhand *Airi Bigsten*

Airi.bigsten@edu.falkoping.se Tel.nr hem 0515-13505, arb. 0515-85494
2008-12-02

¹ Personuppgiftsombud för Göteborg universitet är Kristina Ullgren. Kristina.Ullgren@adm.gu.se
Ansvarig för personuppgifterna är Göteborgs universitet. Undertecknad är kontaktperson för personuppgifterna

Hej!

Jag heter Airi Bigsten och arbetar som förskollärare i Falköpings kommun på 50%. De andra 50 % är jag en kommunal doktorand på IPD (Göteborgs universitet). I mitt avhandlingsarbete har jag professor Eva Johansson (Göteborgs universitet) som huvudhandledare och Docent Kennert Orlenius (Högskolan i Skövde) som min bihandledare.

Det övergripande syftet med min avhandling är att vinna kunskap om etiska värden och normer i förskolan. Avsikten är att förstå lärares erfarenheter av fostran såsom den kommer till uttryck i interaktionen med barn och i lärares resonemang om dessa interaktioner. Min avsikt med att observera och samtala med lärare är inte att värdera och bedöma om de gör ”rätt” eller ”fel” utan få en förståelse för lärares motiv för det egna handlandet i vissa situationer. Såvitt jag är medveten om detta finns det inga studier där lärarna själva får ge sin syn på hur de ser fostran.

För att kunna genomföra min avhandlingsstudie söker jag nu personal på förskolor som skulle vilja delta i denna studie. Jag skulle vilja observera och samtala med 9 pedagoger som arbetar på 3 – 5 års avdelningar. Jag kan observera alla på en avdelning eller någon / några på flera avdelningar på samma förskola, beroende på intresse för min studie. Förskolorna skall vara belägna i olika stadsdelar med olika bebyggelse för att detta skall ge en variation avseende barns olika livsvärldar. Jag söker 3 pedagoger i ett mångkulturellt område, 3 pedagoger i ett område med höghus och villor och 3 pedagoger i ett område bestående av enbart villor/radhus. De situationer som jag vill studera är aktiviteter där barn och vuxna interagerar, såsom samling, påklädning, någon leksituation, planerad aktivitet ev. någon mer.

Tidsåtgång:

- Jag kommer först och hälsar på så att vi lär känna varandra.
- Observation av i förväg utvalda situationer under en dag. Tiden är beroende på var under dagen de aktiviteter som skall studeras ligger.
- Samtal kring utvalda observationer, ca. 1,5 – 2 timmar någon dag efter filmningen.
- Jag återkommer vid ett senare tillfälle om jag känner att jag skulle vilja fråga något mer som jag glömde vid första tillfället. Kanske göra någon ytterligare

observation om jag känner att jag saknar något för att få en djupare bild av fenomenet.

Jag kommer att genomföra studien på måndag – onsdag under våren 2009 eftersom jag arbetar torsdagar och fredagar på min förskola. Kan vid några enstaka tillfällen även komma torsdagar. Det finns även möjlighet att delta i studien från mitten av augusti till mitten av september. Låter detta intressant?

Om ni är intresserade skulle jag vilja komma till er förskola och träffa och prata med er. Därefter får ni ta ställning till om ni vill delta i denna studie. Om ni bestämmer er för att delta i min studie kommer ni att få en mer detaljerad information om hur jag tänkt lägga upp den och att vi tillsammans då kan göra en tidsplan.

Mvh,

Airi Bigsten

Doktorand i pedagogiskt arbete

IPD, Göteborgs universitet

Tel.

Mob.

Mail: airi.bigsten@edu.falkoping.se

MEDGIVANDE**för barn deltagande i studie om värden och normer för fostran****Studien:**

Pilotstudiens övergripande syfte är att vinna kunskap om värden och normer för fostran. Avsikten är att förstå lärares erfarenheter av fostran så som dessa kommer till uttryck i interaktionen med barn och i lärares resonemang om dessa interaktioner. Detta skall studeras i en samling, vid påklädning, i en leksituation och en av den vuxne planerad aktivitet..

Metod:

Undersökningen kommer att bestå av att videofilma fyra aktiviteter. Det är en samling, en leksituation, påklädning och en av den vuxna planerad aktivitet.. Efter filmandet av dessa väljs vissa sekvenser ut. Utifrån dessa kommer forskaren och läraren tillsammans att samtala om det som sker i interaktionen med barnen utifrån normer och värden för fostran. Efter att Ni föräldrar/målsmän har gett ert samtycke till videofilmningen, kommer jag att med en bärbar videokamera filma barnet/barnen och lärare under ovannämnda aktiviteter. Ni föräldrar/målsmän kommer att vid önskemål få ta del av det inspelade materialet. De delar som ni kommer att kunna ta del av berör ert eget barn. Ingen kommer naturligtvis att få tillgång till film/utdrag med andras barn. Om någon av deltagarna (barn/föräldrar) inte godkänner att videomaterialet används kommer det att raderas förutsatt att det ännu inte bearbetats. Viktigt är att understryka att fokus i undersökningen inte ligger på individerna utan på att vinna kunskap om lärares erfarenheter om värden och normer för fostran när de interagerar med barnet/barnen.

Resultatredovisning, etik och sekretess:

De medverkandes namn kommer att ändras (till fingerade namn) och det kommer inte att vara möjligt att identifiera några enskilda personer eller förskolor. Alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att handhas konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet med Personuppgiftslagen (1998:204)¹. Insamlade data kommer endast att användas inom studien. Samtliga anställda på denna avdelning och alla föräldrar kommer att få skriftlig information och skriva under medgivande innan studiens start (se nedan). Alla originalfilmer kommer att förvaras på ett sådant sätt att ingen otillbörlig utanför projektet kan få tillgång till det. Det inspelade videomaterialet kommer att sparas under 10år enligt Arkiveringslagen.

Medverkan i undersökningen är frivillig och vårdnadshavande till barnen kan när som helst välja att avbryta sin medverkan. Nedan väljer ni graden av medverkan.

- Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien och tillåter att de videofilmade sekvenserna mitt barn medverkar får användas som exempel i studien.
- Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien. Inspelningarna får användas i studien samt i utbildning och vid forskningskonferenser
- Nej, mitt barn vill inte medverka i studien.

Datum _____ Barnets namn _____

Underskrift _____ Underskrift _____

(Målsmans/vårdnadshavares underskrift eftersom de medverkande barnen är under 18år)

Tag gärna kontakt med mig om ni har frågor eller andra funderingar.

Tack på förhand

Airi Bigsten

Airi.bigsten@edu.falkoping.se Tel.nr hem 0515-13505, arb. 0515-85494

2008-12-02

¹ Personuppgiftsombud för Göteborg universitet är Kristina Ullgren. Kristina.Ullgren@adm.gu.se

Ansvarig för personuppgifterna är Göteborgs universitet. Undertecknad är kontaktperson för personuppgifterna

Unicitet

barnet har rätt att inkluderas och rätt att existera i gruppen som en unik person med sina specifika förutsättningar.

Unicitet

Barns rätt att inkluderas

- del av gemenskapen oavsett vem de är.
 - skapa förutsättningar för flickorna att mötas.
 - vilja inkluderas i gemenskapen
 - bli sedd och bekräftad
 - självdisciplinering - inkluderas.
 - bejaka flickans försök att söka tillträde till gemenskapen – ej exkluderas.

Unicitet

Barnet möts och får stöd i sin sårbarhet

- olika sårbara och måste mötas med utgångspunkt från det – ibland på andras bekostnad
 - stärka flickan genom att möta henne på det sätt det just då behöver.
 - speciellt sårbara barns kan behöva mer stöd än andra
 - respekten för pojkens emotionella upplevelser och situation.

Unicitet

Barns olikhet berikar gemenskapen

- visa tolerans och ges upplevelser av att vara betydelsefulla för gruppen + betydelsen av olikhet som berikande.
 - att stärka barns självkänsla
 - utifrån medkänsla dela med sig av utrymmet.
 - omsorg och tolerans för varandras olikhet.
 - värdet av olikhet som berikande för kollektivet.

mellan de olika temana

Syfte / mål - Vad	Intentioner - vad	Motiv - varför	Handlingar - hur (dilemman)
Tema Ordning: allas rätt att inkluderas (behov/rätt= - vad?)	får förståelse för betydelsen av ordning på förskolan inte bara för sig själva utan även för andra.	värdet av olikhet som berikande för kollektivet.	inkluderingsstanke och att skapa möten mellan barn där hon är sensitiv och möter barnet på barnets speciella premisser.
Tema Unicitet Det är betydelsefullt för det unika barnet att bli sett och bekräftat. (behov/rätt=Vad?)	vara rädda om både miljö och relationer med sina kamrater	blir lyhörda och kan acceptera den andres ilska.	göra det möjligt för barn att vilja inkluderas i gemenskapen.
Tema ordning barns ansvarstagande för sina handlingar. (Barnet, vilken av vadrubrikerna?)	få uppleva sig vara kompetenta att ta ansvar.	skapa en förutsägbarhet	självdisciplinering kan vara ett sätt att möjliggöra för barn att inkluderas.
Tema existens att alla ska få delta. syfte -	att ta ansvar för det som krävs av honom	skapar trygghet för barnen.	stärka barns självkänsla och upplevelse av att vara betydelsefull för gruppen.
Tema existens skapa trygghet men ytterst om autonomi. syfte	arbetsmoral	blir bättre för alla om bråk aldrig uppstår.	Omsorg samt tolerans för varandras olikhet.
Tema undvika att det uppstår osämja mellan barnen (syfte)	demokrati.	att det skapas förutsättningar för barns möten och att bevara kommunikationen och få samspelet	Skydda barnen från att skadas (pedagogen)

		mellan barn att fungera smidigt.	
Tema ordning att barns agerande inte påverkar verksamheten och stör ordningen. Syfte	förmedla en tro på hans förmåga att han kan.	tids- och energikrävande att hamna i konflikter, både för barn och vuxna.	av omsorg möta barnen med varsamhet då de agerar på ett otillåtet sätt. (Pedagogen)

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

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*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och linsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
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*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psyiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna - rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities - aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedläggelse eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
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.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benviligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjåpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levnadsvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTI LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAEISSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
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.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elvdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövr litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åke 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skyllta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränares makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015

